

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O TEXTO, O CONTEXTO E O PRETEXTO
ENSINO DE LITERATURA, APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ana Beatriz Cabral

SÃO CARLOS
Fevereiro, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O TEXTO, O CONTEXTO E O PRETEXTO
ENSINO DE LITERATURA, APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, área de concentração em Metodologia de Ensino, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Regina Maria S. Puccinelli Tancredi.

SÃO CARLOS
Fevereiro, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C117tc

Cabral, Ana Beatriz.

O texto, o contexto e o pretexto : ensino de literatura,
após a reforma do ensino médio / Ana Beatriz Cabral. -- São
Carlos : UFSCar, 2009.
244 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2008.

1. Ensino médio. 2. Literatura. 3. Reforma do ensino. 4.
Avaliação. 5. Texto literário. I. Título.

CDD: 373 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

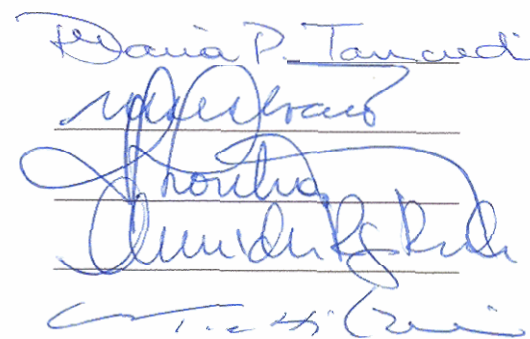
Prof Dr^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Prof^a Dr^a Maria Dalva Silva Pagotto

Prof^a Dr^a Hilda Orquídea Hartmann Lontra

Prof^a Dr^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Prof^a Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami


The image shows five handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. From top to bottom, the signatures correspond to the names listed in the adjacent text block: Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, Maria Dalva Silva Pagotto, Hilda Orquídea Hartmann Lontra, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, and Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

Orientadora
Profa. Dra. Regina M. S. P. Tancredi

*À Tia Nezinha, pelo exemplo, ternura
e alegria.*

Agradecimentos

Agradeço a todos que cruzaram meu caminho no decorrer desses quatro anos de estudo e pesquisa. Todos deram seu incentivo e apoio e deixaram um pouco de si nessa caminhada, sendo também responsáveis por este trabalho.

Ao Amarildo, que à frente da ANESP, conseguiu negociar minha ida para São Carlos.

Aos amigos antigos, pela força. Aos novos, da SPDI, pelo acolhimento.

Aos chefes, foram muitos, pela compreensão das ausências e dispensas para as aulas, viagens, pesquisas, escrituras.

Aos colegas de curso e professores do PPGE, pelas dicas e sugestões no projeto e pelas aulas que abriram os horizontes.

Aos professores e diretores que se permitiram ser investigados, pela generosidade das palavras.

À Profa. Dra. Regina Tancredi, pelo apoio incondicional e por acreditar no tema, tendo me dado a oportunidade de desenvolvê-lo, sob sua orientação segura e precisa.

A minha irmã e sobrinhos, pelo suporte e carinho.

Ao Carlos, Ana Laura e Pafúncio, pelo colo, paciência e afeto, mesmo nos momentos mais difíceis.

...As técnicas mudam, a letra impressa substitui a manuscrita e a televisão talvez acabe (eu duvido muito) com o livro, mas as artes, quaisquer que sejam as técnicas e o estado da sociedade, perduram. Os assuntos públicos e seus heróis passam, os poemas, as pinturas e as sinfonias não passam.

O poeta não escapa à história, inclusive quando a nega ou ignora. Suas experiências mais secretas ou pessoais se transformam em palavras sociais, históricas. Ao mesmo tempo e com essas mesmas palavras, o poeta diz outra coisa: revela o homem.

Octavio Paz (A outra voz, O arco e a lira)

RESUMO

A reforma do ensino médio no Brasil conferiu à escola de nível médio a função de aprofundar os conhecimentos adquiridos no nível anterior, de modo a possibilitar ao aluno o prosseguimento dos estudos na educação superior, como também de garantir a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Dois documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, apresentam os princípios filosóficos e curriculares que a orientam, além de conterem as competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos nesse nível de ensino. Com base nesses documentos e tendo em vista que a reforma retirou formalmente a Literatura como área de conhecimento do currículo de ensino médio, a pesquisa em questão procura investigar o ensino de Literatura, após a reforma desse nível de ensino, sob o delineamento de três campos teóricos convergentes, quais sejam, a Literatura e seu ensino, a reforma educacional como política pública de Estado e os professores e seus saberes. Para tanto, foi aplicado um questionário semi-estruturado a 38 professores de Literatura de escolas públicas e particulares de ensino médio do Distrito Federal, cujas instituições obtiveram as maiores médias no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM do ano de 2005 e entrevistados dois professores cujas respostas destacaram-se dos demais. O tangenciamento entre os campos teóricos e a pesquisa de campo permitiu conhecer o perfil de professores bem sucedidos de Literatura do Distrito Federal, suas práticas pedagógicas e saberes, bem como esses saberes coadunam-se com os princípios e diretrizes reformistas, de modo a traçar um panorama do ensino de Literatura, após a reforma do ensino médio nessa Unidade da Federação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas de educação, Reforma do ensino médio, Ensino de Literatura, Formação de Professores, Práticas pedagógicas e saberes docentes.

ABSTRACT

The secondary educational reform in Brazil grants to secondary school the role of improving knowledge acquired on previous education level in order to offer students conditions of pursuit on superior education, as well it imputs responsibility on this level for giving students work basic skills and also to prepare them for citizenship. The new rules for secondary education are also defined by two others documents, the Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio and Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, which present the philosophical and curricular principles that guide the reform and also provide basic competences that students must develop in this school level. Based on these documents and considering that the reform removed from the secondary level curriculum the Literature as a knowledge field, this research investigates the Literature teaching after the secondary educational reform, through the path of three theoretical fields: the Literature teaching, the secondary reform as a public state policy and the teachers' knowlegde and practices. To achieve this purpose, there were selected Brasilia's public and private schools by the scores they got in Exame Nacional do Ensino Médio of 2005. Then 38 teachers from these schools fulfilled a semi-structured questionnaire and two teachers were interviewed. In order to inquire this material, the theoretical fields and the field research put together allowed us to know the profile of well succeeded Literature teachers from Distrito Federal, their pedagogical practices and knowledge and yet how this knowledge meets the reform framework. All that provide a panorama of the Literature teaching after the secondary educational reform in the Distrito Federal.

KEY WORDS: Public education policies; Secondary educational reform; Literature teaching; Teachers training and pedagogical practices and knowledge.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 O texto – Literatura e ensino	21
2.1.1 Uma trajetória	21
2.1.2 Conceitos de Literatura e suas implicações	25
2.1.3 Manuais e livros didáticos	28
2.1.4 Principais tendências para o ensino de Literatura	33
2.2 O contexto – A reforma do ensino médio	41
2.2.1 O contexto mundial	41
2.2.2 A reforma do ensino médio no Brasil	44
2.2.3 O contexto curricular – a pedagogia das competências	49
2.2.4 As avaliações sistêmicas e a noção de competência	56
2.3 O pretexto – Professores e ensino	60
2.3.1 Pesquisas sobre a formação docente – algumas escolhas	61
2.3.2 O professor contemporâneo e as políticas públicas de educação	67
2.4 O texto, o contexto e o pretexto – uma leitura sintética	73
3. O ENSINO DE LITERATURA, APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO - A PESQUISA E SUA METODOLOGIA	78
3.1 A pesquisa – Justificativa, questão e objetivos	79
3.2 O caminho percorrido – a coleta de dados	83
3.2.1 Questionário	85

3.2.2 Entrevista	87
3.3 Procedimentos para análise dos dados	89
3.3.1 Questionários	89
3.3.2 Entrevistas	91
3.4 Os participantes – Escolas e professores	91
3.4.1 Escolha das escolas	92
3.4.2 Escolas particulares investigadas	94
3.4.3 Escolas públicas investigadas	97
4. O ENSINO DE LITERATURA, APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – RESULTADOS ENCONTRADOS	102
4.1 Os professores de Literatura bem sucedidos do Distrito Federal	103
4.1.1 Gênero, idade e tempo de serviço	104
4.1.2 Atuação no ensino médio	107
4.1.3 Escolaridade	110
4.1.4 O que motiva os professores de Literatura no ensino médio	111
4.1.5 Razões para a escolha da área de conhecimento	117
4.1.6 Razões para a escolha de atuação no ensino médio	119
4.1.7 Caracterização geral – semelhanças e diferenças entre professores de escolas públicas e privadas	122
4.2 A prática pedagógica do professor de Literatura no ensino médio do Distrito Federal – os saberes enunciados	128
4.2.1 Os saberes em ação - A prática pedagógica e seu discurso	133
4.2.2 Os saberes que se escondem no livro didático	140
<i>O livro didático escolhido</i>	144
4.2.3 O aluno como fonte de saberes	148
4.2.4 O desempenho dos alunos em exames	150
4.2.5 Os alunos e a Literatura – o que os professores sabem dessa relação	158
4.2.6 Os saberes revelados em outras questões	169

4.3 A reforma do ensino médio e os saberes profissionais – Como as políticas públicas educacionais encontram, ou não, as práticas docentes	177
4.3.1 Professores e PCNEM – Os encontros possíveis	182
4.3.2 As mudanças na prática pedagógica trazidas pelos PCNEM	189
4.3.3 Razões para pouca ou nenhuma mudança na prática de alguns professores	199
4.4 O que sabem os professores sobre as reformas de ensino	204
5. ALGUMAS CONCLUSÕES	212
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
ANEXOS	232
Anexo 1 – Carta de apresentação para Diretores e Coordenadores Pedagógicos	
Anexo 2 – Questionário	
Anexo 3 – Roteiro de entrevista	
Anexo 4 – Escolas selecionadas	

1. INTRODUÇÃO

Ítalo Calvino manifestou sua impressão sobre os tempos que estamos vivendo ao dizer que a humanidade parece ser vítima de uma epidemia pestilenta, cujo efeito mais devastador tem sido a perda da força expressiva da linguagem, o que nos conduz quase imediatamente à percepção de o quanto isto parece ser paradoxal, uma vez que estamos cercados por aparatos tecnológicos que instrumentalizam a comunicação, tornando-a mais rápida e fácil, dando-nos a impressão de que as distâncias diminuíram. Uma noção enganadora, já que parece termos desaprendido a utilizar a palavra naquilo que ela tem de mais humano, seu simbolismo. E, assim, abrem-se espaços abissais entre os homens. O mesmo autor ousa apontar como antídoto a esse mal algo que acredita estar ausente hoje em dia, qual seja, a Literatura, atribuindo a ela um poder perene que nos defende contra esse sentimento de desconforto que anuncia o final da vida (CALVINO, 1991).

A perda da Literatura como recurso expressivo, no entanto, reflete não somente a crise da linguagem, mas tem como foco o questionamento de qual seria o seu papel em um contexto de globalização excludente, em que estados nacionais procuram colocar-se em posição que melhor lhes possibilite competir pelo capital escasso. Na busca por condições de competitividade, o Estado tem se reformado, procurando ser mínimo e empreendedor, e, para isso, procura adequar seu capital social de modo a torná-lo mais apto a inserir-se nas configurações socioeconômicas que hoje regem o mundo, muitas vezes, desobrigando-se de funções que, até então, eram tidas como de sua responsabilidade, entre elas, a de educar seus cidadãos.

A educação, nesse âmbito, vê-se também obrigada a adquirir novas configurações, reduzindo seu sujeito ao paradigma da eficiência, a fim de que o mesmo possa inserir-se produtivamente em um ambiente incerto e de constante

mudança. Em tal contexto, a linguagem deve carregar mais que a expressividade, deve mediar-se pelo signo da competência, da marca que desenvolve em seu usuário todas as habilidades necessárias para que possa atuar globalmente. A reforma do ensino médio no Brasil possui essa característica. Está profundamente atrelada ao contexto socioeconômico mundial. Suas diretrizes políticas e curriculares buscam a conformação dos sujeitos educacionais ao ambiente de mercado produtivo e competitivo. No entanto, seu tempo de implementação é relativamente curto, não tem ainda uma década, e talvez seus efeitos nem possam ser totalmente captados.

Esta pesquisa, no entanto, busca conhecer e analisar apenas um deles, qual seja, como ocorre o ensino de Literatura segundo a percepção de professores desta disciplina. Tal interesse nasceu da constatação repentina e estupefata de que os documentos orientadores da reforma, referentes ao currículo do ensino médio, tinham suprimido esta área do conhecimento, passando a tratar apenas das competências discursivas implicadas em uma possível utilização do texto literário. Não que essa prática fosse algo novo. Bordini (1989), bem antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, já observava que o mundo das palavras e dos livros era despedaçado pela escola, uma vez que a Literatura servia de pretexto para o ensino da gramática e de outras disciplinas, de modo que o texto literário, sempre fragmentado, vinha sendo utilizado como adorno de outros textos, até mesmo científicos, causando, segundo a autora, um afastamento, por vezes irreversível, entre leitor e Literatura.

Nesse sentido, contribuiu, igualmente, para que esta pesquisa fosse desenvolvida, a desconfiança de que o predomínio de questões lingüísticas para o ensino de Literatura, bem como o excessivo formalismo teórico aliado à historicidade acríica de que se reveste o conteúdo dessa disciplina, tenham trazido, nas últimas décadas, conseqüências bastante preocupantes para o desenvolvimento de competências de leitura que possam derivar desse

conhecimento, refletindo diretamente a (im)permanência da disciplina nas três séries que compõem o ensino médio.

Tal sentimento teve origem no período em que atuávamos como Coordenadora Geral do Banco Nacional de Itens da Secretaria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC¹, responsável por coordenar a elaboração e revisão de itens de teste que compunham as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Entre as atribuições do cargo, encontrava-se a de coordenar a elaboração das matrizes de descritores das disciplinas avaliadas, as quais os professores utilizam para construir tais itens.

Naquele momento, percebíamos claramente a prática apontada por Bordini, ou seja, a Literatura recortada em extratos de textos utilizados para elaborar questões interpretativas e que buscavam avaliar competências de leitura muito mais pragmáticas e, por vezes, superficiais. Todavia fosse essa opção resultante de uma política pública de governo², era perceptível que tal direcionamento, no médio e longo prazo, ensejaria um currículo a ser desenvolvido pelas escolas a fim de que as mesmas pudessem se adaptar a tais exigências, com a finalidade de lograr bom desempenho nos exames oficiais. Nesse contexto, Literatura não mais se compunha de uma área de conhecimento e, sim, de uma categoria instrumental da Língua Portuguesa.

No entanto, as mesmas avaliações sistêmicas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, ao longo do tempo, parecem comprovar a tese de que ao precário ensino de Literatura, as propostas curriculares implementadas pela reforma do ensino médio somaram resultados bastante preocupantes que demonstram queda significativa em termos de qualidade de ensino, observáveis, principalmente, no baixo desempenho em leitura que apresentam os alunos

¹ Atuei nessa função no período de agosto de 2000 a junho de 2002.

² A avaliação da educação básica compreendia a verificação de competências de leitura para a área de Língua Portuguesa e de resolução de problemas para a de Matemática.

testados. Os percentuais de estudantes que se encontram no estágio considerado crítico³ para a construção de competências de leitura na 3ª. série do ensino médio, avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2001 e 2003 são, respectivamente, 37,2% e 34,7%. Sem mencionar os testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, cujos resultados foram alarmantes⁴.

Por outro lado, temos de considerar a atuação do professor nesse contexto, sem o qual o quadro do ensino de Literatura no ensino médio não estaria completo. A complexidade da questão refere-se ao fato de que ao professor cabe a tarefa de implementar os preceitos curriculares da reforma e, para tanto, será necessário que o mesmo dela se aproprie, atribua significado, incorpore-a em sua base de conhecimento, ainda que o trajeto inverso raramente ocorra, ou seja, os saberes docentes pouco são levados em conta na elaboração de políticas públicas educacionais, tornando quase inevitável a resistência que o professor apresenta quando impelido a aplicar tais políticas, se estas não se coadunarem com sua prática ou concepção de ensino.

Como coordenadora do SAEB, vimos, na prática, que elaboradores de políticas públicas tendem a desconsiderar o conhecimento de professores que atuam diretamente em sala de aula, ou, ainda, que esses saberes acabam diluídos ou enviesados por concepções de ordem essencialmente teórica, uma vez que para a confecção das matrizes curriculares que orientam a elaboração das questões, houve a participação de acadêmicos renomados, mas que, justamente por essa posição, encontravam-se bastante distanciados das atividades de sala de aula e de docentes e alunos reais, vistos apenas pelas lentes das pesquisas acadêmicas. Assim, as questões utilizadas nos testes

³ Neste estágio, segundo os relatórios do SAEB de 2005, os alunos apresentam algumas habilidades de leitura, mas não aquelas exigidas pela série, sendo que lêem apenas textos narrativos e informativos simples.

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido e implementado pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento – OCDE, testou, há quatro anos, as habilidades de leitura de adolescentes de 32 (trinta e dois) países, no qual o Brasil ficou classificado em último lugar.

possuem esse viés de distanciamento e, por vezes, de idealização da realidade escolar.

Ainda são poucos, no entanto, os estudos que se propõem a analisar os impactos da reforma do ensino médio nas escolas desse nível de ensino. A percepção inicial, segundo Abramovay e Castro,

é a de que os profissionais que atuam na base do sistema, via de regra, não têm conhecimento aprofundado das novas diretrizes nem dos parâmetros curriculares, e, pelo pouco que conhecem, julgam que as propostas são em grande parte vagas ou impraticáveis nas condições de trabalho que a escola pública oferece ou ainda inadequadas ao tipo de aluno que atendem (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 231).

Segundo as autoras, os depoimentos dos professores pesquisados indicam que ter à disposição os textos orientadores da reforma, como as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, não confere segurança no domínio dos princípios e dos objetivos da reforma, nem de suas repercussões no cotidiano da sala de aula. Muitos professores alegaram ter um conhecimento insuficiente sobre a mesma e que ainda aguardavam maior divulgação e discussão por parte dos órgãos responsáveis.

Docentes pesquisados por Dagmar Zibas (2001), em uma escola do interior paulista, perceberam a proposta de organização do ensino por áreas de conhecimento como uma possível ameaça a seus empregos, pois alegaram que, dessa forma fragmentada, o currículo diminui o número de aulas disponíveis e ainda pode incentivar a contratação de professores não habilitados para as disciplinas. Outra percepção recorrente encontrada nas pesquisas mencionadas é a de que não há novidade na reforma. Para muitos dos professores pesquisados, a mudança é apenas terminológica, já que a prática não difere muito do que já vinha sendo feito nas escolas antes do advento da reforma. Esse sentimento é fortalecido principalmente no que se refere às noções de interdisciplinaridade e contextualização.

Desse modo, parece-nos bastante pertinente investigar como tem se dado o ensino de Literatura no ensino médio, após a implementação da reforma, uma vez que esse conteúdo parece ter reflexo na aquisição e desenvolvimento de competências discursivas e de leitura dos alunos. Um trajeto que buscará refletir a voz daqueles que por força da imposição política têm a função de colocar em prática diretrizes curriculares traçadas, na maioria das vezes, sem sua participação e conhecimento.

Por que práticas pedagógicas orientam-se esses professores para que ministrem o conteúdo de Literatura após a reforma, se esta mesma reforma retirou a disciplina do currículo? Quais os conhecimentos que esses docentes possuem dessas diretrizes e como as utilizam? Tais questionamentos deram início a este trabalho, aliados à indagação e, também, à indignação de que a perda da capacidade simbólica da linguagem, a peste de que nos fala Calvino, pode ter a escola como um *locus* ideal para que isso ocorra, sendo que a transformação da Literatura em categoria instrumental do ensino de Língua Portuguesa, como apregoam os documentos que orientam a reforma, parece contribuir para a disseminação desse mal.

Para tentar responder a essas questões, alguns caminhos foram percorridos e outros descobertos. Em se tratando do referencial teórico, três trajetos abriram espaço para a investigação de campo e estão agrupados em um só capítulo, que inicia este trabalho. O primeiro refere-se ao texto, em que procuramos traçar um panorama do ensino de Literatura no ensino médio no Brasil até os dias atuais e a influência do livro didático; também foram discutidas as principais tendências para o ensino dessa disciplina, partindo do questionamento do papel atual da Literatura e das implicações atribuídas a essa área de conhecimento mundialmente. O segundo caminho, o contexto, diz respeito ao ambiente em que o ensino de Literatura atualmente se dá, ou seja, à reforma de ensino, origens e abrangência mundial. Também foram analisados os documentos oficiais que orientam a reforma brasileira, seu arcabouço teórico,

como a pedagogia das competências, bem como as críticas que a mesma tem sofrido no decorrer de sua implementação. O terceiro trajeto, o pretexto⁵, procurou situar as pesquisas sobre a docência que poderiam lançar luz sobre a questão de pesquisa. Assim, entender como os professores aprendem, como se posicionam frente aos desafios impostos pela vida e pela carreira, como desenvolvem sua base de conhecimento e quais as influências que sofrem nesse processo são alguns dos pontos colocados nesse caminho.

A pesquisa de campo, cuja metodologia e desenho encontra-se no terceiro capítulo deste trabalho, colocou à mostra outros três caminhos que se entrelaçam, cuja trajetória reúne os anteriores na tentativa de analisar os resultados obtidos naquilo que eles apresentam de relevante e singular da fala dos professores de Literatura pesquisados, para que, por meio deles, possamos responder às indagações que deram origem à pesquisa. Tais caminhos orientam a divisão formal e a confecção do texto em mais três seções, cuja lógica obedeceu à tentativa de abranger o perfil dos docentes participantes, sua prática pedagógica e o conhecimento das diretrizes curriculares da reforma do ensino médio.

Dessa forma, o quarto capítulo da pesquisa apresenta três outras seções. Na primeira, as características dos profissionais que participaram da pesquisa são colocadas em duas dimensões, a dos professores de instituições públicas e a dos pertencentes às particulares, em uma abordagem que busca ressaltar as semelhanças e diferenças entre essas duas categorias. Tais dados referem-se à escolaridade, tempo de atuação, em especial, no ensino médio, bem como identificam suas motivações para o magistério e para o ensino dessa área de conhecimento. A segunda seção procurou percorrer as trilhas da prática pedagógica, partindo de como os professores pesquisados a enunciam, percebendo como esta se caracteriza, se possibilita a construção de *habitus*

⁵ O termo **Pretexto** foi escolhido em função de uma dupla possibilidade de leitura da palavra. A primeira como pré-texto, algo que vem antes do texto, ou seja, refere-se à importância do professor como anterior a de outros elementos que compõem essa pesquisa. A segunda vem do uso da Literatura em sala de aula como pretexto para o ensino de gramática e outros conteúdos, uma prática materializada pelos professores.

profissionais ou saberes dos quais lançam mão para atuarem em sala de aula quando ensinam Literatura, bem como se o conhecimento que tais docentes possuem de seus alunos influenciam ou não na adoção de estratégias diferenciadas e corroboram para a construção e manutenção de crenças sobre o ensino dessa disciplina e condicionam as possibilidades de atuação desses atores. Um terceiro trajeto buscou conhecer como as políticas públicas de educação são apropriadas pelos professores, que as transformam em prática docente, a partir da verificação do conhecimento que esses dizem ter sobre elas, bem como buscamos analisar se esse conhecimento é suficiente para influir na modificação dessas práticas.

O tangenciamento desses caminhos teóricos e de campo, colocado sinteticamente nas considerações finais, capítulo que encerra este trabalho, possibilitou o levantamento de elementos que caracterizam o ensino de Literatura no Distrito Federal, após a reforma do ensino médio, tendo por recorte escolas com alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2005. Alguns desses elementos não são totalmente novos e cristalizam-se em práticas pedagógicas que transcendem o tempo, como a vocação do ensino de Literatura como requisito para ascensão ao ensino superior, ou a crença dos professores de que os alunos, mesmo os pertencentes à elite, não lêem ou não gostam de livros consagrados pelo cânone literário. Outros são marcantes nos docentes pesquisados e fazem parte de sua construção identitária, como a percepção de que a reforma do ensino médio trouxe princípios pedagógicos, que, embora não sejam novos, coadunam-se com a própria prática.

Desse modo, a pesquisa que ora se apresenta contém confirmações e descobertas sobre o ensino de Literatura após a reforma do ensino médio, que esperamos contribuir para esse campo do conhecimento; bem como servirem de ponto de partida para outras pesquisas que tenham por base investigações sobre a profissão docente, algo tão complexo e essencial como a própria

Literatura, porque trata essencialmente daquilo que nos faz pertencer ao mundo e à humanidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Literatura e seu ensino, grosso modo, suscitam várias questões associadas e que têm se mostrado constantes no debate teórico. A formação do gosto literário, literatura como arte, literatura erudita e popular, ou não canônica, a importância do hábito de leitura, o prazer de ler, o lúdico e o crítico, a formação do professor de Literatura, entre outras, são algumas das inquietações que perpassam o caminho de uma pesquisa que pretenda abordar o assunto. Cabe, portanto, neste momento, em que o texto científico se delineia, a partir da práxis da pesquisa acadêmica que preceitua o estabelecimento de um marco teórico, delimitar escolhas, ou seja, circunscrever por onde o pensamento teórico definiu seus rumos, mesmo sob pena de correr o risco de uma dupla incompletude, uma por não tocar em todas as possibilidades que o assunto permite e outra, por não percorrer todas as trilhas teóricas já traçadas pelos múltiplos estudos até então existentes.

Assim, foram escolhidos três caminhos a serem explorados, em cuja intercessão acreditamos ser possível abranger pontos essenciais que pertencem ao campo temático do ensino de Literatura após a reforma do ensino médio. O primeiro refere-se à área de conhecimento da disciplina Literatura, de como a mesma se configura em termos de currículo na educação brasileira, tendo associados ao tema o papel do livro didático e as discussões em voga sobre o destino da Literatura, tanto como arte quanto área de conhecimento, disciplina acadêmica. O segundo caminho contextualiza a reforma do ensino médio, suas origens, fundamentação teórica, a implementação no País como política pública oriunda de tendências globais de redução do papel do Estado e as implicações desse processo. O terceiro tem como foco o professor, sobre o qual recai a dupla responsabilidade de lidar com a Literatura, conteúdo curricular, e de concretizar em sala de aula as diretrizes da reforma. Desse modo, compreender com este profissional atua em um contexto difuso, cuja complexidade advém tanto da

natureza do ato de ensinar quando do ambiente em que isto ocorre, torna-se fundamental.

2.1. O TEXTO - LITERATURA E ENSINO

A revisão teórica disposta nesta seção tem por objetivo percorrer a trajetória do ensino de Literatura no ensino médio no Brasil até os dias atuais, sem, no entanto, estender-se demasiadamente nos processos históricos, que serão apenas tocados como pontos de contexto, sem os quais tal entendimento tornar-se-ia deficitário. Por esse caminho, perpassam, ainda, conceitos pelos quais a disciplina é compreendida, a influência do livro didático e as principais tendências para o ensino dessa disciplina, em que parece ser interessante partir de pontos de vista de autores que questionam o lugar na Literatura em um mundo cujos paradigmas encontram-se em constante mutação.

2.1.1 Uma trajetória

O ensino de Literatura no Brasil sempre esteve condicionado às escolas secundárias (colégios, liceus, ginásios, ateneus, entre outros), principalmente no século XIX, cuja função primordial era preparar as elites para o acesso ao ensino superior, já que não havia a obrigatoriedade de conclusão do, então, nível secundário como pré-requisito para cursar as universidades de Direito e Medicina existentes, bastando para tal a aprovação nos exames de admissão, chamados de preparatórios. Tem destaque nessa função, tendo sido modelo hegemônico de ensino para todo o País, o Colégio Pedro II.

Segundo Razzini (2000), uma das conseqüências dessa subordinação da escola secundária aos exames preparatórios para ingresso nas faculdades diz respeito ao currículo oferecido nos primeiros anos seguir fielmente as disciplinas

exigidas nos testes, cuja tendência permanece bastante presente nos tempos atuais, tendo em vista que as escolas, em especial as particulares, têm seus programas curriculares adaptados, ou melhor, adequados aos dos exames vestibulares. No que se refere à Literatura, a situação torna-se ainda mais visível, uma vez que, de modo geral, nos terceiros anos⁶, nas escolas públicas, e, a partir do primeiro ano, nas particulares, costumam ser propostos aos alunos, para leitura e análise, os livros indicados pelas universidades de renome no País.

Em termos de conhecimento a ser adquirido por meio da leitura de textos literários, os estudos mais formais de Literatura têm origem com os jesuítas, cuja natureza humanista reduzia o ensino a um conteúdo de retórica e imitação dos clássicos gregos e latinos, cuja finalidade era o domínio da linguagem, com a qual se reproduzia o discurso das elites dominantes. Segundo Magnani (2001), os estudos clássicos, por meio da imitação e contemplação, criavam no aluno o mito do homem superior e assim desviavam a atenção da realidade da colônia, o que favorecia o controle político e ideológico da metrópole.

A influência iluminista no Brasil culminou com os movimentos em prol da liberdade, ocorridos no final dos séculos XVIII e XIX, no interior dos quais refletia-se o ideal nacionalista manifestado pela defesa de um ensino comprometido com a língua e literatura pátrias. Nesse ponto, o ensino de Literatura realinha-se em nova perspectiva perpassado pela preocupação com a constituição desse novo Estado, o que resulta na prevalência de autores nacionais em detrimento dos portugueses nas antologias escolares da época.

Assim, com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, pelo Marquês de Pombal, o ensino público passa a ser financiado pelo Estado, cujo objetivo era formar indivíduos para essa instituição e não mais para a Igreja, o que

⁶ As escolas do Distrito Federal costumam trabalhar os livros indicados pelo Programa de Avaliação Seriada, sistema de avaliação de acesso ao ensino superior da Universidade de Brasília, em que os alunos fazem provas ao final de cada ano do ensino médio, estando aptos para ingressarem na Universidade após a somatória da pontuação obtida ao longo dos três anos.

tende a tornar o ensino o mais prático possível, resultando na criação dos liceus provinciais. Segundo Magnani (2001), o novo cenário político, com a independência, exigia alterações na organização educacional, que, no entanto, não se realizaram por falta de pessoal preparado para o magistério.

Desse modo, a educação secundária seguia seu curso nos moldes iniciados pelos jesuítas, sendo que o dilema, nessa época, fora conciliar a formação humana com base na literatura clássica e na ciência, inspirada no modelo francês, sem que se conseguisse equilíbrio entre essa formação e o preparo para o ensino superior (MAGNANI, 2001), o que, a nosso ver, ainda se constitui uma das principais questões do ensino médio, acrescida pela complexidade de preparar o aluno para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Desde o Colégio Pedro II até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vários momentos com intenções de ajustes ou mesmo reformas do sistema educacional brasileiro tiveram lugar, de acordo com os movimentos sociopolíticos por que passou o País (Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879; Reforma Benjamin Constant – 1891; Reforma Rivadávia Correia – 1911; Reforma Carlos Maximiliano – 1915; Reforma Rocha Vaz – 1925; Reforma Francisco Campos – 1931; Plano Nacional de Educação – 1936; Reforma Gustavo Capanema – 1942; LDB – 1961). A maioria deles tratou da tentativa de regulamentação dos sistemas de ensino – educação primária, secundária e superior – e da adoção de conteúdos curriculares de caráter nacional (NISKIER, 1989).

As indas e vindas das diferentes reformas, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, alternaram o ensino dessa área de conhecimento entre a ênfase para estudos da língua pátria, com foco nas raízes latinas, (vide a reforma ortográfica de 1931) e a tentativa de conformidade dos estudos literários aos textos produzidos por autores nacionais.

Nas últimas quatro décadas, a partir de 1960, portanto, deve ser notado que ocorre mais expressivamente o acesso das classes populares à educação, em que a expansão quantitativa das escolas públicas não se faz acompanhar de uma melhoria qualitativa. Segundo Guimarães (1995, p. 103), não houve mudança do conteúdo ensinado na disciplina de Língua Portuguesa: “o que se ensinava para o aluno elitista passou a ser ensinado para o aluno operário”. Para a autora, a decadência no ensino de língua e literatura, a partir de 1970, no entanto, tem relação direta com a alteração dos hábitos de uma sociedade pouco motivada à leitura, sob influência direta das mídias audiovisuais.

A Lei 5692/71 surge nesse contexto de maior demanda por educação formal e forte alinhamento nacional ao processo de produção capitalista, que orienta ideologicamente os princípios revolucionários de 1964. Desse modo, o ensino profissionalizante que procura abastecer o País de mão-de-obra também reforça a dicotomia entre o ensino intelectual destinado a poucos e competentes e trabalho manual destinado às massas (MAGNANI, 2001).

O ensino de língua e Literatura vai-se orientar por um currículo mais operacional, implícito nos objetivos políticos desenvolvimentistas, em que a ênfase dar-se-á nas relações comunicativas que, teoricamente, têm função significativa na preparação para o trabalho, já que data desse período a proliferação dos chamados cursos profissionalizantes no ensino médio. Torna-se relevante notar que a disciplina, nessa época, carrega o nome de Comunicação e Expressão.

Para Louzada (1997, p. 48), a Literatura passa a ser mais fortemente utilizada “‘a serviço’ do ensino de normas gramaticais e entendida como facilitadora da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de leitura”. Além desse aspecto, a expansão dos cursos profissionalizantes no período faz com que a tripartição da disciplina em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa e Técnicas de Redação acentue a dicotomia entre língua e Literatura, uma vez que o tratamento dado aos conteúdos orienta-se por uma seleção de

saberes especializados, variando conforme a área de conhecimento (biológica, humana e exata) dos referidos cursos.

A orientação atual que disciplina o ensino de língua e Literatura para o nível médio, derivada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, está contida nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação – Diretrizes e Parâmetros Curriculares –, cujos contextos e implicações serão tratados mais adiante.

Importa mencionar que o ensino sistematizado do texto literário, além de oscilar de acordo com as acepções por quais as políticas educacionais se orientam, também tem obedecido às concepções epistemológicas e conceitos pelos quais a Literatura é compreendida ao longo do tempo, o que será abordado no próximo item.

2.1.2 Conceitos de Literatura e suas implicações

Em termos conceituais, em vista de sua natureza polissêmica, o vocábulo *literatura* tem tido seu sentido alterado ao longo do tempo, o que certamente ocorre com toda palavra que exprime uma atividade intelectual e artística da humanidade. Em latim, o termo significa instrução, saber relacionado à arte de escrever e ler, à gramática e à erudição, um entendimento que oscilava entre Literatura, como ciência e Literatura, como a cultura, ou acúmulo de conhecimento, própria do homem de letras. Somente a partir da última década do século XVIII, o termo começa a impregnar-se da noção de criação estética, como categoria intelectual e forma específica de conhecimento, embora não se limite a isso, o que demonstra não ser muito fácil a tarefa de atribuir à Literatura um conceito único e simples.

Desse modo, a noção de Literatura oscila entre duas direções contraditórias: “De um lado, a ênfase na especificidade e na autonomia, de outro, em sua capacidade para a representação (...). De um lado, a literariedade, de outro a mimesis” (CHIAPPINI, 2005, p. 245). Para a autora, um conceito mais abrangente deverá ultrapassar essa dualidade, concebendo o texto e trabalhando com ele por meio do contexto e vice-versa.

Para Antonio Cândido (2000, p. 61) Literatura é “transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”, uma manifestação inerente à vida social, como um elemento necessário a sua sobrevivência, atuando sobre o mundo de forma a equilibrar o coletivo e o individual, e que traduz nossos impulsos e necessidade de expressão, comunicação e integração que não podem ser reduzidos aos derivados da nossa condição biológica.

Como arte, segundo Aguiar e Silva (1968, p. 20), “Literatura é a arte da palavra, sendo que a palavra literária cria intencionalmente um universo de ficção que não se identifica necessariamente com a realidade empírica, de modo que a frase literária significa de modo imanente a sua própria situação comunicativa”. Nesse sentido, o fenômeno literário designa algo dinâmico e em constante transformação, condicionado pelo funcionamento social da língua como meio comunicativo, o qual, por estar em constante movimentação, não se apresenta como elemento neutro, sendo sujeito e objeto de ideologias dominantes.

Segundo Leahy-Dios (2004, p. 20), a Literatura está apoiada no triângulo composto de *arte / estudos socioculturais / estudos da língua*, cujo ápice muda de acordo com a ideologia dominante, tanto de forma política quanto socioeconômica. Assim, algumas vezes a ênfase está no uso da língua, outras na expressão artística ou na comunicação de tópicos socioculturais.

Desse modo, em função das várias reformas do ensino, desde Benjamim Constant (1891) até a Lei 9394/96, o triângulo epistemológico que orienta os estudos de Literatura, mencionado pela autora, teve seu ápice poucas vezes cambiado⁷. Durante esse período, a maior alternância entre os vértices do triângulo dar-se-á entre prestigiar a origem clássica da Língua Portuguesa, atribuindo relativa relevância ao Latim como fundamento e estrutura da língua pátria, na Reforma Capanema (1942); passando pelo entendimento da produção literária como manifestação de uma determinada época, a partir da segunda metade da década de 60, em que, sob influência de teorias estruturalistas, o foco é deslocado para os estudos lingüísticos e semióticos dos textos; até fixar-se no pragmatismo lingüístico de habilidades discursivas, a partir da década de 90, em que a noção de competência configura-se como um dos princípios orientadores.

Há, entretanto, uma diferença entre Literatura e estudos literários. De acordo com Wellek e Warren (1973), a primeira seria uma manifestação artística e criativa, a segunda, uma modalidade de saber ou aprendizado. Como disciplina, a Literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais. O paradigma atual com que professores e alunos lidam está fundamentado basicamente em uma Literatura pedagógica, de finalidade didática, antes que estética ou sociocultural e que, apesar de sua indefinição teórica, tem perfil estabelecido para exames e resultados mensuráveis; muito embora tal paradigma reflita, de certo modo, a noção de Literatura como manifestação artística, que transcende o pedagógico ainda que nele se instale.

Importa-nos ressaltar, desse modo, que a presença da Literatura no âmbito de ensino médio tem se dado num espaço conflituoso entre a tradição escolar humanista, ainda que mediada por influências teóricas positivistas, advindas das várias correntes que perpassam a própria teoria literária, e a

⁷ Sobre esse tema, consultar a abrangente análise constante na tese de doutorado de Márcia de Paula Gregório Razzini, *O Espelho Da Nação: A Antologia Nacional E O Ensino De Português E De Literatura (1838-1971)*.

tentativa de conformação de seus sujeitos ao mundo produtivo proveniente de configurações socioeconômicas e políticas que estejam em voga.

Tal conflito encontra no livro didático um instrumento e um *locus* privilegiado de representação. Como instrumento, fornece ao professor matéria-prima para que possa perpetuar, em sala de aula, a retórica de origem tradicional e, como local de tensão, presentifica, em exercícios de interpretação de texto, o que se espera em termos de competência discursiva de sujeitos escolarizados literariamente. O item a seguir coloca em pauta a presença do livro didático no ensino de Literatura.

2.1.3 Manuais e livros didáticos

O ensino de Literatura não se descola do auxílio de manuais, atualmente denominados livros didáticos, os quais são responsáveis por colocar o aluno em contato com os textos a serem estudados. No final do século XVIII e durante quase todo o XIX, os manuais eram elaborados pelos professores das escolas secundárias e continham, principalmente, antologias de poetas portugueses e, com a proclamação da República, também autores nacionais⁸.

As antologias sofriam grande influência do modelo cultural europeu que, segundo Rizzini (2000), fez-se sentir durante todo o século XIX até metade do século XX. Até meados da década de 1930, 50% dos livros utilizados nas universidades ou mesmo para consumo da classe burguesa emergente vinham diretamente da França. Essa absorção/importação da cultura francesa refletia os mecanismos de reprodução e de autoconservação da classe dominante, que desconsiderava a maior parte da população brasileira da época, segregada na pobreza e no analfabetismo, cujos índices alarmantes indicavam a média nacional

⁸ O mais representativo desses manuais é a Antologia Nacional, profundamente analisada na tese de doutorado de Marcia Rizzini.

de 74,6% de uma população analfabeta ainda no recenseamento de 1906 (BOMENY, 2003, p. 3).

Elaborados pela e para as elites, os manuais tinham por função, por meio dos textos selecionados e exercícios sugeridos, mais que aprimorar o uso da língua e dar conta dos conteúdos exigidos nos exames de admissão aos cursos superiores; serviam para perpetuar juízos de valor sobre que textos poderiam ser considerados literários. Desse modo, a instituição da leitura e a formação dos leitores para a Literatura deram-se mediadas por esses instrumentos e em âmbito escolar. Segundo Chiappini,

... é a mediação da escola que faz da literatura um domínio fixo, condicionando critérios e juízos da crítica e dos próprios escritores. Escrever a história do ensino de literatura no Brasil permitiria verificar de que forma, por diferentes gerações, se formaram expectativas do que seria literário, sob orientação dos programas, dos livros didáticos, das antologias utilizados e fabricados para e pela escola (CHIAPPINI, 2004, p. 84).

Um dos primeiros a verificar que essa mediação realizada pela escola trazia questões de profunda relevância para o ensino de Literatura foi Osman Lins, nos anos 70. Suas análises de manuais didáticos foram pioneiras e puseram em primeiro plano, de acordo com Chiappini (2004), a ocorrência de seleções parciais e neutralizadoras de textos literários mais relevantes, a fragmentação anódina, a censura de trechos considerados subversivos ou contra a moral vigente. O mais grave, no entanto, está na possibilidade de uso ideológico dos autores, em que a seleção textual acaba por reforçar valores e homogeneizar o discurso, retirando do aluno (e muitas vezes do professor) a capacidade de ler criticamente.

Evidenciou-se também, nesse processo, a adequação do discurso dos livros didáticos à cultura de massa (*mass media*) por meio de uma utilização infantil da imagem cujo efeito perverso está em desconsiderar a capacidade lingüístico-discursiva dos alunos, o que leva ao empobrecimento gradual do nível de compreensão e reflexão promovida pelo uso desse artifício.

Torna-se relevante destacar que no período a partir dos anos 1960, sob influência de teorias sociolingüísticas, a consideração de que o mundo no qual os sujeitos participam é um mundo letrado fez a escola voltar-se para outros textos que não apenas os literários, os quais abriam outras possibilidades para o uso da linguagem, mesmo que não fossem modelares exemplos para se ensinar a norma culta. Entram nessa categoria os livros paradidáticos, que invadiram o ensino de língua portuguesa, em especial no antigo ensino fundamental, de 1ª. a 8ª. séries.

Desnecessário mencionar o crescimento do mercado editorial desse segmento, o qual, nas últimas três décadas, tem causado forte pressão sobre a escola, influenciando a formação do público leitor na categoria infanto-juvenil. Embora, em termos curriculares o ensino médio possa ter ficado, de certo modo, blindado, no âmbito escolar, ao assédio desse tipo “simplificado” de Literatura – por conta das agendas das universidades, que continuaram indicando a leitura dos clássicos para seus exames vestibulares⁹ –, não se pode dizer que o mesmo tenha escapado inteiramente do fenômeno da cultura de massa. Isto porque, de acordo com Pellegrini,

...a maioria dos meios técnicos ainda disponíveis para a produção/divulgação/recepção da literatura está integrada aos mecanismos do que se conhece como indústria cultural, instituição cujo funcionamento bem azeitado implica um casamento feliz entre a *mídia* e o *mercado*, com inserções cada vez mais globalizadas. Integrado nessa complexa estrutura, o texto literário gradativamente vem perdendo sua já esmaecida aura de "criação do espírito", que o destinava também a outros fins que não apenas entretenimento, para cada vez mais ser produzido e divulgado como mercadoria (PELLEGRINI, 1997, p. 9).

O livro didático no contexto atual apresenta esse paradoxo de manter em seu interior uma certa tradição do ensino de Literatura, já que, por meio de sua seleção fragmentada de conteúdo, acaba por reproduzir o retórico como um “retalho da cultura clássica”, na expressão empregada por Magnani (2001, p. 41); ao passo que, inserindo-se em uma cultura mercadológica e massiva, propicia o

⁹ A Universidade de Brasília alterou sua lista de livros para o PAS de 2007, indicando obras mais contemporâneas, como roteiros de cinema e contos de autores ainda pouco conhecidos.

uso de aspectos mais amenos e agradáveis que imobiliza o gosto e a possibilidade crítica do aluno, transformando-o em um consumidor de trivialidades literárias.

É preciso destacar, entretanto, que o livro didático de Literatura, em seu aspecto mais nocivo, encontra terreno fértil no momento em que se atualmente se caracteriza a educação brasileira. Segundo Zilberman, a

trajetória do livro didático no Brasil e/ou do ensino da literatura - reproduzem o enredo: o Brasil carece de escolas qualificadas, os professores nem sempre apresentam formação adequada, o Estado remunera mal o corpo docente. Além disso, e talvez por conseqüência, a aprendizagem da literatura afigura-se insatisfatória, as obras literárias que circulam na sala de aula dificilmente conseguem formar bons leitores, o livro didático parece consistir a emenda pior que o soneto (ZILBERMAN, 1999, p. 11).

Analisando em outra direção, percebe-se que o livro didático torna-se um aliado poderoso do Estado na implementação prática das orientações curriculares que fundamentam as reformas de ensino, configurando-se para os professores como uma tábua de salvação diante de um oceano de possibilidades epistemológicas que a definição de novos currículos implica, aliado ao fato de que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem apresentado profundas deficiências ao longo do tempo. Embora isso não ocorra apenas com os livros de Literatura, adquire maior importância porque eles, muitas vezes, contêm os únicos textos literários a que os alunos terão acesso, e, assim, obedecendo a uma lógica mais política que pedagógica, acaba por retirar do aluno (e também do professor) possibilidades de leitura, seja por restringir o gosto ou enviesar a compreensão do texto.

Desse modo, no Estado Novo, por exemplo, o livro didático serviu de instrumento eficaz de controle ideológico estatal. Nesse período da história educacional brasileira, o controle dos livros didáticos foi centralizado no âmbito do então Ministério da Educação e da Saúde, tendo sido criada a Comissão Nacional do Livro Didático, cuja função era examinar, julgar e autorizar o uso de todos os

livros didáticos destinados aos ensinos primários e secundários. O decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que disciplinava a questão, em seu artigo 20 identificava as diversas causas pelas quais o livro didático seria impedido de circular livremente, dentre elas as que atentassem “contra o regime político adotado pela Nação” (BRASIL, 1938).

A reforma de 71, também, foi exemplar nesse sentido, uma vez que o texto da Lei 5692/71, ao explicitar a preocupação com a busca de “soluções mais racionais, em que a melhoria da qualidade de ensino corresponda um efetivo crescimento das oportunidades”, tratava, segundo Magnani (2001, p. 56), das implicações que as diretrizes curriculares da época, como a fixação de um núcleo comum de disciplinas, teriam sobre a formação do professor e sobre o livro didático, o qual deveria ter a função de, ajustando-se à reforma, orientar o professor. Como mencionado, o período em questão foi profícuo para o mercado editorial de livros didáticos, já que as editoras encarregaram-se prontamente de confeccionar o material necessário à implementação do que a referida Lei havia determinado. Algo que se mantém, uma vez que as editoras continuam a produzir obras que buscam suprir o mercado de livro didático daquilo que esteja de acordo com o momento político-pedagógico.

Em momentos mais democráticos da história, a regulação ideológica é mediada pelo mercado na figura das editoras. Segundo Magnani (2001), o Programa Nacional do Livro Didático configurou-se na ênfase em torno da democratização da escolha dos livros por parte dos professores. No entanto, a listagem de títulos oferecidos, elaborada pelas editoras, tinha como parâmetros os livros mais escolhidos em anos anteriores. Tal escolha, portanto, não se pautava por critérios de qualidade em que as obras teriam passado por alguma análise mais profunda de conteúdo e, sim, obedecia a um ranqueamento no qual transparecia o trabalho de *marketing* das editoras junto aos professores. Tal prática, ainda vigente, não dá sinais de cansaço, de modo que, para indicar que estão em consonância com as Diretrizes Curriculares que orientam a atual reforma

do ensino, os livros didáticos contêm em suas capas, com pequenas variações, os seguintes dizeres: “De acordo com os PCN”; ou são lançados em séries denominadas “Parâmetros”.

O livro didático, no entanto, atua em consonância com as configurações sócio-históricas em que está inserida a disciplina que o circunscreve. Assim, compreender os questionamentos e as mudanças de perspectiva pelos quais a Literatura, seus fundamentos e objetivos têm passado nos últimos tempos é o tema da próxima seção.

2.1.4 Principais tendências para o ensino de Literatura

Não é preciso muito para argumentar que a Literatura e seu ensino encontram-se em profunda crise que abrange dimensões epistemológicas, em sua origem, mas não se resume a elas, parecendo amplificada na indefinição do papel que a mesma ocupa em uma sociedade marcada pela lógica capitalista de uma economia global competitiva e excludente.

De acordo com Chiappini (2004), podemos situar os momentos desse questionamento a partir de 68, na França, quando as instituições acadêmicas forçadas pelos estudantes passaram a trazer para trás de seus muros algumas contradições que o mundo moderno apresentava. Entre elas, a função da Literatura, o porquê de aprendê-la e o que se ensina nessa disciplina. Foi marco dessa discussão o colóquio de Cérisy-la-Salle de 1969, em que grandes nomes da moderna teoria literária¹⁰ se colocaram em posição de diálogo com professores de 1º. e 2º. Graus, hoje ensinos fundamental e médio, e outros professores universitários.

¹⁰ Nomes ainda hoje referência na área, tais como: Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gerard Genette, entre outros.

Algumas das conclusões desse momento histórico - tais como: a função conservadora da Literatura como herança da classe dirigente e patrimônio nacional; a função contestatória e a dessacralização do literário, bem como as implicações pedagógicas da passagem de uma para outra -, discutidas em profundidade por Chiappini, permanecem atuais. A estas, outras vozes mais contemporâneas podem ser acrescentadas. Pensadores de vários campos do conhecimento têm se dedicado a discutir o destino da Literatura tanto como manifestação artística quanto como função pedagógica, incluindo aí o livro como meio de disseminação dessa forma de arte, bem como dos autores e seu papel social.

Merecem relevância no debate quatro desses pensadores cujos ensaios se destacam tanto pela profundidade com que analisam a questão quando por chegarem a conclusões ora muito próximas, ora bastante distintas sobre o fenômeno literário na atualidade. O primeiro deles é Henri Raczymow, cujo ensaio *A morte do grande escritor* analisa o papel em que a sociedade democrática moderna coloca o escritor.

Para Raczymov (apud LHOSA, 2007), o escritor como figura mítica tipificada por franceses¹¹ como Proust, Balzac ou Baudelaire não existe na atualidade porque, se esses escritores tinham a plena convicção de que trabalhavam para a posteridade, cuja obra eterna contribuiria para o enriquecimento da sociedade, mudando a vida de seus leitores, o escritor contemporâneo tem a certeza da efemeridade da Literatura e de que os livros são *escravos da atualidade*.

O ensaísta francês atribui a dessacralização do escritor e, por conseqüência da Literatura, como resultante de dois mecanismos básicos da sociedade moderna. O primeiro, de natureza social e cultural, refere-se ao

¹¹ O ensaio trata apenas de escritores franceses, mas sua argumentação pode ser estendida aos grandes nomes da literatura mundial.

achatamento social e à extinção das elites, bem como ao enraizamento da tolerância como elementos fundamentais para o desenvolvimento do individualismo e do narcisismo, fenômenos que concentram a atenção do indivíduo no presente e fazem da satisfação das vontades imediatas um ideal de vida. Nesse processo, que abole a preocupação com o passado e com o futuro, o imediatismo não comporta o sagrado e seu sentido de alteridade, da possibilidade de ser o outro do qual este se reveste. O segundo mecanismo tem natureza econômica e se chama mercado. O livro é visto como mercadoria de consumo imediato, entretenimento efêmero ou informação que caduca no mesmo instante em que se dá a conhecer. Neste tipo de sociedade, para Raczymov, é possível a existência dos livros, mas não a da Literatura.

O fim da Literatura também encontra eco nas obras de outro pensador contemporâneo, o francês George Steiner, que juntamente a Harold Bloom, lamenta a decadência da leitura, em especial dos clássicos. Para Steiner, um dos fatores que destitui a Literatura de seu lugar de relevo é a tecnologia. Ao defender a tese de que cada época tem sua cota de talento criativo, afirma que a atual estaria reservada ao gênio científico e seus derivados. Nesse sentido, o gênero audiovisual adquire uma dimensão ambígua no mundo das artes, uma vez que, segundo o autor, não seria mais possível perceber diferenças entre a poesia e os *jingles* publicitários. Outro fator que contribui para a decadência da literatura clássica vem a ser, paradoxalmente, a expansão do público leitor, para quem a difusão massiva da literatura faz surgir uma subcultura literária – o *best seller* que, para Steiner, ao invés de servir à fruição de grandes criações literárias acaba por vacinar o público contra essas obras, pois oferece produtos para consumo imediato cujos padrões intelectuais e artísticos são cada vez menos exigentes (LLOSA, 2007, p. 126).

Para o crítico norte-americano Harold Bloom, a condenação da grande cultura e sua substituição pela temática feminista ou social, no mais amplo sentido da palavra, determinada por uma tendência que preza o ‘politicamente correto’,

em especial, nos Estados Unidos, condenou as gerações atuais ao efêmero, ao trivial, ao mau gosto e à superficialidade. Os temas universais abordados pelas obras clássicas, a visão cosmogônica que as mesmas oferecem ao leitor foi substituída pela mediocridade existencial e pelo melodrama social de baixa ou nenhuma qualidade. Segundo o crítico, a arte foi posta a serviço da recuperação da auto-estima das minorias antes marginalizadas socialmente.

Sem compartilhar desse saudosismo literário dos críticos anteriores, Edgar Morin possui uma visão mais otimista do destino da Literatura nos dias atuais. Voltada para a dimensão educacional, este pensador acredita que a Literatura, assim como a Filosofia, tem papel essencial na formação do homem. Segundo o autor, o científico e o literário não são excludentes, mas complementares, pois o ser humano possui uma natureza dupla de ordem biológica e cultural. Assim, ao passo que a ciência, com suas leis e princípios, teria a função de mostrar a simplicidade que se esconde atrás de fenômenos complexos, a Literatura introduziria a complexidade da natureza humana para o próprio homem por meio da linguagem literária que possibilita o estabelecimento de relações analógicas entre realidades distintas e distantes, inserindo o jovem, em especial o do ensino secundário, em mundo de possibilidades que, confrontado com a própria realidade, lhe permitiria fortalecer-se como pessoa em um universo de complexidades. A literatura retomaria seu lugar como elemento de reflexão do homem e de seu sentido de universalidade (MORIN, 2005).

Para este autor, os subgêneros que a sociedade tecnológica e de consumo tem gerado, como as várias mídias, são meios de aprendizagem externa da vida, os quais os professores devem tornar conhecidos, proporcionando a apreensão crítica de modo que o aluno possa perceber a manipulação das imagens, a distorção das informações, a contaminação do ideológico, fazendo uso de suas possibilidades educativas. Nesse sentido, a escola deve ter a capacidade de englobar a Literatura massiva, criticada pelos estudiosos mencionados, como

ponto de reflexão da sociedade atual, sem que isso implique a necessidade de se desfazer dos clássicos.

A exemplo do colóquio de Cérisy-la-Salle, porém abrangendo todas as áreas de conhecimento, outro evento francês serviu de fórum para a discussão de estudiosos e professores de Literatura. Trata-se das Jornadas Temáticas¹², ocorridas no final dos anos 1990, e coordenadas por Edgar Morin. Imbuídas do espírito reformista de que se revestiu a educação francesa, a série de jornadas temáticas teve o objetivo de discutir as possibilidades de conceber os componentes curriculares da educação básica francesa em uma dimensão cultural, privilegiando o aspecto reflexivo da reforma, de modo que os professores pudessem confrontar seus saberes, inserido-os em uma problemática importante, sem hierarquizar as disciplinas.

Nesse evento, o tema literário foi debatido em um contexto mais abrangente que recebeu o título de *Línguas, Civilizações, Literatura, Artes e Cinema*. Tem destaque o pronunciamento de Yves Bonnefoy, intitulado *Observações sobre o ensino da poesia* no qual discute, com muita propriedade, a questão da análise do texto poético em sala de aula, em que a insistência na exploração da forma e da linguagem poética, além de retirar a possibilidade do lúdico, faz com que os alunos percam a capacidade de emoção, sonho e entusiasmo, típicos da juventude, porque esse tipo de análise diminui a espontaneidade da poesia, seu elemento de transgressão que a faz sempre nova. Bonnefoy condena a idéia corrente entre os pedagogos segundo a qual essa faixa etária não estaria preparada para os textos clássicos, pois, em seu entendimento, é “justamente quando se tem 14 ou 15 anos quando a imaginação ainda sonha com um mundo oculto por trás das coisas, que é o que dá acesso à poesia” (BONNEFOY, 2005, p. 286).

¹² A iniciativa do debate partiu do ministério da educação francês, cujo titular à época era Claude Allègre.

Partilhamos do ideal desses dois últimos autores (Morin e Bonnefoy), percebendo a Literatura como possibilidade de leitura de mundos, sem a qual, a compreensão e a complexidade da vida acabam por resumir-se ao consumismo solitário com que a sociedade parece se conformar. O que não quer dizer que não exista salvação longe da Literatura, ou que somente os clássicos levarão nossos alunos ao nirvana existencial. Consideramos a Literatura como geradora de uma potencialidade de sentidos, algo que possa contaminar e se desenvolver, sendo, para isso, necessário que os professores saibam transpor a barreira do aqui e agora, do imediatismo descartável de outras leituras e, que talvez, começando por elas, possam levar seus alunos a vãos mais altos, a textos mais complexos. Nesse caso, será também preciso que os professores compartilhem dessa possibilidade, vendo não só a Literatura como portadora de capacidades, mas igualmente seus alunos dotados de condições de dialogar com ela.

No Brasil, os ecos do colóquio francês de 1968 também se fizeram sentir na mesma inquietação quanto ao papel das letras no mundo contemporâneo. No âmbito da academia, a discussão foi polarizada, a partir desse período, na questão da introdução da disciplina de teoria literária nos cursos de Letras. No entanto, segundo Chiappini (2004), a discussão sobre o ensino de Literatura, no nível da educação básica, sempre esteve mais vinculada aos problemas de ensino da língua. Segundo a autora, o debate atual tem avançado sobre a necessidade de recolocar o problema da leitura entre as principais questões teóricas da literatura, da educação e da sociedade. Exemplos dessa tendência nos parecem ser os escritos de Regina Zilberman e Marisa Lajolo, e, mais recentemente, Mirian Zappone¹³.

Outros estudos, no entanto, como os de Cyana Leahy-Dios (2000; 2004), ao colocar o foco do problema de ensino de Literatura no Brasil na ausência de uma teoria coerente para o estudo dessa área do conhecimento, argumenta que a

¹³ Destaques para ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002 e ZAPPONE, Miriam. *Práticas de leitura na escola*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2001.

falta de uma metodologia específica para as aulas de Literatura, entre outros fatores, resulta no reforço à utilização dos textos literários para os estudos lingüísticos, confirmando a leitura que Chiappini fez da questão. Segundo Leahy-Dios (2004, p. 234), “a educação literária como a metáfora de entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa, se diluiu, absorvida pelos estudos lingüísticos através de textos”.

Percebe-se, então, que a dicotomia entre o ensino de língua e de literatura está bastante presente no debate brasileiro, cuja ressonância está presente no arcabouço teórico de instrumentos que auxiliaram a implementação da atual reforma de ensino. Trata-se das avaliações de desempenho oficiais, como SAEB e PISA, em que se verifica claramente a tendência anteriormente apontada por Chiappini, haja vista que os estudos sobre letramento, capitaneados por Magda Soares (1998; 2002), dão suporte tanto à elaboração das matrizes de competências dos itens de teste quanto à interpretação dos resultados¹⁴.

Mais recentemente, as análises acerca do ensino de língua portuguesa e Literatura, voltados para o ensino médio, têm por principal característica a tentativa de conformação aos preceitos constantes nos documentos oficiais que regeram a reforma desse nível de ensino. É o caso da obra *Português no ensino médio e formação do professor*, de 2006, conjunto de textos de vários autores organizados por Clecio Buzen e Márcia Mendonça, cujas análises, embora toquem em questões já conhecidas, como o uso do livro didático, por exemplo, orientam-se na tentativa de ajudar o professor desse nível de ensino a trabalhar o conteúdo de acordo com os princípios reformadores em voga, como a pedagogia das competências, interdisciplinaridade e contextualização.

¹⁴ Exemplos desse processo são os textos *SAEB 2001 Novas perspectivas*, publicado pelo INEP em setembro de 2001, disponível no sítio da instituição e *Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*, de Alicia Bonamino, Carla Coscarelli e Creso Franco, disponível desde dezembro de 2002, no sítio <http://www.cedes.unicamp.br>

Desse modo, torna-se bastante perceptível que a escola brasileira tem consolidado a questão lingüística em detrimento da literária, em função, principalmente, do que está sendo colocado em pauta na agenda educacional por políticas reformistas e seu contexto avaliativo. Comprovação disto está no fato de que o questionamento quanto à ausência da disciplina de Literatura nos documentos oficiais foi bastante reduzida no âmbito acadêmico, com destaque à manifestação de escritores e professores contra o texto dos Parâmetros Curriculares, publicada no Jornal da USP em 2002¹⁵.

¹⁵ O texto intitula-se *Escolas buscam modelo de ensino*, publicada em 11 de março de 2002.

2.2 O CONTEXTO - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O contexto em que o ensino de Literatura atualmente se dá encontra-se relacionado à última reforma da educação no Brasil, iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. No entanto, as origens desse movimento são mundiais, baseadas na crise de capital por que passam as nações, que se voltaram para um paradigma neoliberal de redução do papel do estado em áreas sociais, incluindo a educação. Entender os elementos que influenciaram o que está em curso para o ensino dessa disciplina é o objetivo desta seção, em que também serão analisados os documentos oficiais que orientaram a reforma brasileira, seu arcabouço teórico, como a pedagogia das competências e as críticas que a mesma tem sofrido no decorrer de sua implementação. Também fazem parte deste contexto as avaliações sistêmicas as quais os alunos têm sido submetidos. Será visto mais detalhadamente o Exame Nacional do Ensino Médio, cujo resultado serviu de base para a seleção das escolas que participaram desta pesquisa.

2.2.1 O contexto mundial

Reformas do ensino não são recentes no mundo. Segundo Kandell (1960), movimentos em direção a reformas nos sistemas de ensino de países como Inglaterra e França tiveram seu início muitos anos antes da Segunda Guerra Mundial, porém as condições que advieram no período pós-guerra auxiliaram na consecução mais rápida dos objetivos propostos.

Em 1944, foi publicado o *Postwar educational reconstruction*, série de artigos, na qual o propósito do movimento reformista da época estava apresentado, tendo como signatários 16 países. Neste documento, as principais propostas de reorganização do sistema escolar estavam imbuídas do ideal de igualdade de oportunidades educacionais para todos, uma vez que o documento

manifestava a insatisfação com o sistema dual em voga, por meio do qual era destinado para as massas o ensino primário e para as elites, o secundário.

Como característica desses movimentos situados no período do pós-guerra, destaca-se o envolvimento e o comprometimento de atores ligados ao campo educacional, governo e sindicatos, bem como da sociedade como um todo, uma vez que a idéia de reconstrução nacional favorecia o entendimento de partes distintas.

Em diferente contexto social e político, as reformas educacionais das ultimas duas décadas, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, têm se caracterizado por repasses de poderes administrativos e financeiros para as escolas, na tentativa de promover o chamado *empowerment* da comunidade escolar, por meio da construção de estruturas de gestão colegiadas e participativas (CARNOY, 2002).

Segundo Borges (2006), esse tipo de reforma deve sua rápida aceitação ao refletir a insatisfação generalizada com modelos burocráticos de gestão, em especial relativo às políticas sociais, associados ao Estado do Bem-Estar Social europeu e ao modelo desenvolvimentista do Terceiro Mundo. No entanto, o contexto socioeconômico dessas reformas insere-se em um processo de falência desse modelo estatal, no qual a crise do capital por que passam os países ocidentais exige que o Estado se desonere de atribuições que antes eram de sua responsabilidade, repassando-as para a sociedade civil.

Nesse sentido, as reformas educacionais, na maioria dos países, em especial na América Latina, fazem parte de um processo mais amplo de reforma do Estado, na direção do chamado Estado mínimo, por meio do qual busca-se o fortalecimento dessa instituição com vistas a dar-lhe condições de atuar em uma correlação internacional de forças regidas pelo mercado na busca pelo capital, o que o obriga a tornar-se empreendedor de si mesmo e, para tanto, restringe-se a

desempenhar atribuições consideradas essenciais a seu funcionamento, deslocando para outros atores, como a sociedade civil, funções sociais, como educação e assistência.

Essas reformas vêm sendo orientadas por organismos multilaterais de fomento como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Banco Mundial, entre outros, e configuram-se naquilo que Carnoy (2002) denominou de reformas fundadas na competitividade, em que o estabelecimento de padrões educativos mais elevados, definidos de maneira restritiva como o nível da aprendizagem que, supostamente, os alunos deverão alcançar se tiveram acesso a determinado ensino, resultam de uma maior centralização da educação e conseqüente maior controle do estado.

Desse modo, de acordo com Peroni (2003, p. 19), a proposta de política educacional das reformas reflete sobremaneira a dicotomia “Estado mínimo/Estado máximo”, sendo que o mínimo refere-se ao financiamento do setor, que se vê obrigado a buscar recursos além dos que são oferecidos pelo Estado, e o máximo diz respeito ao controle centralizador exercido por esse ator no tocante à definição curricular e à exigência de padrões de qualidade e desempenho.

Essas características, em especial as relativas ao modo de institucionalização, revestem as reformas educacionais da América Latina. Segundo Martinic (2001, p. 21), “... En la mayor parte de los casos estudiados las reformas nacen de leyes nacionales y son impulsadas ‘desde arriba’ por el Estado”. No Brasil, o contexto da reforma educacional é bastante peculiar, pois além de apresentar a maioria dos traços descritos acima, teve também sua origem diretamente relacionada ao processo de redemocratização que predominou no País no final dos anos 80, com a abertura política e a Constituinte de 88.

Os itens a seguir tratarão, com mais profundidade, da reforma do ensino médio brasileiro, objeto desta pesquisa.

2.2.2 A reforma do ensino médio no Brasil

O principal marco legal da reforma do ensino médio no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394), promulgada em 23 de dezembro de 1996, que confere à escola de nível médio a função de aprofundar os conhecimentos adquiridos no nível anterior, ensino fundamental, possibilitando ao aluno o prosseguimento dos estudos na educação superior, ao passo que também a responsabiliza por garantir a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania.

A LDB, no artigo 36, estabelece que o currículo do ensino médio “destacará (...) a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 46). Nesse sentido, a escola deverá proporcionar ao aluno conhecimento adequado para que compreenda o mundo que o cerca e seja capaz de nele se inserir como cidadão, utilizando para isso a língua portuguesa.

A LDB estabelece que o ensino médio integre, em uma mesma modalidade, condições de oferecer ao aluno uma educação que vise: (1) a formação da pessoa pelo desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração do ser individual ao contexto social; (2) o aprimoramento do ser humano por meio da formação ética e do desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico; (3) a preparação para o mundo do trabalho por meio de competências que assegurem o desenvolvimento profissional; e (4) o

desenvolvimento de competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

A orientação curricular proposta na reforma para esse nível de ensino busca a conjugação de princípios pedagógicos de base construtivista com conceitos como Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização, passando a compreender conhecimentos imbricados em três áreas temáticas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em termos operacionais, a reforma do ensino médio começou a ser implantada no ano de 1999, com ações emanadas pelo Ministério da Educação¹⁶, órgão responsável pelas diretrizes educacionais brasileiras, as quais se baseavam em um conjunto de políticas que podem ser resumidas em quatro eixos principais: expansão do sistema visando sua progressiva universalização; redefinição do papel do ensino médio no processo educacional; melhoria das condições de oferta e melhoria da qualidade do ensino.

Entre as justificativas para a reforma encontra-se a universalização do ensino fundamental, em que grandes contingentes de jovens têm buscado avançar sua escolarização em direção ao ensino médio¹⁷, além de jovens adultos que estavam fora da escola e que, premidos pela exigência do mercado de trabalho mais competitivo e tecnológico, procuram retomar os estudos na tentativa de se tornarem mais aptos a atuar nesse mercado, garantindo, desse modo, alguma condição de empregabilidade.

¹⁶ Em especial, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, do Ministério da Educação.

¹⁷ Alguns estudos, com destaque para o de João Batista Araújo e Oliveira (*Quem ganha e quem perde com a política de ensino médio e profissional no Brasil ?*, 2000), contestam essa razão, alegando que não havia demanda suficiente que justificasse a pressão para a expansão do ensino médio.

Críticas recorrentes à reforma dizem respeito à sua inserção em um paradigma de globalização excludente, provocado, sobretudo, pela separação entre ensino médio e educação profissional, que perpetua a divisão entre um ensino para elite, cuja finalidade é a academia e outro, para as massas, sem outra opção que ingressar no mercado de trabalho. Ao lado desse aspecto, as diretrizes curriculares provocaram inúmeros questionamentos por sua filiação ao ideário neoliberal que implica a submissão da educação à lógica econômica, principalmente por fazerem uso da abordagem de competências, relativa ao ambiente produtivo; bem como pelo fato de que esses documentos, essencialmente teóricos, não constituíram um guia consistente da prática pedagógica. Outros pontos criticados referem-se ao modo pelo qual a reforma foi sendo imposta, sem a necessária negociação com os atores sociais diretamente atingidos (escolas, professores, pais, alunos), além da falta de condições institucionais e materiais para sua implementação e, principalmente, pela ausência ou insuficiência de políticas para a formação de professores (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

É interessante destacar que os documentos responsáveis por conter as orientações epistemológicas e curriculares da reforma não foram totalmente compreendidos pelos professores, que não conseguiram perceber a aplicabilidade dos princípios ali defendidos ao contexto da sala de aula, fato comprovado na pesquisa de Miriam Abramovay e Mary Castro (2003). Desse modo, visando suprir essa lacuna e fornecer aos professores mais subsídios para a preparação das aulas, bem como solidificar os princípios da reforma curricular, o Ministério da Educação lançou, em 2000 e 2002, respectivamente, os documentos *Parâmetros em Ação* e *Parâmetros Mais*, cujo foco foi a tentativa de estabelecer procedimentos metodológicos para serem utilizados em sala de aula¹⁸.

¹⁸ Não foram encontradas referências a qualquer estudo sobre se esses documentos surtiram o efeito esperado. Em adição, deve-se atentar para o fato de que a mudança de governo no País, em 2003, também tenha contribuído para que o uso de tais obras não tenha sido incentivado mais fortemente no âmbito escolar.

A reforma do ensino médio, ora experimentada pelo País, como anteriormente mencionado, tem sido considerada pelos estudiosos como originária de governos com tendências claramente neoliberais. De fato, a mesma teve seus instrumentos legais e curriculares instituídos durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, que seguiu essa orientação macroeconômica, na qual os vários projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação, incluindo aí o Fundef¹⁹, tiveram a finalidade de implementar os princípios reformadores junto aos governos estaduais e municipais.

Deve-se ressaltar, no entanto, que a tentativa de conformar os sujeitos educacionais ao mundo do trabalho como resposta às pressões socioeconômicas mundiais não é prerrogativa apenas dessa última reforma. A Lei 4024/61, que instituiu o ensino profissionalizante, tinha no bojo a necessidade de atender a demanda populacional que crescia em busca de educação de nível médio, cujo ideário estava claramente baseado na lógica de que a maior escolaridade implicava obrigatoriamente a inserção no mercado de trabalho.

O governo que assumiu o País, em 2003, de tendências opostas ao chamado neoliberalismo, encontrou já a reforma em curso e muitos projetos em fase de desenvolvimento. Nos documentos oficiais do Ministério da Educação, a partir de então, não se percebe movimentos de ruptura com o que estava sendo desenvolvido. O discurso adquire um tom mais questionador e crítico, sem, no entanto, indicar propostas diferentes. É o que ocorre no documento síntese do fórum do Ensino Médio promovido, em junho de 2003, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, órgão, até então, encarregado das políticas desse nível de ensino.

Segundo o documento,

¹⁹ Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério, implantado no Brasil a partir de 1988, cuja finalidade era corrigir as distorções relativas à distribuição e aplicação de recursos previstos na Constituição que estados e municípios deveriam destinar à educação.

No caso específico do ensino médio, é importante considerar os PCNEM apenas como uma possível proposta curricular, não como a proposta curricular a ser seguida. Já que estão publicados e distribuídos pelas escolas brasileiras, os PCNEM devem ser lidos, no todo ou em parte, para serem *re-interpretados* ou mesmo abandonados. Não cabe ao governo federal estimular a leitura desses Parâmetros ou estabelecer outros parâmetros, mas sim criar condições para o desenvolvimento do debate curricular nas escolas, não submetido aos PCNEM (BRASIL, 2003, p. 37).

Desse modo, respeitada a autonomia de ensino, preconizada pela LDB, as instâncias responsáveis pelo ensino médio, as secretarias estaduais de educação, deveriam conduzir a discussão, definição e estabelecimento das estratégias de implementação dos princípios e diretrizes da reforma, o que vem ocorrendo, de fato, dadas as condicionantes políticas e financeiras de cada estado, bem como a dimensão do País, sem uniformidade e com relativo comprometimento²⁰.

É fato que, para o País, a passagem de um governo, de tendências claramente neoliberais e comprometido com o ideário reformista de um Estado mínimo, para outro, opositor e, supostamente, de esquerda, no início do ano de 2003, tenha causado um certo resfriamento na implantação da reforma educacional anteriormente concebida.

As dificuldades referentes à implementação da reforma educacional, no entanto, vão além das de natureza estrutural e política. São relativas ao sujeito e seu estar no mundo, para o qual a rapidez das transformações e a ininterrupta produção de informações demandam habilidades cognitivas de adaptação que vão refletir diretamente nas relações sociais e produtivas de toda a sociedade. Parte desse processo pode ser percebida pelo recorte epistemológico adjacente à reforma e que tem envolvido o contexto educacional e produtivo a partir dos anos 70, na Europa, e dos anos 90, no Brasil. Trata-se da noção de desenvolvimento de

²⁰ Os resultados do Exame do Ensino Médio – ENEM, de 2006, em comparação com os de 2005, base desta pesquisa, evidenciaram queda acentuada nas médias dos alunos e por escola, em especial no Distrito Federal.

competências como determinante na construção do conhecimento e na inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, apresentada a seguir.

2.2.3. O contexto curricular - a pedagogia das competências

Embora já estivessem delineadas pela LDB de 1996, a redefinição do papel do ensino médio e a melhoria de sua qualidade têm por base dois outros documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, em que são apresentados os princípios filosóficos e curriculares que orientam a reforma, além de conterem as competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos nesse nível de ensino.

A Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº. 3, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que são um conjunto de definições doutrinárias sobre os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular e pedagógica nos diversos sistemas de ensino. As bases orientadoras desse documento, além da própria LDB, são as quatro premissas apontadas pela UNESCO, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, como eixos estruturais da educação contemporânea, a saber: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos e (4) aprender a ser (DELORS, 2006).

Nas reformas educacionais ocorridas mundialmente, o currículo assume uma posição central, pois é por meio de sua apropriação pela escola que a reforma se realiza. Busca-se, por intermédio deste, resolver todas as questões educacionais, mesmo aquelas que não encontram solução no âmbito escolar, como a exclusão social. Segundo Lopes (2003), as políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil apresentam igualmente essa abordagem, mesmo sendo a

proposta dos PCNEM parte de um conjunto de outras ações da reforma, seu texto adquiriu a conotação de reforma curricular, mesmo porque, efetivamente, são os únicos documentos que chegam à escola e aos professores (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003).

O enfoque predominante quanto à mudança no currículo diz respeito à construção e utilização do conhecimento na vida prática e social do aluno, que deverá favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências específicas que refletem a vida em sociedade, tanto no que diz respeito aos processos produtivos quanto ao exercício da cidadania. Desse modo, encontram-se subjacentes aos princípios defendidos pelos documentos citados a noção de sociedade e suas relações no mundo contemporâneo, o que demonstra, por um lado, a confiança no atual estágio de desenvolvimento tecnológico dessa mesma sociedade e, por um outro, a crença de que a escola sozinha seja capaz de preparar o indivíduo para atuar nesse contexto (RAMOS, 2001).

As discussões sobre competência emergem e ganham visibilidade em um ambiente social e econômico de desestabilização dos sistemas de produção que marcaram o mundo a partir dos anos 70, sobre o qual o mercado exerce papel fundamental ao preconizar que ao trabalhador não basta ser qualificado, no sentido de saber executar a tarefa para a qual está designado, é necessário ser competente, ou seja, ser capaz de utilizar diferentes saberes na resolução de problemas cada vez mais complexos.

Inicialmente cercado de desconfiança, principalmente na Europa, o termo competência é considerado um modismo, um outro nome para qualificação. No entanto, com o surgimento paulatino de estudos sobre competência e suas implicações, verifica-se a apropriação do tema pela área acadêmica, na década de oitenta, o que consolida sua importância e o distingue de qualificação (TOMASI, 2004).

No Brasil, a temática ganha maior espaço nos meios acadêmicos a partir da década de 90 e, à semelhança do que ocorreu na Comunidade Européia, também as discussões deixam claras as desconfianças acerca do assunto. No entanto, os motivos que cercam o tema com considerável cuidado dizem respeito ao fato de que o modelo de competência e sua utilização tiveram, desde os momentos iniciais, o espaço escolar como ambiente para a disseminação de seus conceitos e princípios, uma vez que estes se legitimaram no discurso das autoridades educacionais do País por meio de documentos oficiais (DCNEM e PCN), com diretivas para implementação nas instituições de educação básica, sem que tenha havido, no entanto, uma prévia e ampla discussão com todos os atores envolvidos.

Desse modo, as primeiras reflexões sobre competência, no País, reforçadas ou não pela ação governamental, apontam para o caráter ideológico do qual o tema foi revestido ao estar intimamente comprometido com o modelo econômico neoliberal de características explicitamente excludentes, que se opõem, ao menos teoricamente, a algumas das funções básicas da escola, como a inclusão e a promoção social.

Muito embora as discussões acerca desse tema tenham tido sua origem relacionada ao mundo produtivo, a noção de competência não se restringe a ele. Há uma gama de significados e estudos sobre o assunto. Para esta pesquisa, partiremos dos conceitos utilizados por Philippe Perrenoud, cujos escritos tiveram bastante influência na elaboração das diretrizes curriculares da reforma brasileira.

Desse modo, competência, para o autor, equivale à aquisição, aprendizados construídos. Considerando competência como saber em ação, Perrenoud remete esta noção à psicologia cognitiva desenvolvimentista, que procura definir as estruturas de cognição da inteligência, sua dinâmica ao longo do desenvolvimento do ser humano, sob a ótica dos estudos de Piaget e Vigostsky.

Segundo Perrenoud, em sua gênese, uma competência passaria por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências, hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse “inconsciente prático” de que fala Piaget (PERRENOUD, 1999, p.20-21).

Em termos operacionais, a aplicação da competência remete a um conjunto de conhecimentos e de maneiras de ser que se combinam harmoniosamente para responder às necessidades de uma dada situação, em um dado momento, conferindo um lugar preponderante ao ‘saber-ser’ e ao investimento psicológico, cujo foco converge para o indivíduo (DUGNÉ, in TOMASI, 2004, p. 24).

Transportada para o contexto educacional, a abordagem por competência passa a exigir que essas noções associadas – saber, saber-fazer e saber-ser - sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades ou tarefas em que elas poderão se materializar e se fazer compreender (RAMOS, 2001). Nesse ponto, os conceitos de habilidade e desempenho adquirem importância no entendimento dessas relações.

Pode-se compreender habilidade como sendo um potencial para a realização, ou seja, a existência de uma relativa facilidade em lidar com informações e com problemas de uma determinada classe ou conteúdo, que se expressará concretamente por meio de realizações ou pelo desempenho, que seria um indicador observável da competência individual, envolvendo a apresentação de respostas corretas para problemas ou conhecimento de determinado conteúdo (CAROLL, 1993).

No caso brasileiro, as competências estão claramente relacionadas ao mundo do trabalho e o desempenho associa-se aos padrões observáveis para verificar o alcance dos mesmos que indicam a proficiência desejável a ser

atingida, para determinados conteúdos, nas avaliações de larga escala estabelecidas pelo governo (SAEB e ENEM).

Desse modo, os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio - PCNEM* ao explicitarem as diretrizes da reforma curricular para esse nível de ensino, colocam que a educação geral, a base nacional comum, deve desenvolver a competência primeira de “buscar informações, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão de serviços, é uma preparação para o trabalho. (...) Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão” (BRASIL, 2002, p.31).

Com vistas à sua implementação, os documentos orientadores da reforma brasileira organizam o currículo nacional em três áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, em cuja inter-relação é buscado o desenvolvimento integral do aluno permeado pela concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens.

Os PCNEM estabelecem para a área relativa a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias as competências e habilidades relacionadas ao conhecimento de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Para a área de conhecimento relativa às Ciências Humanas e suas Tecnologias, estão incluídas as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia. Em Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias, são consideradas as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática. Ressalta-se que a Literatura não se distingue em nenhuma das áreas e disciplinas relacionadas. Nas competências descritas para cada uma delas, o texto literário aparece em apenas uma, relativa à investigação e compreensão da Língua Portuguesa, qual seja, “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas

instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 1999, p. 145).

A organização curricular instituída pelos PCNEM está construída na base de dois princípios orientadores²¹: a interdisciplinaridade e a contextualização. O primeiro segue mais uma ordem metodológica que epistemológica, devendo ser entendido como a prática pedagógica de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, o que pressupõe a existência de um eixo integrador que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Para que isso seja alcançado, devem-se destacar as competências de caráter geral, principalmente, a capacidade do aluno de aprender, em lugar do estabelecimento de conhecimentos enciclopédicos, que exigem apenas memorização. A contextualização, por sua vez, seria um recurso para ampliar as possibilidades de interação entre disciplinas e áreas de conhecimento, cujo *locus* seria a vida pessoal, social e cultural do aluno, âmbitos para os quais mobilizaria competências cognitivas já adquiridas (RAMOS, 2001).

O desenvolvimento de competências básicas como objetivo maior do processo de escolarização e a interdisciplinaridade como fundamento para a organização do currículo, apresentados nos documentos oficiais, oferecem possibilidades para interpretações variadas que, às vezes, podem apresentar algum grau de contradição entre si. Embora incluídas apenas recentemente no discurso oficial, não representam uma novidade no campo pedagógico. Segundo Carvalho (2001, p. 155), “suas origens remontam pelo menos aos discursos da Escola Nova²² e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, veiculadas, sobretudo a partir dos anos 30”.

²¹ Esses princípios e suas definições encontram-se no Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação.

²² No Brasil, a chamada Escola Nova tem como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Crítica que compartilha Duarte (2001, p. 38), ao lembrar que os termos *pedagogia diferenciada* e *métodos ativos* que caracterizam a abordagem por competências de que fala Perrenoud, em seu livro *Construir as competências desde a escola*, tiveram sua origem no movimento escolanovista; bem como a expressão “aprender a aprender” é uma derivação do *learning by doing* de John Dewey, e, portanto, não haveria nada de novo sob sol da pedagogia.

Carvalho (2001) aponta, no entanto, a existência de uma lacuna entre o nível discursivo e a prática pedagógica dos professores, apesar desses ideais teóricos estarem em circulação nos meios educacionais já há algum tempo, sendo incorporados aos discursos, o que pode refletir a relutância dos mesmos em modificar essa prática ou ainda a cristalização de uma burocracia escolar que dificultaria ou mesmo impediria mudanças nesse sentido. Na verdade, percebemos que ambos os motivos coexistem na prática pedagógica, uma vez que essa relutância pode estar diretamente relacionada à falta de espaço adequado para que mudanças efetivas nas práticas dos professores possam ocorrer.

Os estudos de Abramovay e Zibas (2003; 2001), no entanto, indicam que a resistência docente à reforma, bastante forte, é motivada tanto pelo desconhecimento da teoria subjacente à proposta dos PCNEM, ainda não sendo esta totalmente inédita; bem como pela dificuldade prática dos professores que, mesmo quando apresentam domínio do arcabouço teórico, não conseguem transpor esse saber para o interior da sala de aula. Acrescentamos a esse quadro o excesso de informações oriundas dos órgãos oficiais e a constante mobilidade (vida curta) das políticas, que chegam para serem implementadas na urgência e num próximo governo já estão sendo deixadas de lado²³; além de, geralmente, não haver investimento de recursos suficientes em implementação de políticas públicas de educação.

²³Encontram-se em elaboração no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério novos documentos normativos e curriculares acerca do Ensino Médio, com previsão de lançamento para 2008.

2.2.4 As avaliações sistêmicas e a noção de competência

A reforma do ensino médio brasileiro, à semelhança do que tem ocorrido na América Latina, combina políticas de currículo nacionais com modelos de avaliação centrados no desempenho. Assim, são promovidos testes em escala nacional, cuja finalidade, além de consolidar a reforma, é fornecer aos atores educacionais envolvidos (pais, alunos, professores) noções claras dos resultados obtidos, para que, em comparação aos esperados, seja possível a elevação dos padrões educacionais vigentes.

O objetivo maior desse processo é o de melhorar o desempenho econômico do país, inserido-o competitivamente nos mercados mundiais (CARNOY, 2002). Nesse sentido, a LDB institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que avalia as séries finais (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio) a cada dois anos, em disciplinas variadas, em especial, Língua Portuguesa e Matemática. Faz parte, também, desse contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado no final da década de 90.

As avaliações sistêmicas implementadas pelo Ministério da Educação propõem o estabelecimento de padrões de desempenho, com vistas a ampliar a possibilidade de tornar o capital social mais produtivo em tempos de mercados internacionais competitivos. Para atingir essa finalidade, foram estabelecidas competências desejáveis que alunos das séries finais da educação básica devam ter desenvolvido e que os habilitariam a atuar nesse contexto. Tanto para o SAEB quanto para o ENEM, essas competências estão relacionadas a habilidades demonstráveis e são associadas a um desempenho pré-estabelecido, sendo que, para o SAEB, o resultado da avaliação gera uma classificação numérica, distribuída em tabelas de desempenho para as diferentes séries; enquanto no ENEM as médias são individuais e por escola.

Deve-se notar, entretanto, que, tendo como característica básica da reforma em curso a instituição de padrões de desempenho, seria de se esperar que as avaliações oficiais referenciassem as competências determinadas nos documentos curriculares da reforma. Não é o que acontece. Embora guardem semelhança entre si, as competências que compõem as matrizes que orientam a construção de itens de teste do SAEB e ENEM e as contidas nos PCNEM tiveram origem em tempos distintos e foram elaboradas por diferentes especialistas, bem como essa elaboração esteve a cargo de diferentes órgãos dentro do Ministério da Educação.

As avaliações sistêmicas SAEB e ENEM datam, considerando o primeiro ano de implantação, respectivamente, de 1990 e 1998, sendo que as matrizes de referência desses exames, em geral, são atualizadas a cada ciclo de aplicação, que, mesmo com pequenas alterações, não se mantêm constantes. As competências do SAEB e do ENEM são centradas em habilidades de leitura. Para o SAEB, considerando o 3º ano do ensino médio e a última atualização, vinte e uma (21) competências organizam-se em torno de seis (6) descritores, que são como áreas temáticas do ensino de Língua Portuguesa, a saber: (1) procedimentos de leitura; (2) implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; (3) relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; (4) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e (5) variação lingüística.

Desses, apenas o quarto conteria competências para as quais o texto literário poderia ser, exclusivamente, utilizado. Para todos os demais não há necessidade dele, podendo o desempenho em leitura ser aferido mediante o uso de textos informativos ou dissertativos. Tais competências são as seguintes:

Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;

Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos (Matrizes de Referências do SAEB, 2007, documento eletrônico disponível no sítio www.inep.gov.br/saeb).

Nos documentos que referendam o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o termo competência é definido como sendo

uma modalidade estrutural da inteligência, ou melhor, ações, operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber-fazer. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 2001, p. 7).

Fundamentam esse exame, segundo Borges Dias (2007), as competências descritas por Piaget em termos de operações formais, tais como capacidade de levantar todas as possibilidades para a resolução de um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar as possibilidades, separando as variáveis possíveis para verificar o peso de fatores diversos, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, argumentação e generalização de diversos conteúdos. Assim, o ENEM, diferentemente do SAEB, está organizado em torno de cinco (5) competências básicas e vinte e uma (21) habilidades, que procuram abranger todo o currículo do ensino médio.

Para Língua Portuguesa e Literatura, interessa-nos a primeira competência descrita como “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica” (INEP, 2007). De acordo com Murrie (2007, p. 88), por essa competência, “o exame (ENEM) se propõe a avaliar e analisar a própria operação de ler, seus modos e tipos que ultrapassam os limites da decifração lingüística e adentram em um campo semiótico amplo”. Para verificar se aluno conseguiu desenvolvê-la a contento, o mesmo teria de demonstrar as habilidades de números 5 e 6, transcritas a seguir, sendo que apenas a 5 explicita o uso do texto literário:

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal. (Competências e Habilidades, 2007, documento eletrônico disponível no sítio www.inep.gov.br/enem).

Essa variedade de arranjos voltados para a aferição de desempenhos – descritores, competências, habilidades –, sob o nosso ponto de vista, faz com que muitas interpretações e, portanto, vários currículos sejam possíveis, o que resulta, em conteúdos superficiais, que privilegiam o aspecto mais operacional da Língua Portuguesa e da Literatura e, como já mencionado antes, em um professor cada vez mais perplexo diante de tantas receitas aparentemente prontas para serem usadas, de um lado e, de outro, refém do livro didático, que surge nesse contexto de confusão epistemológica como um recurso confiável para a prática pedagógica da sala de aula.

Torna-se, portanto, bastante perceptível, por meio dos temas discutidos nessa seção, que a reforma do ensino médio no Brasil se dá em um cenário de profunda complexidade, com amplas dimensões, que envolvem contextos sociais, políticos, econômicos e epistemológicos, muitas vezes, contraditórios. No âmbito do ensino de Literatura, as dimensões didático-pedagógicas, com ênfase para a leitura, e a apropriação que o professor, em sala de aula, fará desse momento, vão se somar, contribuindo para que o panorama se torne ainda mais denso. Na tentativa de compreender como isso ocorre, o próximo item coloca o professor em cena, procurando perceber sua atuação e os fatores que a influenciam.

2.3. O PRETEXTO – PROFESSORES E ENSINO

Como o terceiro e mais importante vértice do triângulo que compõe esta pesquisa, os professores apresentam-se também como o elemento mais sobrecarregado desta composição, uma vez que a eles cabe, num nível ideal, a aglutinação dos outros dois elementos envolvidos, ou seja, desempenham a dupla função de dominar e transpor para a sala de aula os conhecimentos específicos e complexos que compõem o conteúdo de Literatura, aplicando sobre ele os princípios epistemológicos e curriculares que a reforma do ensino médio determina.

Em outras palavras, professores ensinam. Esses dois termos formam uma sentença cuja lógica parece ser irrefutável. Mas não é bem assim. O período simples formado pela junção de sujeito e verbo contém dois conceitos que hoje se apresentam cercados de tensão e sem consenso, sendo que o surgimento de uma categoria profissional estruturada em torno dessa função (a de ensinar) é um traço distintivo da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII (ROLDÃO, 2007), em que a integração dos estados nacionais criou condições para que a atividade docente se estruturasse da maneira como conhecemos hoje, ou seja, um sujeito contratado para ensinar e que, para tanto, recebe uma preparação formal (BARRIGA e ESPINOSA, 2001).

Tentar clarificar as relações que hoje se dão entre professor e ensino, conteúdos curriculares e políticas públicas é o objetivo desta seção. Para tanto, optamos por dois caminhos. O primeiro busca sintetizar, dentre os múltiplos e valiosos estudos sobre a função docente, aqueles que servirão de auxílio para as análises dos dados obtidos no campo; nesse sentido, constitui-se de uma seleção, não tendo a pretensão de abarcar o vasto campo teórico que domina tais pesquisas. O segundo percorre a trilha sobre a qual caminha a ação do professor na atualidade, as tendências de sua atuação em um contexto de globalização, que também vai em busca de compreender como se dá a apreensão e transposição

para a sala de aula, pelo professor atuante, das políticas públicas educacionais, em especial, as curriculares.

2.3.1 Pesquisas sobre a função docente – algumas escolhas

A função docente configura-se como objeto de estudo apenas em tempos mais recentes. As primeiras pesquisas datam da década de 60, embora tenha sido nos anos 80 que estudos sobre o que os professores ensinam, como o fazem, o que sabem, quais são as características do ato de ensinar e do professor eficaz, como ele aprende, entre outras indagações, puseram o foco sobre o que efetivamente ocorre na sala de aula e se multiplicaram.

Ao longo desse período, vários autores têm tentado sistematizar essas pesquisas em grupos temáticos, isolando os constructos que dão origem aos estudos. Desse modo, para Garcia (1988), as pesquisas sobre como o professor aprende a ensinar estão enraizadas no que se denomina 'pensamento do professor', cujo foco são os processos por meio dos quais os professores geram conhecimento, bem como os tipos de conhecimento são adquiridos por eles. Tais estudos, centrados no conhecimento didático do conteúdo, estariam agrupados em três grandes linhas de pesquisa.

A primeira delas refere-se aos estudos sobre como se dá o processamento da informação e a comparação entre professores iniciantes e experientes. Tais pesquisas estariam voltadas para os processos mentais que os professores desenvolvem na identificação e solução de problemas, elaboração de planos, consideração do ambiente de sala de aula, entre outros. A segunda linha tem como foco o conhecimento prático do docente, que, em termos gerais, seria o conhecimento sobre as situações de sala de aula, dilemas com os quais os professores lidam diariamente que direcionam suas ações para alcançar os objetivos da educação a que se propõem. O terceiro vetor traz para o centro o

conhecimento que os professores têm acerca do conteúdo que efetivamente ensinam e como isso é transposto de forma que se produza nos alunos a compreensão necessária para que a aprendizagem ocorra. Segundo Garcia (1988), a maioria dos autores que pesquisaram por essa vertente comparativa tem origem anglo-saxônica, como Carter, Connely e Clandinin, Schön, MacKinnon, Russel e Erickson.

Para outro pesquisador, Maurice Tardif, algumas das contribuições mais marcantes sobre o ensino dos últimos trinta anos (Mehan, 1978; Woods, 1990; Schön, 1993; Doyle, 1986; Shulman, 1986; entre outros) tiveram como referencial para perscrutar a sala de aula o modo como os professores ensinam. Nesse sentido, tais autores, para desenvolverem seus estudos, têm revisitado as teorias da ação, que resulta, para Tardif (2005, p. 174), “na permanência de uma certa visão instrumental da interação professor/aluno, reduzida ao binômio sujeito/objeto”.

Mais recentemente, Maria do Céu Roldão (2007), retoma a orientação oferecida por Garcia e vem posicionar-se ao lado das pesquisas acerca da natureza do conhecimento profissional docente, por meio das quais seria possível identificar duas linhas teóricas dominantes, ainda que essas possibilitem oferecer outras versões e aproximações. Assim, teríamos:

... uma linha que se aproxima dos estudos de Lee Shulman (1986,1987) e Shulman e Shulman (2004), que operam sobretudo pela desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente (do conhecimento do currículo ao conhecimento dos alunos, do conhecimento científico ao conhecimento didático do conhecimento e ao conhecimento científico-pedagógico); e uma outra que, na linha Freema Elbaz (1983) e Connelly e Clandin (1984), da corrente teórica do “pensamento do professor” desenvolvida a partir dos anos oitenta do século XX e, sobretudo, sob a forte influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1983, 1987), se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em acção (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Outra linha teórica, no entanto, relaciona pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e seu ciclo vital. Assim, o desempenho em sala de aula e suas especificidades estariam de acordo com o momento que os professores vivenciam em suas vidas profissionais e pessoais. Um dos teóricos representativos desta linha é Huberman (1998), segundo o qual os docentes apresentam, com alguma variância, seis etapas em seu desenvolvimento profissional.

A primeira refere-se à entrada na carreira, que inclui fases de sobrevivência e descobrimento. Uma dessas fases diz respeito ao chamado 'choque de realidade', em que se percebe as diferenças entre o ideal e o real, a sala de aula; outra apresenta certo entusiasmo do início e orgulho por ver-se como parte de um corpo profissional. A segunda etapa é chamada de estabilização, em que se percebe maior compromisso do docente com a profissão, bem como maior facilidade em lidar com os dilemas profissionais, sala de aula, explicação de conteúdo, entre outras.

Experimentação ou diversificação é a denominação da terceira etapa e nem todos a vivem igualmente, variando entre a experimentação e investimento profissional e a busca de novas atribuições no âmbito administrativo da escola. A quarta etapa representa uma fase de estabilização na situação profissional, sendo geralmente vivida por professores na faixa dos 50-55 anos e se caracteriza por um momento de mudança, causada, em parte, pelo distanciamento da faixa etária em que se encontram os alunos e pela chegada de colegas também mais jovens. Esta etapa pode ser vivenciada de duas maneiras. A primeira caracteriza-se por uma serenidade e distanciamento afetivo, em que os professores se sentem menos enérgicos e capacitados, mais relaxados para lidarem com as turmas. A segunda é chamada de conservadorismo e reflete uma atitude de queixa sistemática contra tudo e todos, sendo relacionada com a idade dos docentes, entre 50 e 60 anos.

A última fase é identificada como sendo a de preparação para a aposentadoria, em que é possível a identificação de três padrões de comportamento, a saber: enfoque positivo, quando ainda há interesse em atuar com mais propriedade na docência; defensivo, quando o docente adota uma atitude menos otimista; e o desencantamento, quando os professores adotam atitudes de desencanto com as experiências vividas na profissão, podendo influenciar negativamente colegas mais novos.

Importante frisar que as fases da carreira, propostas por Huberman, não ocorrem para todos os docentes e contextos, nem se dão de forma linear. Cada professor vivencia sua carreira a seu modo. No entanto, a fase de iniciação é considerada, por vários autores, uma das mais importantes, pois, nesse momento, inúmeras aprendizagens ocorrem e tendem a permanecer coexistindo com as novas descobertas ao longo da vida profissional.

Muitas das pesquisas têm se detido no processo de formação dos docentes, focadas em determinar como os professores aprendem a ensinar. Os estudos desse tipo estão, em sua maioria, centrados nas crenças e imagens que os professores carregam quando iniciam sua formação. De acordo com Garcia (1988), estudiosos como Pajares e Nesper, Cole e Knowles, entre outros, concluíram que muitas dessas idéias não se alteram com a formação e que a auto-imagem que os professores têm de si mesmos como profissionais é relacionada e fortemente influenciada por sua própria imagem como alunos. Tal fato assume um peso importante na prática desses professores, uma vez que essas pesquisas têm demonstrado haver influência direta das histórias pessoais dos docentes sobre as interações com o contexto escolar que determinariam, em algum grau, o sucesso ou o fracasso dos alunos.

Um último agrupamento teórico tem colocado em pauta o questionamento sobre como os professores apropriam-se das políticas públicas educacionais, configuradas em reformas de ensino, e as traduzem em práticas de

sala de aula. Nas palavras de Knapp (2002, p. 5), como a política encontra a prática – em que formas, sob que circunstâncias e quais as conseqüências disso para os envolvidos, o que implica também questionar onde os pesquisadores devem procurar e como para poder identificar as conexões entre política e prática²⁴.

Para esse autor americano, duas correntes de estudo têm procurado essas respostas no âmbito da escola. A primeira refere-se a pesquisas ‘de fora para dentro’, cuja perspectiva direciona o foco para questões como incentivos, controles, prestação de contas, além do conjunto de expectativas que se coloca sobre o trabalho do professor. A preocupação desses estudos está centrada no sistema educacional como um todo e objetiva, por meio de uma abordagem analítica, verificar a implementação da política educacional desenhada, identificando a interação desta com a prática e o impacto em sala de aula. As avaliações de larga escala são um bom exemplo desse tipo de abordagem.

A segunda corrente inclui estudos ‘de dentro para fora’, em que o foco está situado mais proximamente da sala de aula, onde se busca verificar circunstâncias individuais de escolas e professores em particular. Identificar as múltiplas demandas que envolvem os professores, como eles dão sentido e respondem a elas, bem como as condições sob as quais os docentes tentam engajar seus alunos para o aprendizado são objetivos dessas pesquisas. Nesse sentido, a linha teórica desses estudos os inclui naqueles referentes ao aprendizado do professor, mais preocupados com a jornada individual do docente por meio da qual ele desenvolve sua identidade e competência profissional, em direção semelhante às pesquisas anteriormente identificadas por Garcia (1988) e Roldão (2007), relativas à natureza do conhecimento profissional do professor.

²⁴ Tradução livre de “... how does policy meet practice – in what forms, under what circumstances, and with what consequences for whom? Second, where should we look, and how, to identify the connections between policy and practice?” (KNAPP, 2002, p.5)

Pesquisas que partem dessa segunda perspectiva, segundo Knapp (2002), são muito relevantes na identificação dos efeitos de reformas educacionais sistemáticas e ajudam a compreender a complexidade dessas políticas cujas metas ambiciosas, muitas vezes inalcançáveis, têm sido permanentemente colocadas aos professores.

Alguns autores têm, ainda, se dedicado a encontrar definições para os elementos ou constructos em torno dos quais essas várias correntes teóricas sobre a profissão docente se organizam. Desse modo, para Montero (2005), a definição de conhecimento profissional conseguiria abarcar uma possível solução. Tal conceito diz respeito ao

conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em conseqüência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (MONTERO, 2005, p. 218).

Tardif já havia chegado a uma posição semelhante ao utilizar o termo saber. Para este autor (TARDIF, 2005, p. 58), os saberes docentes ou profissionais são aqueles *mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que delas provêm, de uma maneira ou outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.*

Este autor utiliza a concepção do saber como argumentação, restringindo sua pesquisa ao estudo dos discursos e das ações, cujos atores são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razão para justificá-los. Nesse sentido, o discurso e a ação colocam em evidência uma capacidade formal. Desse modo, interessa para o conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem um repertório que reflete os saberes dos professores, ou seja, o que dizem e o que

fazem, pois é dessa forma que conseguem racionalizar sua prática. Para Tardif (2005), o saber depende de quem enuncia.

Como derivação dos estudos apresentados por Bourdieu, Thompson e Tardif, mais especificamente, Silva (2005) apresenta sua noção de *habitus professoral*, como sendo a estrutura estável e estruturante que constitui a natureza do ensino em sala de aula. Por esse conceito, a explicação do conteúdo da disciplina feita pelo professor em sala de aula configura-se em um *habitus* professoral, identificável pelos alunos, que respondem a ele por meio de posturas corporais diferenciadas, porém, nem sempre conscientes.

O que o professor pensa, sabe, como se desenvolve, quais são as características de sua eficácia, entre outros, são configurações possíveis para um mesmo tema, ainda insuficientemente estudado, — a função docente. No entanto, o exercício dessa função na atualidade está condicionado a variantes que influem diretamente nas ações dos professores. A próxima seção tem por objetivo abordar algumas das diferenciações pelas quais se reveste o trabalho do professor na contemporaneidade.

2.3.2 O professor contemporâneo e as políticas públicas de educação

Professores pertencem a uma classe de trabalhadores cujo processo de profissionalização não tem se apresentado em uma única direção nem de maneira linear. Conforme Nóvoa, (1995), desde o século XIX, a trajetória dos docentes, ao longo do tempo, vem alternando períodos de profissionalização e desprofissionalização, delimitados por diferentes interesses e atores diversos.

Essa alternância reflete na dificuldade de definir o que se configura ensino. Segundo Roldão (2007), a tensão característica desse conceito encontrava-se, anteriormente, entre o ‘professar um saber’ e o ‘fazer outros se

apropriarem de um saber'; em outras palavras, entre o ensino transmissivo versus o ativo. A discussão atual é bem mais complexa. Diz respeito a uma dupla transitividade e um lugar de mediação. Ensinar configura-se como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém, sem o qual essa transitividade não se realiza. Desse modo, para realizar seu trabalho, o professor depende do outro – o aluno –, cuja composição e características vêm se modificando ao longo do tempo, assim como o próprio professor.

A mudança já há algum tempo em curso diz respeito ao contexto social e econômico que hoje suporta a sociedade, denominada por vários estudiosos como uma sociedade de conhecimento, cujas características estão relacionadas a uma economia que se baseia na geração, processamento e transmissão de informações (CASTELLS, 1999), segundo a qual as diferenças sociais estão concretizadas entre aqueles que conhecem e os que não conhecem.

Desse modo, a necessidade de aprender ao longo de toda a vida tem se convertido em uma necessidade cotidiana. No entanto, no entendimento de Garcia (2002), tanto o currículo quanto a organização do trabalho em sala de aula que atualmente são operacionalizados em nossas escolas não se adequam às necessidades dessa nova sociedade. Como consequência, o local do conhecimento e da aprendizagem não está mais somente na escola, nem para os alunos tampouco para os professores.

A perda da função de detentora do saber da escola reflete em seus atores de forma profunda e se traduz como parte de uma identidade perdida, bem mais que um poder que não mais se exerce. Independente da noção pedagógica que envolva a função de ensinar - transmissão, emissão, mediação do saber, entre outras -, tal situação acarreta para a profissão docente consequências imediatas fora e dentro de sala de aula.

Um desses reflexos é denominado de mal estar docente²⁵. Esse fenômeno refere-se a um estado emocional caracterizado por uma sensação de desânimo e alheamento, advindo de estresse físico e mental e resulta, na maioria das vezes, em afastamento do docente da sala de aula por longos períodos, cujo agravamento gera o paulatino abandono da profissão. Manifesto de várias formas, esse abandono tem como causa, segundo Lapo e Bueno²⁶ (2003, p. 74) “ um conjunto de experiências e expectativas não satisfeitas que, ao longo dos anos, vão se amalgamando até chegarem ao desfecho, nem sempre desejado, do abandono (...) da profissão docente”. Algo tão grave que a Organização Internacional do Trabalho considera a profissão docente como uma das que mais apresentam risco para a saúde mental do trabalhador (JESUS, 2002).

Contribui para o agravamento desse quadro o fato de os poderes públicos, por meio das políticas educacionais atribuírem quase que exclusivamente aos professores a incumbência de concretizá-las em sala de aula, sem oferecer, na maioria das vezes, o suporte necessário, seja na forma de recursos para os sistemas de ensino, seja na preparação do docente para tal. Um dos resultados desse processo está na responsabilização do professor pelo fracasso dessas políticas.

Em outro âmbito, pode ser percebido também como conseqüência da mudança de posição do professor no processo de produção do conhecimento, o que autores como Contreras (2002) têm chamado de proletarização dos professores. Tal fenômeno está diretamente relacionado a processos burocráticos desenvolvidos pelo estado que resultam em formas de controle mais diretas e contundentes sobre os trabalhadores, que perdem autonomia e vêem suas funções desvalorizadas. No caso dos professores, esse processo é amplificado no desenho das políticas públicas de educação que intensificam o trabalho dos

²⁵ Em relação a possibilidades de prevenção desse estado, ver o texto de Saul Neves de Jesus, *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*, de 2002.

²⁶ A pesquisa das autoras, *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério* (CEDES, março/2003), destaca o abandono de professores do ensino médio do estado de São Paulo no período de 1990-1995.

mesmos em modos regulamentados e repletos de tarefas, muitas vezes rotineiras, que levam os docentes a um desempenho mais isolado e a um processo de desqualificação intelectual. Em outras palavras, a perda a autonomia reduz a função docente à *de aplicadores de programas e pacotes curriculares* (APPLE apud CONTRERAS, 2002, p.36).

Em um contexto mais amplo, a perda da autonomia dos professores, segundo Contreras (1999), repousaria sob as mudanças sociais e econômicas por que atualmente passa a sociedade, centradas, principalmente, na redução do papel do estado e na emergência de um novo tipo de cidadania, mais flexível e com maior poder de escolha e intervenção.

O que chama a atenção, no entanto, é a contradição entre a autonomia que o atual o contrato social que operacionaliza as políticas públicas, teoricamente, concede a essa nova cidadania emergente, tais como mecanismos de consulta pública, *accountability* ou prestação de contas, sistemas informatizados de compras públicas, incentivo à criação de instâncias consultivas com poder de intervenção, como os conselhos tutelares, no caso brasileiro, entre outros; e os mecanismos de controle desenvolvidos pelo estado para a implementação dessas políticas, como a existência, no País, de uma legislação bastante burocratizada, que visa o controle dos processos, como a que rege os contratos licitatórios.

De acordo com o autor, as políticas educacionais também estariam sob esse efeito contraditório, uma vez que

El discurso y la política de la autonomía de las escuelas, para ser entendidos en su significado y alcance real, deben ser situados en el contexto de cambios recientes en las políticas sociales y en la política de las organizaciones. Autonomía, descentralización y devolución de poder a la sociedad y los profesionales constituyen tendencias que deben ser interpretadas en un marco más amplio para ver lo que significan realmente, hacia donde dirigen nuestra imaginación y nuestras energías o qué es lo que tienen de ambiguo o de paradójico (CONTRERAS, 1999, p.5).

Tal paradoxo estaria no fato de que o estado não cede poder, pura e simplesmente, e, sim, os controles é que mudam de forma e de lugar. Dessa forma, as novas distinções que se produzem em relação à escolaridade, por exemplo, não se referem apenas à possibilidade de se estudar ou não, mas, sim, se haveria ou não um controle estreito no acesso à educação secundária e superior, seja por meio da restrição ou diminuição da oferta, ou pelo estabelecimento de padrões de desempenho inalcançáveis para toda a comunidade educacional, assumindo, nesta configuração, especial importância os resultados escolares, as qualificações, as avaliações sistêmicas e de larga escala que cumpririam uma função seletiva, em que se operam, no interior da escola, a produção e o controle das oportunidades educativas que talvez não sejam as mesmas para todos.

Desse modo, seria necessário perscrutar que tipo de controle estaria sendo exercido e por quem quando o estado desenvolve políticas educacionais que visam a conceder maior autonomia às escolas e aos professores para que definam seus currículos, decidam as prioridades para aplicação dos recursos que lhes são destinados ou mesmo sejam incentivados a formar parcerias para buscar outras fontes de financiamento.

Para o professor, no entanto, a percepção deste jogo nem sempre é nítida, uma vez que ocorrem processos simultâneos de desqualificação e requalificação, já que tais políticas ensejam uma racionalização tecnológica do ensino que demanda o desenvolvimento de novas habilidades. É o caso da aprendizagem de novas técnicas de avaliação, exemplificadas nas avaliações sistêmicas implementadas pela reforma do ensino brasileiro, em que a avaliação por competências passa a exigir novos referenciais e modos de ensino para os professores. Tais exigências coexistem, nos sistemas de ensino estaduais e municipais, com programas de progressão continuada, cujo foco está na aprovação dos alunos, mesmo sem que, para isso, haja instrumentos legais claros ou formação adequada para que os professores possam aplicá-los.

Dessa forma, *conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas com um aumento de suas competências profissionais* (CONTRERAS, 2002, p. 40). Há, nesse movimento, um processo matizado de proletarização, em que se pode perceber que atualmente os professores podem ter perdido seus valores ou mesmo suas motivações, mas não suas habilidades técnicas.

Diante de tudo isso que foi exposto, torna-se inegável que ser professor é uma profissão extremamente complexa, já que muitos fatores condicionam e interferem no trabalho. Adicione-se o fato de que este trabalho só tem sentido, ou seja, apenas se concretiza em uma relação de alteridade, com o outro, seu aluno. Ambos humanos e incompletos, imperfeitos e perplexos diante de um mundo de possibilidades, cuja materialização depende de um trabalho diário e constante, sob o signo do vir a ser.

2.4. O TEXTO, O CONTEXTO E O PRETEXTO – Uma leitura sintética

Há uma corrente crítica de natureza antropológica que estuda o imaginário²⁷ e suas manifestações, denominada mitocrítica ou mito-análise, segundo a qual a humanidade revive os grandes mitos gregos de tempos em tempos. Por essa teoria, por exemplo, o mito de Sísifo esteve presente no período entre guerras, em que a sociedade mal terminara de reconstruir o que fora destruído na Primeira Guerra, quando deu início à Segunda, tal qual Sísifo e sua pedra rolando encosta abaixo mal chegada ao topo da montanha.

Atualmente, estaríamos revivendo o mito de Hermes, mensageiro dos deuses, deus da comunicação, encarregado de levar a palavra divina aos homens, sedentos de orientação. A palavra do Olimpo, no entanto, não é acessível de imediato, por estar emanada da divindade, constrói-se sob a égide da polissemia, tornando-se, portanto, necessário decodificar a mensagem. Da natureza enigmática de Hermes, derivamos termos como hermético e Hermenêutica. Assim, Hermes possui uma dupla dimensão, sendo ao mesmo tempo canal e mensagem no processo de comunicação entre deuses e homens.

O mito revisitado adapta-se ao tempo em que se manifesta. Assim, como canal, Hermes se mostra na evolução dos aparatos tecnológicos que hoje servem para melhorar a comunicação no mundo – celulares, Internet, satélites de comunicação etc. Como mensagem, a palavra dos deuses está revivida nos inumeráveis livros de auto-ajuda, esoterismo e afins que saem das editoras a cada ano. Nessa categoria também poderíamos colocar os chamados *best sellers*, uma vez que oferecer entretenimento é também tarefa dos deuses em sua missão de prover alívio ao sofrimento dos homens.

²⁷ Os estudos acerca do imaginário tiveram início nos anos 70 na França, na Universidade de Grenoble, e tem entre seus expoentes Gilbert Durand, Ernest Cassirer e Edgar Morin.

Um olhar mais distraído poderia achar que esses dois elementos do processo traduzem a sensação de que o mundo estaria diminuindo as distâncias e as pessoas estariam mais próximas e unidas em torno de aspirações e sentimentos comuns. No entanto, ao nos aproximarmos do contexto em que isso se dá, vemos que ocorre o oposto, ou seja, vivemos sob o signo do individual e do efêmero, amplificado nas condições socioeconômicas atuais que forçam os estados nacionais a competir por capital, restringindo sua atuação em funções consideradas essenciais, ou mínimas, que garantam competitividade nos mercados internacionais.

São nações que precisam atingir o máximo da eficiência produtiva, fazendo mais com menos. Estados que se desobrigam dos encargos sociais, repassando-os para a sociedade. Precisam, portanto, mudar o paradigma de atuação, reinventarem-se²⁸, reformarem-se para competir. Para isso, torna-se necessário ajustar o homem, instrumentalizá-lo para atuar e produzir nesse contexto de escassez e mudança. À escola caberá realizar tal tarefa.

A educação deve ajustar-se para oferecer à sociedade sujeitos produtivos, incorporando, assim, o paradigma reformador e o faz por meio da adoção de princípios como desempenho e competências. O sujeito que passa pela escola deverá ser formado sob a égide do desenvolvimento de competências para melhorar seu desempenho produtivo e ampliar a capacidade do estado de atuar em mercados internacionais, aumentando seus ganhos e cortando seus custos.

Em se tratando de Literatura, no entanto, importa-nos questionar que tipo de competências literárias deveriam ser construídas pela escola que sirvam nesse contexto e que atendam a esses fins. Os documentos que orientam a reforma de ensino no Brasil responderam prontamente a essa questão, dando conta de que tais competências, as mais adequadas para este momento, são aquelas em que o

²⁸ Não é por menos que a bíblia do pensamento neoliberal e reformador, intitulada *Reinventando o Governo* de David Osborne e Ted Gaebler, no início dos anos 90, influenciou a reforma da administração pública em vários países, inclusive no Brasil.

sujeito possa desenvolver a leitura para situações discursivas concretas e variadas, em que os recursos lingüísticos possam ser reproduzidos de acordo com a necessidade de usos e meios, aquelas que tornam a comunicação mais eficiente.

Mais ainda, em resposta à questão que se coloca, os documentos orientadores também retiraram do currículo do ensino médio a área de conhecimento de Literatura. Desse modo, discutida por autores apresentados neste estudo, a crise por que passa a Literatura, embora possa ter origem nessa nova ordem mundial que privilegia o imediato e as relações de mercado, encontra meio concreto de reprodução em uma educação que se pauta por conformar seus sujeitos às configurações socioeconômicas.

As conseqüências desse processo, para o País, já se fazem sentir nos resultados desastrosos que as avaliações de desempenho nacionais e mundiais mostram a cada ciclo de aplicação. Nossos alunos estão longe de atingirem um desempenho satisfatório no desenvolvimento das competências de leitura indicadas para cada nível de ensino, mesmo sendo tais competências as mais pragmáticas possíveis, como localizar uma informação em um texto. A natureza polissêmica da palavra, tão cara aos deuses, e que permite a ampliação da leitura de mundo e sua representação parece ter pouquíssimo lugar nesse contexto de ordem (re)produtiva.

Desse modo, revivemos o mito por meio de sua falta. A ausência do texto literário da sala de aula, mesmo que não seja provocada diretamente pela reforma de ensino, mas incentivada por ela, traz para mais perto a peste mencionada por Calvino. A falta de autonomia dos professores e sua desvalorização fazem deles Hermes enfraquecidos. Torna-se necessária uma retomada do ensino de Literatura de forma sistemática e crítica como proposta por Morin. O sujeito de hoje precisa saber lidar com o mundo que muda constantemente. A Literatura

pode ajudá-lo, conferindo a ele seu poder de representação e alteridade, tornando-o apto à complexidade.

O texto literário permite libertação, mas para isso, é preciso retomá-lo em sua essência e não simplificá-lo a normas textuais ou de caráter histórico. O gosto e o ensino de Literatura precisam ser reinventados, o pragmatismo dos exames, vestibulares e sistêmicos, não pode tomar em definitivo o lugar do sonho. Torna-se igualmente necessário que essa libertação também chegue aos professores, cuja autonomia em sala de aula precisa ser legítima e legitimada, sem se configurar em um engodo político.

É interessante lembrar que Hermes, na mitologia romana, é encarnado como Mercúrio, aquele que tem um elmo na cabeça e asas nos pés. Para nós, atualmente, essa é a metáfora perfeita da situação em que a Literatura encontra-se no âmbito escolar, ou mesmo fora dele, ou seja, uma proteção na cabeça que impede ou dificulta a criação e a imaginação, e asas curtas nos pés, que permitem leituras rápidas e efêmeras como vôos rasteiros, muito semelhantes aos que têm sido alçados por nossos professores e permitidos aos nossos alunos.

A pesquisa que ora apresentamos parte, portanto, de três pontos distintos que convergem para abordar uma temática única. Relacionar o ensino de Literatura, após a reforma do ensino médio, requer perpassar campos teóricos diferentes, como a própria Literatura, as políticas públicas educacionais e os docentes, que, cotidianamente, lidam com os dois elementos anteriores, aglutinando-os em suas práticas.

A Literatura, vista em princípio apenas como possibilidade estética, reveste-se de elementos concretos e passa a ser objeto de conhecimento acadêmico. Nesse processo, parece reduzir-se ao pragmatismo escolar, em cuja finalidade, quase única, ocupa-se a fornecer elementos/fragmentos para livros didáticos e itens de teste. E, embora não tenha perdido sua condição artística, a

mesma vem, igualmente, sendo transformada em função das configurações socioeconômicas por que passa a sociedade que a produz e consome, o que, inexoravelmente, irá se refletir nos modos de apreensão e reprodução que a escola dispõe para lidar com os conteúdos que a compõem.

As políticas educacionais, por sua vez, também interferem nesse processo, pois a maioria delas incide sobre o currículo, configurando-o de acordo com as dimensões políticas e econômicas que regem o momento de sua elaboração. Assim, a Literatura oscila aos ventos dessas concepções e vai desembocar em sala de aula, mediada por livros didáticos, orientações curriculares, matrizes de referências e outras influências, com as quais os professores terão de lidar e imprimir sua marca, ao passo em que se apropriam e dão sentido a essas reformas de ensino.

A compreensão, portanto, dos processos de aprendizagem dos professores (como se atualizam, em que se baseiam para ensinar, ou mesmo porque mantêm as mesmas práticas ao longo do tempo) poderá conduzir ao entendimento do como e porquê de políticas públicas de educação, destinadas a se materializarem em sala de aula, possam ter sua eficácia comprometida; bem como apontar que caminhos ou elementos são necessários de serem considerados na elaboração e implementação dessas políticas que requerem, como condição para sua efetiva concretização, a participação e o comprometimento dos professores.

Desse modo, o ensino de Literatura, após a reforma do ensino médio deve ser visto por meio desses elementos convergentes que irão somar-se às falas dos professores pesquisados, a fim de que possamos obter algumas respostas para as inquietações que deram origem a este estudo, bem como oferecer algumas possibilidades de compreensão do fenômeno que envolve este campo temático.

3. O ENSINO DE LITERATURA, APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – A PESQUISA E SUA METODOLOGIA

A pesquisa que ora se apresenta teve por finalidade investigar o ensino de Literatura após a reforma do ensino médio. Insere-se no campo teórico de estudos que investigam os saberes docentes, a partir da perspectiva proposta por Tardif (2005), para quem o saber depende de quem o enuncia. Nesse sentido, configura-se como uma pesquisa qualitativa, por meio da qual busca-se apreender o fenômeno partindo do contexto em que ele ocorre (TRIVIÑOS, 1987). Assim, o ponto de partida da investigação foi a prática docente, por meio do discurso de seus agentes – os professores.

Os sujeitos desta pesquisa foram circunscritos por dois recortes. O primeiro refere-se à abrangência geográfica – Distrito Federal. O segundo relacionou as escolas que obtiveram maior média no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM do ano de 2005. Tais parâmetros obedeceram a um mesmo critério, qual seja, o positivo, uma vez que nesse ano, essa unidade da Federação obteve as maiores médias nacionais no referido exame²⁹.

A hipótese que correlaciona esses recortes é a de que escolas que apresentam bom desempenho em um exame de larga escala, construído sob diretrizes metodológicas e de conteúdo que orientam a reforma de ensino, possuem professores que estão atuando em consonância com esses princípios e, para isso, podem ter modificado/adaptado sua prática pedagógica para adequarem-se a eles, apresentando um certo grau de experiência e prática de ensino frente a mudanças curriculares e cenários incertos, o que poderia caracterizá-los como bem sucedidos em sua profissão.

²⁹ As médias totais (redação e prova objetiva) do Brasil foram de 41,512, enquanto que no DF foram de 45,534 (dados disponíveis em www.inep.gov.br).

Desse modo, acreditamos ser possível, por meio da fala de tais profissionais, conhecer como ocorre o ensino de Literatura, após a reforma do ensino médio, em escolas de alto desempenho do Distrito Federal, tendo em vista que, aliado às diversas particularidades que compõem esse nível de ensino, o movimento reformador, em termos de componente curricular, suprimiu essa área de conhecimento dos documentos oficiais que, teoricamente, teriam por objetivo nortear a prática pedagógica dos docentes para atuarem em consonância com a reforma.

Estar confiante nas falas dos professores como elemento fundamental para coletar os dados, no entanto, não implica um olhar distraído por parte da pesquisadora. Antes, ao ouvi-las, pretendemos conhecer seus posicionamentos e saberes naquele momento e contexto, aceitá-los como fruto de um momento de investigação, uma vez que são sujeitos a mudanças frente a situações diferentes. Mesmo usando prudência para não aceitar ingenuamente os dados assim coletados, os resultados revestem-se de importância por trazerem em si o desvelamento, mesmo que parcial, de uma realidade que, conhecida, pode ajudar a compreender situações específicas que favoreçam entender outras realidades – por analogias ou contrastes, contribuindo para a construção de conhecimento em torno do tema.

3.1 A pesquisa – justificativa, questão e objetivos

É fato que a Literatura, enquanto componente curricular, já vinha perdendo terreno na escola há algum tempo, tanto em número de aulas destinado a ela³⁰, quanto em relação à compreensão de seu papel no ensino médio, cuja utilidade mais pragmática, desde o Brasil colônia, tem sido como disciplina auxiliar

³⁰ As escolas particulares, que separam a grade curricular em Gramática, Redação e Literatura, destinam duas horas-aula semanais para Literatura. Nas escolas públicas, em que um mesmo professor cobre essas três áreas, a utilização do tempo destinado à disciplina depende do conteúdo que está sendo abordado no momento.

a aprovação nos exames vestibulares, em especial, daqueles alunos que desejam fazer algum curso superior na área de Humanidades.

A reforma do ensino médio se, por um lado, procura resgatar princípios que por si só muito se aproximam do ideal de ensino dessa área do conhecimento, como interdisciplinaridade e contextualização, por outro, cria a oportunidade ideal para que a Literatura seja relegada a um papel ainda mais acessório, uma vez que as competências elencadas para a área de Linguagens e seus códigos, nos PCNEM, dizem respeito muito claramente ao domínio das possibilidades lingüísticas e de interpretação textual.

Torna-se necessário ressaltar que a Literatura somente é referida em um dos textos introdutórios do documento oficial, intitulado *A reforma curricular e a organização do Ensino Médio*, que procura caracterizar as áreas do conhecimento em que o currículo foi dividido. Assim, textualmente, tem-se: “... as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens...” (BRASIL, 1999, p. 33).

Percebe-se que ao definir a Literatura como uma manifestação artística, o documento transfere à escola e, mais diretamente, ao professor a possibilidade de tratar essa área do conhecimento como assim o desejar, seja como recurso de interpretação de texto, seja apenas como ilustração de uma forma de arte, por exemplo. No entanto, as competências relacionadas para a área de conhecimento designada como Linguagens e Suas Tecnologias referem-se, em sua maioria, a situações discursivas e de uso prático da língua, tais como,

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; [...]
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; [...]
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função,

organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; [...]

- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade [...] (BRASIL, 1999, p.125-131).

Há, neste caso, uma certa restrição epistemológica tanto em relação à área de conhecimento que a Literatura abrangeria quanto a sua função pedagógica ou possibilidades de atuação no ensino médio, direcionando-a claramente para o campo da linguagem, com reforço em competências de leitura.

Nos PCNEM, essa é uma questão que, de certo modo, reflete a crise por que passa a Literatura no contexto atual. E que, por isso, não se apresenta claramente ao professor nem como possibilidade didática nem estética. No lugar, os documentos curriculares propõem o princípio de interdisciplinaridade, como solução mágica que preencheria todas as lacunas, pressupondo a utilização dos conhecimentos de várias disciplinas para a compreensão de um mesmo fenômeno que, entretanto, não se nomeia.

Em termos concretos, esse princípio tem causado grande dificuldade para ser transformado em prática pedagógica, cujos reflexos se fazem sentir, em especial, na expectativa de uma competência polivalente que passa a ser demandada ao professor desse nível de ensino. Zibas (2001) identifica a dissolução das fronteiras entre as disciplinas acadêmicas, responsáveis pela organização do conhecimento e, por conseguinte, pela representação da realidade, como uma das conseqüências indesejáveis da tentativa de aplicação do princípio de interdisciplinaridade ao currículo do ensino médio.

Desse modo, em vista do arcabouço legal e filosófico que orientou a reforma, suas lacunas e subentendidos, tendo em vista que a mesma retira do currículo essa área de conhecimento, sem deixar ao professor outras possibilidades de utilização desse conteúdo e, principalmente, tendo em mente

que qualquer reforma só tem legitimidade no dia a dia da sala de aula, a pesquisa que ora se apresenta buscou responder à seguinte questão:

Como professores de Literatura - aparentemente bem sucedidos, segundo critérios estabelecidos -, enunciam sua prática pedagógica e como a relacionam aos princípios orientadores³¹ da reforma do ensino médio?

Deve-se considerar, no entanto, que a reforma do ensino médio configura-se como uma política pública que tem a intenção de desenvolver mudanças significativas e repentinas na dinâmica do sistema educativo desse nível como um todo, o que implica modificar os mecanismos de desempenho daqueles que estão em condições de atuar e de dotar a reforma de significado, ou seja, os professores (BARRIGA E ESPINOSA, 2001).

O fraco desempenho em leitura é, de longe, um dos sintomas mais cruéis da qualidade duvidosa de um sistema educacional, atingindo a todos os envolvidos de forma contundente, colocando em lados opostos alunos e professores, ao revelar que o fracasso de um possa ser uma das conseqüências da atuação do outro, desvelando a ineficiência e a fragilidade desse tipo de política educacional no País.

Desse modo, a Literatura e o ato de ler, nela imbricado, adquirem uma importância fundamental na educação, já que as mudanças desejadas passam necessariamente por processos de aprendizagem e desempenho diretamente relacionados à leitura. Verificar como tem se dado a influência da reforma do ensino médio na prática pedagógica de professores que atuam nessa área do conhecimento poderá fornecer elementos concretos para a compreensão dos índices alarmantes do baixo desempenho de nossos alunos nesse requisito, bem

³¹ Já que não há nos documentos oficiais, explicitamente, princípios epistemológicos para o ensino de Literatura no nível médio, consideramos aqui como elementos reformadores, num nível macro epistêmico, os referentes à interdisciplinaridade e contextualização; como também, entendidas como objetivos específicos de ensino, num nível micro epistêmico, as competências de leitura a serem desenvolvidas para esse nível de ensino, citadas na página anterior.

como indícios da possibilidade de reversão do quadro que ora se apresenta. Como afirma Stajn,

mudanças curriculares não ocorrem no papel, mas na prática dos professores. Um documento curricular só existe enquanto reforma na hora em que é implementado na sala de aula. O documento escrito não garante modificações nas práticas docentes e, mais ainda, não garante que possíveis modificações serão na direção desejada (STAJN, 2002, p. 11).

Os objetivos desta pesquisa voltam-se, portanto, para três focos convergentes: o primeiro busca conhecer e analisar os saberes docentes de professores de Literatura, aparentemente bem sucedidos, os quais traduzem-se em prática pedagógica; o segundo visa a conhecer, sob a perspectiva dos docentes, se e como ocorre a aplicação dos princípios da reforma do ensino médio para esta disciplina; e, como consequência dos anteriores, identificar e analisar os elementos e contextos que favorecem a apropriação/aplicação de políticas educacionais pelos professores.

Para atingir esses objetivos, foi necessário ir a campo buscando professores dispostos a compartilhar suas palavras e vivências sobre a reforma do ensino médio e sua prática pedagógica. Esse processo está descrito no item a seguir.

3.2 O caminho percorrido – a coleta de dados

A pesquisa de campo foi organizada tendo por base a delimitação de um caráter panorâmico do ensino de Literatura no Distrito Federal, procurando mapear escolas e professores com bom desempenho dentro de parâmetros estipulados pela reforma do ensino médio, tendo como perspectiva a possibilidade de conhecer práticas pedagógicas que, a princípio possam ter levado a esse desempenho satisfatório. Desse modo, foi estruturada na tentativa de apreender a

realidade a partir da visão de um pequeno grupo de pessoas, em um contexto micro-social (BOGDAN; TAYLOR, 1986). Para tanto, foi utilizada uma metodologia de coleta de dados que permite captar tanto a visão como a ação dos professores das escolas públicas e particulares de ensino médio do Distrito Federal sobre o ensino de Literatura, após a instituição da reforma educacional para esse nível de ensino, sob a perspectiva dos próprios participantes.

Dois instrumentos – questionário e roteiro de entrevista - foram efetivamente utilizados, em momentos diferentes, com o objetivo de ouvir a voz do professor, o qual é capaz de apresentar uma ordem qualquer de razões que justifique sua prática (TARDIF, 2005). Tais instrumentos, mesmo embasados em parâmetros preestabelecidos, tiveram também o propósito de nos possibilitar conhecer os professores em seu contexto de trabalho, como dotados de um conjunto de elementos que envolvem seu histórico profissional e pessoal, suas motivações, escolhas e experiências, ou seja, aquilo que os faz ao mesmo tempo únicos e integrados a uma profissão complexa que é a docência e que, por isso, podem expressar seus saberes profissionais.

Essa decisão levou em conta que os contextos de atuação influenciam as práticas dos professores e, de certa forma, determinam aquilo que ele pode fazer em suas salas de aula. Por exemplo, ter espaço e tempo destinados para a formação, compartilhar saberes e experiências com os pares, participar da elaboração de projetos escolares coletivamente são alguns dos elementos que podem ajudar os professores a se envolverem com a mudança de atitudes e práticas. Desse modo, procuramos elaborar as questões de forma a ser possível ao respondente colocar-se além daquilo que especificamente estava sendo perguntado, ou seja, a prática pedagógica do professor de Literatura foi o elemento comum que procurou unir todas as questões.

3.2.1 Questionário

Para colher as informações dos professores de Literatura do ensino médio, optamos pela aplicação de um questionário padronizado e semi-estruturado (anexo 2), que pudesse fornecer dados mais qualificados sobre a prática pedagógica e o conhecimento acerca das orientações da reforma do ensino médio. Tal instrumento apresenta, de acordo com Laville & Dione (1999), além da vantagem da economicidade, o poder alcançar de forma rápida e simultânea um maior número de pessoas, sem que seja necessária a presença de um entrevistador *in loco*. Como o número inicial de professores das escolas selecionadas passava de cem, o questionário indicava ser o instrumento ideal de coleta de dados.

A partir da base teórica da pesquisa, o instrumento foi elaborado contendo uma comunicação inicial da pesquisadora direcionada aos professores, na qual foi contextualizada a pesquisa, seus objetivos, instruções para o preenchimento do questionário e compromisso com o sigilo dos dados, além da identificação da pesquisadora, orientadora e instituição de origem. As questões foram distribuídas em três blocos distintos: (i) **Identificação da escola**; (ii) **Identificação do professor**; e (iii) **Perfil e prática pedagógica**.

O primeiro bloco, **Identificação da escola**, foi colocado em forma de quadro, contendo seis itens de identificação: denominação, telefone ou e-mail; níveis de ensino, no qual o respondente poderia assinalar entre as opções EF (1^a. a 4^a.), (5^a. a 8^a.), EM ou Técnico Magistério; turnos de EM; rede pública ou privada; e o nome do Diretor, de modo a contextualizar as escolas escolhidas.

O segundo, **Identificação do professor**, também foi organizado em forma de quadro, com 14 itens, que os respondentes preenchiam de forma livre, sem assinalamentos. As informações sobre nome e e-mail eram opcionais. As demais (idade, formação, ano de conclusão da graduação, pós-graduação,

situação funcional, tempo de magistério como professor, outras atuações, tempo de atuação na escola, carga horária na escola e no total, número de classes na escola, tempo de atuação no EM como professor de Literatura e número de escolas em que atua) deveriam ser fornecidas integralmente e possibilitariam traçar um quadro dos docentes pesquisados de modo a situá-los em relação a outras pesquisas semelhantes.

O bloco terceiro, **Perfil e prática pedagógica**, foi composto de 10 questões, sendo 7 objetivas, em que os docentes poderiam assinalar mais de uma opção, com um espaço para comentário ou complementação; e 3 subjetivas ou abertas. Essas questões procuraram identificar desde a motivação para o magistério, o ensino médio e para a área de conhecimento em pauta – questões 1 a 3, passando pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Literatura – questão 4, conhecimento acerca das orientações contidas nos documentos oficiais da reforma do ensino médio e mudança na prática pedagógica do respondente em função da mesma – questões 5 a 7, chegando à percepção dos professores acerca de seus alunos quanto ao desempenho dos mesmos nas avaliações oficiais (ENEM, SAEB, PISA) e ao gosto pela Literatura e seus hábitos de leitura – questões 8 e 9. A última questão indagava sobre quantas reformas o professor já havia vivenciado, se conseguia identificá-las e qual a opinião sobre elas. Essas questões eram uma primeira aproximação ao mote da pesquisa: reforma do ensino médio, desempenho dos alunos e ensino de Literatura.

Também nesse terceiro bloco foi solicitado que o professor deixasse um comentário sobre o tema “Ensino de Literatura no EM” que refletisse seu ponto de vista sobre a questão. Nele havia a liberdade de manifestação, o que poderia ajudar a compreender as respostas anteriormente dadas e analisar a coerência entre posicionamentos manifestos. Além disso, poderia revelar a aproximação do professor com o objeto de pesquisa, o que é importante porque se ensina melhor aquilo que mais nos apaixona.

As questões desse terceiro bloco apresentavam relação direta com a questão e objetivos da pesquisa, quais sejam: a identificação do ensino de Literatura após a reforma do ensino médio e o conhecimento e aplicação dos princípios pedagógicos que orientaram a mesma pelos professores desse nível de ensino. Assim, as respostas fornecidas ao segundo e terceiro blocos do instrumento de coleta possibilitariam a organização das informações em três grandes pontos de discussão, a saber: (1) **perfil do professor de Literatura do ensino médio do Distrito Federal**, (2) **a prática pedagógica do professor de Literatura do ensino médio**; (3) **conhecimento e aplicação dos princípios pedagógicos da reforma do ensino médio para a disciplina de Literatura**, de modo que a correlação identificada nas respostas poderia indicar mais propriamente as características do ensino de Literatura, após a reforma do ensino médio. Essas seriam as grandes categorias de análise permitidas pelos dados, às quais se incluiriam outras que viessem a esclarecer a problemática investigada.

3.2.2 Entrevista

O roteiro de entrevista (anexo 3) foi elaborado em um segundo momento da pesquisa, quando do recebimento e das primeiras leituras dos questionários respondidos. Foi construído de forma semi-estruturada para ser aplicado aos professores cujas respostas tivessem um teor mais enfático ou mais crítico quanto aos assuntos abordados, ou seja, aqueles que ou muito se aproximassem de dados de outros pesquisadores sobre saberes docentes, crenças e motivações, ou que tivessem uma postura muito crítica em relação ao ensino de Literatura e à reforma do ensino médio.

A entrevista teve, também, por objetivo aprofundar/esclarecer as informações fornecidas pelos professores no questionário, com vistas a identificar as bases de sua prática pedagógica, ou seja, como esses professores aprenderam a ensinar; reafirmar sua opinião sobre as possibilidades de

implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seu conhecimento sobre seus princípios orientadores, esclarecer a visão desses professores sobre seus alunos em relação ao desempenho no ENEM e se houve preparação prévia para o exame e como isso foi tratado em sala de aula.

Tais direcionamentos buscaram o conhecimento acerca da formação profissional docente, de sua atualização ao longo do tempo e de como essa formação reflete na atual prática pedagógica. Foi igualmente procurado levantar as correlações entre políticas públicas educacionais e a prática docente, ou seja, como os professores percebem essas políticas (reformas e avaliações sistêmicas) e apropriam-se ou não de seus princípios, quais seriam as condicionantes que propiciam essa apropriação.

As entrevistas duraram, em média, 50 minutos e foram gravadas com autorização dos professores. Foram feitas em seus locais de trabalho em horário previamente estabelecido por eles. Posteriormente, foram transcritas para que pudessem ser analisadas.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise das respostas fornecidas pelos professores ao questionário e à entrevista foi baseada em associações e agrupamentos de respostas assinaladas. Para as questões que pediam assinalamentos, foi elaborado um quadro de frequência simples e a análise procedeu a partir das alternativas mais assinaladas. Em seguida, foram agrupadas em categorias semelhantes as respostas complementares e comentários deixados pelos respondentes nos espaços apropriados para que servissem de complemento e aprofundamento do texto analítico. Respostas únicas também mereceram atenção, pois podem oferecer opiniões relevantes, embora discrepantes das demais.

Embora a pesquisa esteja circunscrita à noção de saber docente, do ponto de vista entendido por Tardif (2005), ou seja, situa-se no campo dos discursos e ações de seus atores, a análise do discurso como técnica analítica não foi utilizada exclusivamente; buscou-se, antes, identificar, por meio da palavra, os comportamentos aos quais os professores atribuíam significados de prática. Entendendo essa prática como aquela adotada e validada pela experiência e conhecimento do professor em sala de aula.

Desse modo, procuramos compor um texto analítico que tivesse coerência interna ao passo que percorresse a trilha apontada pela questão de pesquisa para que a discussão final pudesse trazer todos os elementos que fizeram parte do processo de análise dos dados. A seguir têm-se maiores detalhes desse processo.

3.3.1 Questionários

Dezenove professores de cada categoria, escola pública e escola privada, num total de trinta e oito (38) devolveram os questionários entregues, tendo sido distribuídos um total de setenta e oito (78), o que nos deu uma devolução de 48,7% do total. Todos os instrumentos de coleta respondidos foram aproveitados para análise, mesmo daqueles professores das escolas particulares que não davam aula exclusivamente de Literatura, mas de gramática e redação, porque, segundo eles, também utilizavam, em algum momento, o texto literário como apoio.

Cada respondente recebeu uma sigla para preservar sua identidade, sendo P1 a P19 os respondentes de cada rede de ensino, tendo sido acrescida a letra U, caso o professor respondente pertencesse à escola pública, ou a letra R, quando fosse de escola privada. Desse modo, o segundo bloco do instrumento de coleta de dados – Identificação do Professor – permitiu a elaboração de um

quadro, separado por rede de ensino, em que esses dados foram colocados lado a lado.

Para a análise dos dados referentes à identificação e perfil dos professores, fizemos uso combinado de técnicas quantitativas e qualitativas, sendo que, para questões de múltipla escolha, foram elaborados quadros de frequência simples, cujos resultados foram interpretados separadamente por questão e comparativamente entre escolas públicas e particulares. Em seguida, procuramos identificar as categorias junto aos comentários e complementações escritos dessas questões, as quais, juntamente com as respostas às questões abertas, tiveram seus conteúdos analisados exaustivamente na identificação de elementos convergentes e divergentes.

Para as questões semi-estruturadas do terceiro bloco, procedemos a várias leituras. Procuramos verificar separadamente em cada quadro de respostas quais os itens mais respondidos juntamente com as categorias identificadas nos comentários e nas questões abertas. A interpretação dessas categorias junto às demais respostas serve como auxílio na identificação de correspondências entre a prática pedagógica desses professores quanto ao ensino de Literatura e o conhecimento e aplicação dos princípios da reforma do ensino médio.

3.3.2 Entrevistas

Após a transcrição, as respostas coletadas por meio da entrevista serviram de aprofundamento da discussão iniciada com as respostas ao questionário. Não foram elencadas categorias. A análise das mesmas foi feita buscando semelhanças e diferenças entre os outros estudos utilizados no referencial teórico, especialmente, os que se referem às pesquisas sobre formação e saberes docentes, bem como tiveram muita relevância na identificação de fatores que fazem as políticas públicas convergirem e divergirem nas práticas

docentes, reforçando os achados de outros estudos ou apontando divergências entre os mesmos e os dados fornecidos pelos professores da pesquisa.

Desse modo, as respostas foram incorporadas na análise dos dados dos questionários, obedecendo àquela tripartição que correlaciona perfil, prática pedagógica e conhecimento sobre os princípios da reforma, quando serviram para reforçar as idéias apresentadas pelos professores ou para apresentar opiniões divergentes ou incongruentes. As entrevistas também tiveram papel relevante no levantamento de questões que demandam novas pesquisas, ou seja, serviram para instigar a necessidade de outras investigações que complementem o que esta pesquisa apenas delinea em alguns pontos.

3.4 Os participantes - escolas e professores

O censo educacional de 2005 registrou a rede de ensino médio do Distrito Federal como composta por 169 estabelecimentos de ensino, sendo que desse número 1 era federal, 68 estaduais e 93 privados. Considerando as funções docentes, exercendo atividades em sala de aula, havia 31.107 professores, sendo 242 na instituição federal; 20.982, nas estaduais e 9.883, nas particulares. Como esses números correm o risco de apresentarem dupla contagem, uma vez que a unidade referência é a sala de aula, consideramos como total de docentes, por região administrativa, urbana, no Distrito Federal, 5.766 professores, sendo 122 da instituição federal, 3.816 das estaduais e 1.828 das particulares, tendo por base o número de estabelecimentos educacionais.

Em se tratando das áreas de Língua Portuguesa e Literatura, as escolas públicas e privadas de ensino médio possuíam, no ano de 2005, de acordo com levantamento feito pela pesquisadora, em média, 7 professores cada uma. Desse modo, podemos contabilizar, aproximadamente, que, naquele ano,

havia 476 professores de escolas públicas estaduais e 651 de escolas privadas lecionando essas disciplinas. Não levamos em consideração a instituição federal.

Naquelas instituições do Distrito Federal que tiveram desempenho acima da média no ENEM de 2005, foram contabilizados, em média, 165 docentes de Literatura. Desses, participaram da pesquisa 38 professores de 9 escolas, sendo 19 pertencentes a 5 (cinco) escolas públicas e, também, 19 docentes de 4 (quatro) escolas privadas, totalizando um percentual de 23% de docentes pertencentes a escolas com alto desempenho. Três escolas públicas e as quatro particulares situam-se no Plano Piloto do Distrito Federal e duas instituições públicas estão nas cidades satélites de Guará e Taguatinga.

3.4.1 Escolha das escolas

A seleção das escolas não foi aleatória, obedeceu a um critério de qualidade numérica, ou seja, as maiores médias em um exame oficial – o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2005. Tal escolha representa uma inferência de qualidade, do positivo, uma vez que, partindo desse ponto de vista – melhor desempenho -, somos levados a pensar que, em relação aos padrões estabelecidos pelos órgãos avaliadores, esse desempenho possa resultar de uma ação pedagógica acertada dos atores escolares, em especial, do corpo docente.

A opção pela utilização das informações do ENEM deu-se em função de que os resultados desse exame permitem a identificação das instituições escolares em cada Unidade da Federação, diferentemente do SAEB, cujos resultados, até o momento da pesquisa, não podiam ser desagregados até esse nível de detalhe³².

³² Atualmente, a chamada Prova Brasil, que substitui em parte o SAEB, permite conhecer as médias das escolas em todo o País.

Para as escolas públicas do Distrito Federal, as médias de corte ficaram acima de 46 pontos percentuais³³, tendo sido selecionadas nove (9) escolas, todas que se encaixavam nesse perfil, das quais, duas recusaram-se a participar, e outras duas não puderam ser contatadas antes do período de férias do meio do ano, ficando a coleta restrita a cinco escolas.

Já as escolas particulares de ensino médio tiveram sua nota de corte acima de 60 pontos percentuais na média do referido exame. Foram selecionadas 13 escolas em todo o Distrito Federal, todas com esse perfil, das quais duas recusaram-se a participar formalmente, uma não devolveu os questionários e outras seis, após vários contatos, protelaram o recebimento dos questionários, ficando confirmada a participação de apenas quatro escolas.

Assim, fizeram parte da coleta de dados 5 (cinco) escolas públicas e 4 (quatro) escolas particulares. A relação das escolas selecionadas encontra-se nos Anexo 4.

3.4.2 Escolas particulares investigadas

A principal característica da escola particular no que tange ao ensino de Literatura diz respeito à separação na grade curricular e por docentes, das áreas de Gramática, Redação e Literatura, o que significa que, no máximo, três professores, nas escolas maiores, com maior estrutura; e, no mínimo, dois professores (agrupando Literatura e Redação ou Literatura e Gramática) diferentes lecionam em cada turma de ensino médio. Ressaltamos que o questionário foi aplicado àqueles que ministravam Literatura exclusivamente ou agregada a outra área de Língua Portuguesa.

³³ Segundo o Relatório ENEM 2005, disponível em www.inep.gov.br, o intervalo de notas entre 40 e 70 indica um desempenho considerado de regular a bom, o que foi o caso das escolas selecionadas, tanto da rede pública como da particular.

Para essa rede de ensino, em geral, o turno do ensino médio é apenas o da manhã, sendo que no período da tarde a escola ocupa o tempo dos alunos com atividades extras, como esportes, artes ou algum tipo de reforço escolar ou cursinho pré-vestibular, quando se trata do 3º ano. São escolas cujos alunos são provenientes das classes média e alta do Distrito Federal, residentes em áreas nobres do Plano-Piloto e Lagos Sul e Norte, além de condomínios residenciais de alto padrão.

Os primeiros contatos foram feitos por e-mail, para aquelas que o possuíam e por telefone, para as que não tinham página na Internet ou complementarmente ao e-mail. O meio eletrônico pareceu-nos a porta de entrada ideal para se chegar às escolas privadas, de modo a poder fornecer sucintamente o objetivo da pesquisa, uma vez que, por serem escolas grandes, tínhamos alguns níveis de interlocução intermediária (secretárias, assistentes, telefonistas etc.) com risco de ruídos.

Desse modo, também, poderia ser verificada a receptividade dos interlocutores à pesquisa. Constatamos que em algumas escolas, embora tenhamos tido uma receptividade positiva por meio eletrônico, quando passávamos ao segundo passo, o contato telefônico, havia sempre elementos condicionantes, como horário de atendimento, coordenação de professores, e até mesmo uma sondagem acerca dos verdadeiros propósitos do contato.

Em todas as instituições, a apresentação inicial constava das informações sobre a nossa vinculação ao curso de doutorado, à instituição federal e os objetivos da pesquisa; bem como deixávamos claro o critério de seleção da escola. A formalização desse contato era feita com a entrega da Carta de Apresentação (anexo 1), que comprovava as informações fornecidas oralmente. Em algumas escolas, esse documento foi enviado por meio eletrônico, em outras foi entregue pessoalmente, quando da primeira visita.

Naquelas em que conseguimos falar diretamente com o responsável³⁴ pela coordenação e intermediário entre os docentes, a acolhida, em geral, foi receptiva à pesquisa, com indicativo de disponibilidade e agendamento de horário. Dessas, quatro escolas compõem o universo desta pesquisa. Em outras quatro, embora o Coordenador tenha se mostrado acessível, tivemos nossa visita protelada reiteradas vezes, em função da falta de tempo alegada pelo mesmo para nos atender, o que nos levou à conclusão de que a visita não se concretizaria. Outras duas manifestaram-se formalmente, por meio de mensagem eletrônica do Coordenador, contrárias à nossa ida à escola, declarando não ter interesse em participar. Nas três últimas escolas, os Coordenadores não retornaram as ligações depois de várias tentativas de contato.

A coleta dos questionários respondidos foi especialmente demorada, com vários retornos às escolas. Registramos a exceção de uma escola, cujo Coordenador, também em atividade de pesquisa para doutoramento, teve o cuidado de cobrar e recolher os questionários dos professores em um curto espaço de tempo.

Em uma das escolas em que a pesquisa foi realizada, ao explicarmos a questão de pesquisa e seus objetivos, tivemos questionamentos por parte do Coordenador, quanto ao critério de escolha das escolas ter sido baseado nas notas do ENEM, o qual perguntou se considerávamos o exame confiável, já que, a cada ano de aplicação, havia modificação no método de correção ou mesmo o nível de dificuldade não se mantinha constante. Respondemos que eram os únicos dados disponíveis, com identificação da instituição, além de que nossa escolha ter sido feita a partir de elemento positivo para a pesquisa.

³⁴ A denominação desse profissional, nas instituições privadas, varia de escola para escola. Assim, têm-se Diretor Pedagógico, Coordenador Pedagógico, ou simplesmente Coordenador. Para esta pesquisa, será usado o termo Coordenador, genericamente, para indicar esse interlocutor, tanto para as instituições particulares quanto para as públicas.

Pela nossa percepção, no caso das instituições privadas, o fato de terem sido selecionadas em função de seu desempenho no referido exame não foi uma condicionante que facilitasse o acesso, uma vez que não houve qualquer menção a isso por parte dos Coordenadores, seja nos contatos iniciais seja nas visitas, com exceção do descrito acima. Diferentemente das públicas, em que se percebeu um certo orgulho por ter sido esse o motivo da escolha.

Também não saberemos relacionar a hipótese de uma visita pessoal, logo no início, com a garantia de maior participação, ou se isso apenas aumentaria nosso tempo de espera e de 'cadeira'. Nossa percepção sempre foi a de que pesquisas associadas a resultados de avaliação externa causam um certo incômodo³⁵, talvez pelo fato de ser bastante recente no País a idéia de que a escola precisa avaliar seu desempenho e refletir sobre seus processos, embora processos avaliativos dessa natureza existam desde a década de 90.

3.4.3 Escolas Públicas Investigadas

A rede pública, diferentemente da privada, designa apenas um docente para a área de Língua Portuguesa, de modo que o mesmo deverá cumprir os conteúdos referentes à Literatura, Gramática e Redação em suas aulas. O resultado disso, na prática, é que, entre os docentes pesquisados, o número de turmas dos professores da rede pública em relação aos das particulares reduz-se para metade, mas não afeta muito a carga horária semanal, a qual permanece próxima entre as duas redes de ensino, sendo 37 horas semanais para as públicas e 29, para as particulares.

³⁵ Essa percepção vem dos tempos de Coordenadora do SAEB, em que, entre os anos de 2000 e 2002, visitei muitas escolas pelo País nessa condição e sempre notava que embora o exame tivesse razoável aceitação, havia preocupação por parte dos atores educacionais sobre o peso dos resultados e suas possíveis conseqüências.

Das escolas públicas pesquisadas, três situam-se no Plano Piloto e duas em cidades satélites de Guará e Taguatinga. Das localizadas no Plano Piloto, duas são consideradas referência de ensino na cidade, tendo apresentado as duas maiores médias do ENEM de 2005, entre as instituições públicas. Por conseguinte, as vagas são bastante disputadas em épocas de matrícula, com filas de pais e responsáveis sendo formadas antecipadamente. A clientela atendida por essas duas instituições pertence à classe média do Distrito Federal.

A terceira escola pública do Plano Piloto, embora ainda conceituada, vive um período de decadência, inclusive em seu espaço físico, que se apresenta bastante deteriorado. Foi considerada, nos anos 60 e 70, modelo de ensino médio e profissionalizante na cidade. Atualmente, em relação ao exame considerado, apresenta resultados oscilantes a cada ano. Destacou-se em 2005, ano referência da pesquisa, mas não teve igual desempenho em anos anteriores.

As instituições públicas de Guará e Taguatinga são referência de ensino médio naquelas cidades satélites e, à semelhança das do Plano Piloto, também têm suas vagas disputadas, tendo sido noticiadas ocorrências de pais e responsáveis dormindo do lado de fora das mesmas em períodos de matrícula. Seu bom desempenho, no entanto, não as livram de terem de lidar mais proximamente com a questão da violência social, talvez em função de serem periféricas, atendendo alunos de diferentes contextos e situações sociais e econômicas, oriundos de outras cidades satélites ainda mais distantes.

A receptividade inicial, antes da definição final das participantes foi muito diversa. Aquelas escolas cujas médias no ENEM eram as mais altas tiveram maior interesse e disponibilidade em participar. Outras escolas tiveram uma recepção oscilante. Em uma, cujos professores da área pesquisada encontravam-se em licença médica³⁶, o Coordenador mostrou-se reticente no primeiro contato,

³⁶ O grande número de professores licenciados por motivo de saúde é um dos problemas recorrentes da rede de ensino pública no DF. Segundo estimativa da Secretaria de Educação, 30% dos professores

e depois, em um segundo momento, bastante animado, relatando os projetos de Literatura e Arte desenvolvidos pelos professores, mas, sob a alegação de que a maioria do quadro docente da área estava licenciada, o retorno dos questionários foi pequeno – apenas um.

Uma terceira escola, por telefone, já desautorizou a ida para aplicação dos questionários, alegando que os professores eram muito ocupados, e não tinham tempo para responder a esse tipo de instrumento. Em outra, a Coordenadora nos recebeu apressadamente, não permitindo o contato com os professores. Nesta escola, o retorno de questionário respondido também foi pouco, dois de oito. Houve ainda duas escolas em que o contato não foi feito em função do período de férias ter-se iniciado.

A impressão que nos ficou, na época da entrega dos questionários, além da dificuldade da coleta de dados, inerente a toda pesquisa, foi a de que os professores, em especial, os das escolas públicas, recusavam-se a responder em função de um certo cansaço ou descrença de que pesquisas e avaliações possam fazer alguma diferença em sua prática pedagógica. Também pareceu-nos indicar, como já mencionado anteriormente, que esse tipo de pesquisa associada à avaliação de desempenho gera desconforto porque estão relacionadas, pelo menos no imaginário do professor, à análise de sua própria prática por elementos (especialistas) distantes de sua realidade.

Essa impressão encontra-se também apontada na dissertação de mestrado de Roseli dos Reis (2006), que relata a desconfiança dos professores do município de Santos, estado de São Paulo, quanto à real finalidade do instrumento de coleta de dados da pesquisadora, apresentado no momento em que o SAEB de 2005 estava sendo aplicado. Essa coincidência de pedidos de informações levou à recusa inicial dos professores em fornecer os dados e a necessidade de

encontram-se nessa situação. O dado torna-se relevante porque revela o esgotamento físico e mental dos docentes, característico do que alguns autores denominam “mal-estar docente”.

preservação profissional pode explicar a desconfiança dos professores daquela cidade.

No recebimento do nosso instrumento, no entanto, essa impressão de inacessibilidade da escola pública foi um pouco modificada, já que os questionários respondidos por esses docentes continham menos respostas em branco que os entregues pelos das particulares, bem como notamos que os mesmos não tiveram meias palavras para apontar as falhas de seu sistema de ensino, o que será visto mais adiante.

Para a entrevista, no entanto, a recepção foi bastante diferente. Os professores, principalmente os das escolas públicas, se mostraram interessados em participar e em emitir sua opinião. Foram selecionados inicialmente três professores, dois da rede pública e um da particular para que pudessem fornecer elementos complementares para ampliar as análises das respostas do questionário. A seleção foi feita com base nas respostas fornecidas por eles. Desse modo, um da rede privada e outro da particular apresentaram respostas que nos indicaram pensamentos totalmente opostos sobre o assunto abordado, e o terceiro serviria de contraponto, já que ofereceu um panorama mais equilibrado em suas opiniões. No entanto, após vários acertos não cumpridos, ficamos apenas com os dois que apresentaram opiniões de teor oposto entre si.

Ressaltamos, ainda, que pode haver outra razão que talvez auxilie o entendimento em relação ao posicionamento de recusa inicial dos professores da rede pública do Distrito Federal, tendo em vista que, nessas escolas, o processo de escolha da direção da unidade de ensino é indireto, uma vez que o diretor passa por concursos seletivos, gerais para todo o Distrito Federal, sendo nomeado pelo Governador, a partir de uma lista tríplice³⁷. Desse modo, o docente escolhido

³⁷ Conforme Artigo 8º. do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, "O Diretor, nomeado pelo Governador, é escolhido dentre os integrantes de lista tríplice, constituída por professores aprovados em processo seletivo e encaminhada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal."

para o cargo de direção pode nunca ter dado aula anteriormente na escola ou ainda, mesmo sendo conhecido na instituição, pode não contar com a preferência de seus pares ou alunos.

Assim, do nosso ponto de vista, esse processo estabelece um jogo de poder que se reproduz no âmbito das escolas, traduzindo-se em falta de transparência e negativas de acesso aos professores e salas de aula, muitas vezes, por parte dessas instâncias superiores – Diretores, Vices e Assistentes -, e, outras vezes, por parte mesmo dos próprios professores, como uma maneira de protegerem suas escolhas e individualidades, já que o sistema em que atuam não o faz.

Seria essa uma escolha real dos docentes ou um exercício de poder por parte da direção da escola³⁸? Responder a essa pergunta não foi o objetivo dessa pesquisa. Ressaltamos, no entanto, que é uma questão que necessita de maior aprofundamento e investigação. O silêncio dos professores e das escolas é bastante revelador de sua insatisfação e posicionamento de opinião, ainda que talvez a voz ou o silêncio desses atores (diretores e professores) não seja o mesmo. Por ora, fiquemos com aqueles que tiveram a generosidade de nos revelar parte de suas vidas e práticas pedagógicas.

³⁸ Essa foi uma impressão à época que se confirmou com a mudança de governo no DF em 2006, uma vez que a reivindicação dos docentes à nova Secretária de Educação foi a de eleição direta para diretores de escola.

4. O ENSINO DE LITERATURA, APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – RESULTADOS ENCONTRADOS

Para discussão dos resultados da pesquisa, optamos por agregar as respostas aos instrumentos de coleta de dados em três segmentos, ou seja, o que busca dar a conhecer quem são os professores de Literatura bem sucedidos das escolas de ensino médio do Distrito Federal; qual é a prática pedagógica enunciada por esses professores; e como essa prática enunciada incorpora ou não os princípios da reforma do ensino médio para a disciplina de Literatura.

O primeiro segmento mostra os dados que ajudam a delinear o perfil dos professores que participaram da mesma. Assim, informações sobre gênero, idade, tempo de serviço e de atuação no ensino médio e escolaridade irão compor um painel desses docentes que ensinam Literatura em escolas públicas e privadas do Distrito Federal que tiveram alto desempenho no ENEM de 2005, sendo apresentadas comparativamente a outros levantamentos que também auxiliam nessa visualização.

Também fazem parte deste texto análises sobre o que motivam esses professores para sua atuação nesse nível de ensino, terem escolhido a área de conhecimento de Literatura para ministrarem, bem como o que os levou a escolher o magistério como profissão. Esses dados são provenientes de questões semi-estruturadas do questionário, acrescidas das informações coletadas nas entrevistas, de forma que o discurso empregado pelos professores torna-se muitas vezes tão revelador quanto as opções marcadas e, portanto, tais falas serão analisadas sempre em função da compreensão global do panorama que se busca traçar.

O segundo segmento refere-se à investigação da prática pedagógica dos participantes da pesquisa. As informações revelam o que dizem fazer esses professores em sala de aula, quando ensinam Literatura, bem como a percepção

que os mesmos têm de seus alunos, e são imprescindíveis para compreensão do fenômeno a que nos propomos perscrutar. Por meio do discurso desses professores, podemos enxergar que práticas, crenças e orientações norteiam sua atuação profissional, ou seja, de que saberes esses docentes dizem lançar mão quando ensinam Literatura.

Da correlação entre os saberes enunciados com os princípios da reforma do ensino médio, propomos o terceiro segmento de discussão que procura perscrutar como as políticas públicas tangenciam as práticas pedagógicas, como os professores dizem incorporar ou não, em suas atividades de sala de aula, os princípios reformadores para a disciplina de Literatura, tais como interdisciplinaridade e contextualização.

4.1 Os professores de Literatura bem sucedidos do Distrito Federal

Para delinear o perfil profissional dos 38 participantes da pesquisa, professores de Língua Portuguesa e/ou de Literatura do ensino médio, provenientes de nove (9) escolas do Distrito Federal, cinco públicas e quatro particulares, foram utilizadas as informações fornecidas pelos mesmos ao bloco II do questionário – Identificação do professor -, tabuladas em um quadro de frequência simples, juntamente com as respostas assinaladas nas questões semi-estruturadas de 1 a 3, do bloco III – Perfil e prática pedagógica -, do mesmo instrumento; bem como as entrevistas que serviram de aprofundamento para análise que o conjunto de dados ofereceu.

Esses dados foram comparados com outros estudos nacionais semelhantes e a análise foi em busca de traços comuns e diferenciados entre os dois grupos de professores, das escolas públicas e das particulares. Desse modo, iremos perceber que, embora este não seja um estudo comparativo no rigor do termo, existem elementos bastante distintos que caracterizam esses dois grupos.

4.1.1 Gênero, idade e tempo de serviço

Professoras são maioria tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, sendo que, nas primeiras, o gênero feminino se sobressai com 73,7% de respondentes contra 52,6% de profissionais do sexo feminino das particulares. Os professores estão em maior número nas escolas particulares (47,4%), enquanto que nas públicas representam menos de um terço dos profissionais (32%).

É sabido que a distribuição de professores por sexo varia muito conforme a série e a disciplina, segundo análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2001, a qual já apontava haver maioria de profissionais do sexo feminino para a disciplina de Língua Portuguesa, o que, sem dúvida, se reproduz nesta pesquisa. De acordo com a citada análise, à medida que as séries avançam, o número de mulheres decresce. No entanto, isso só pode ser verificado nos dados das escolas privadas, já que para o ensino médio, nas públicas, o sexo feminino ainda prevalece.

Esse quadro, para o ensino médio, também foi encontrado no estudo *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*, de Abramovay e Castro (2003), em que foram pesquisados professores de 13 capitais brasileiras³⁹, e onde se verificou a predominância de professoras tanto para escolas públicas como privadas, sendo que os homens encontram-se mais representados nas últimas.

Em termos de faixa etária, os professores das escolas públicas pesquisadas são, em média, oito anos mais velhos que os das particulares, o que representa a média aproximada de 42 e 34 anos, respectivamente. Dado que encontra concordância com o estudo já citado, em que a maior parte dos professores pesquisados nas 13 capitais encontra-se na faixa que vai dos 30 aos 49 anos.

³⁹ O Distrito Federal não foi incluído nessa pesquisa.

Tais dados diferem um pouco dos obtidos por Reis (2006), nos quais um terço dos professores estaduais do ensino médio de Santos (36,26%) têm idade entre 41 e 50 anos, com um número expressivo de docentes acima de 55 anos, 32 dos 171 pesquisados. O motivo para tal, segundo a autora, pode ser uma entrada tardia no magistério ou a existência de melhores condições de permanência dos mesmos na profissão.

Para nós, a segunda razão pode ser melhor aceita em função do tempo de permanência considerável no ensino médio que os professores pesquisados apresentam de modo geral, a ser comentado no próximo item.

A diferença significativa de idade entre professores das redes pública e privada, no Distrito Federal, pode ser explicada face ao processo de promoção e remoção de que a primeira se utiliza, uma vez que os professores recém-concursados são alocados nas cidades satélites mais distantes do Plano Piloto, sendo removidos para escolas mais próximas de suas residências por meio de concursos internos, em que alguns critérios são considerados, como o tempo de atuação na rede pública. Desse modo, os professores que dão aula no Plano Piloto e nas cidades mais próximas dele têm, em média, 17 anos de exercício na rede pública, não necessariamente na mesma escola.

A desvantagem desse processo foi identificada por Reis (2006), para quem a pontuação crescente para remoção que acompanha os anos de carreira faz com que as escolas mais periféricas sejam consideradas de passagem, dificultando o estabelecimento de vínculos profissionais ou o desenvolvimento de projetos pedagógicos duradouros e continuados.

Os professores, de modo geral, procuram atuar em escolas mais próximas de suas residências, fugindo da periferia tanto em função da localização como da clientela. Sem desconsiderar a origem social dos alunos, a maioria pertencente à classe média do DF, esse fato também corrobora para explicar

porque as notas do ENEM são maiores nas escolas públicas mais centrais do DF, uma vez que os professores podem já ter estabelecido laços profissionais com essas escolas, contando também com a estabilidade profissional, o que os poderia levar a comprometerem-se mais diretamente com projeto pedagógico dessas instituições.

Huberman (1998), ao pesquisar o ciclo vital de professores do ensino secundário, aponta que estes passam por seis etapas ao longo de sua vida profissional, embora essas fases não se dêem de modo uniforme para todos, apresentam-se em relação ao tempo em que exercem sua atividade profissional, suas experiências de vida e expectativas.

Desse modo, os professores pesquisados das escolas particulares do DF estariam na fase denominada por **Experimentação ou diversificação**, segundo a qual os docentes concentram sua energia em melhorar sua atuação como profissionais, experimentando novos métodos de ensino e estariam mais abertos a novos modelos. Por essa teoria, os docentes pesquisados poderiam apresentar menor resistência a atuar sob os princípios que orientam a reforma. Essa possível correlação será levantada mais adiante, quando da investigação da prática pedagógica e do conhecimento das diretrizes da reforma do ensino médio.

Tais docentes, muitas vezes, iniciam sua vida profissional em uma instituição, e nela permanecem, mesmo que atuem em mais de uma escola ou concomitantemente na rede pública. Os dados encontrados mostram que eles já estão há algum tempo no magistério, 15 anos, em média, com apenas um ano de diferença para menos, na média, dos da rede pública⁴⁰. Informações essas muito próximas das apontadas no estudo de Abramovay e Castro (2003), em que os professores pesquisados, de redes pública e privada, tinham entre 10 e 15 anos de tempo de serviço.

⁴⁰ Não se pode afirmar se, no entanto, se esse tempo de atuação se deu na mesma escola.

Já os docentes das instituições públicas, pela teoria apresentada por Huberman, estariam na fase denominada **Busca de uma situação profissional estável**, que se desenvolve a partir dos 40 anos e se caracteriza pelo questionamento de sua eficácia como docentes. Haveria nesta fase duas vivências distintas, que são a da **Serenidade e distanciamento afetivo**, caracterizadas por sentimentos de menor preocupação em relação ao desempenho em sala de aula e aos problemas do cotidiano escolar; e a do **Conservadorismo**, em que alguns professores na faixa etária de 50 a 60 anos apresentam uma queixa constante em relação a tudo e a todos, não sendo porém algo construtivo, mas, sim, uma atitude mais conservadora (GARCIA, 1998). Alguns desses traços serão vistos mais adiante na análise da prática pedagógica desses docentes.

4.1.2 Atuação no ensino médio

Os dados apontam que os professores da rede pública atuam majoritariamente em uma só escola (79,9%), chegando a até duas (21%); enquanto que, na rede particular, os professores se dividem em até três instituições diferentes, sendo que 52,6% deles atuam em apenas uma; 31,6% em duas escolas; e 15,8% lecionam em três instituições de ensino.

Pesquisa da Unesco (UNESCO, 2004), realizada em 2002, que traça um perfil dos professores brasileiros, aponta que, para 1.375.351 professores da escola pública, 12,7% realizam outro trabalho remunerado, além da função docente e 41,4% atuam em uma segunda escola. Dados próximos aos obtidos por Reis (2006), em que 40,9% dos professores pesquisados declararam cumprir jornada em outra instituição de ensino e 15,8% exercem outra atividade remunerada.

Comparativamente, os professores do Distrito Federal, em especial os das escolas públicas investigadas, mesmo quando atuam em mais de uma escola, exercem, geralmente⁴¹, apenas a docência, que poderia ser uma característica positiva, pois se pode supor que esses profissionais apresentam algum nível de satisfação com o magistério, já que sua vida profissional gira em torno dessa carreira.

Também têm peso significativo os dados relativos aos anos dedicados exclusivamente ao ensino médio, 13 e 12,3 anos, respectivamente, para docentes das redes pública e privada do Distrito Federal. Em função deles, podemos perceber que além da docência, esse nível de ensino deve possuir grande fator de atração na permanência desses docentes no magistério. A análise qualitativa irá possibilitar o desvendamento dos motivos pelos quais a atuação nesse nível de ensino esta sendo tão duradoura.

Destacamos que as outras pesquisas já mencionadas não levantaram essa questão do tempo de exercício do magistério exclusivamente no ensino médio. No entanto, para nós, torna-se relevante, uma vez que para professores desse nível de ensino, a Literatura, com conteúdos historiográficos e como manifestação artística, é o que diferencia, em termos de conteúdo de Língua Portuguesa, o ensino médio do fundamental.

A carga horária total semanal dos professores da rede pública apresenta-se um pouco maior em relação aos docentes das particulares. Na média, os primeiros dão 36,8 aulas para 6,5 turmas de ensino médio; e os segundos, 29 aulas para 11,4 turmas, em média. O significativo aumento no número de turmas dos docentes das instituições privadas explica-se pelo fato de que, nessas instituições, os componentes curriculares na área de Língua Portuguesa são separados em Literatura, Gramática e Redação ou Texto,

⁴¹ Foi encontrada apenas uma referência de um docente público a um segundo emprego.

havendo professores exclusivos para essas disciplinas, enquanto que na rede pública, um mesmo professor ministra as três áreas numa mesma turma.

Esse número excessivo de carga horária para os docentes das escolas públicas vai possivelmente ter conseqüências negativas em seu desempenho, além de ser um dos elementos responsáveis pelo chamado 'mal-estar docente', um desgaste pessoal e profissional quase sem volta, que provoca constantes afastamentos da sala de aula⁴², além da sensação de inutilidade na profissão que escolheram.

Já a quantidade de turmas nas instituições privadas acirra a automação do ensino, a despersonalização, em que o professor tem pouco contato com seus alunos, não conhece seus nomes, e, portanto, opta por atividades repetitivas e de treinamento em sala de aula. Esse fato será correlacionado mais adiante com o levantamento das atividades de prática pedagógica desses profissionais.

Os dados levantados sobre a carga horária estão próximos aos encontrados na pesquisa da UNESCO (2004), a qual aponta que mais da metade dos professores pesquisados (54,2%) cumpre uma jornada de 21 a 40 horas semanais. Já na pesquisa de Reis (2006), os professores santistas complementam sua carga horária no ensino médio, sendo que, aqueles que atuam exclusivamente nesse nível de ensino, 11 dentre os 171 pesquisados têm entre 31 e 40 horas-aula, apresentando pouca diferença dos docentes do Distrito Federal, participantes dessa investigação.

A maioria dos professores não sentiu necessidade de complementar os dados quantitativos pedidos pelo instrumento nessa seção, relativos a informações

⁴² Reitero aqui a informação divulgada na imprensa local de que a Secretaria de Educação do Distrito Federal computou, em 2006, que cerca de 30% de seus profissionais estejam em afastamento por problemas de saúde. A maioria deles são professores da educação infantil e de Língua Portuguesa dos ensinos fundamental e médio. As últimas notícias divulgadas pelos meios de comunicação do DF dão conta de que o órgão está fazendo uma auditoria nos atestados médicos, fato que indignou os docentes.

peçoais e profissionais; os que o fizeram registraram fatos mais incomuns, como a situação funcional de uma professora da rede pública que apresentava dois contratos diferenciados para a mesma escola, um como efetiva e outro como temporária. Além dela, mais cinco professores das escolas públicas colocaram comentários no espaço reservado, após registrarem as informações pedidas pelo instrumento, a maioria relativa ao fato de o professor ter de atuar com todas as disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa. Entre esses, dois merecem registro por evidenciar que essa carga-horária não é a ideal e tem provocado desgastes.

PU2 – *Trabalhamos com uma carga horária muito pesada! São 30 horas de sala de aula, o que implica em falar (grifo do autor) (desgaste vocal e emocional grande) todas as manhãs, de 7:00 às 12:00 com um intervalo de 20 minutos durante toda a manhã.*

Mencionando a mesma situação, outro professor faz um comentário complementar que parece indicar seu desapontamento em relação a essa carga de trabalho, o que, segundo ele, comprometeria a atuação docente, deixando-a distanciada de algo idealizado como transformador, sem indicar, no entanto, o que seria essa *prática pedagógica transformadora*:

PU4 – *... uma realidade que está longe de uma prática pedagógica transformadora.*

4.1.3 Escolaridade

Os professores pesquisados no Distrito Federal têm alta escolaridade, sendo que 13 docentes (68,4%) dos 19 da escola pública declararam ter curso de pós-graduação *Lato sensu* e um (5,2%) professor declarou ter cursado pós-graduação *Stricto sensu*, em áreas de conhecimento correlatas, como Lingüística e Administração Escolar. As particulares não ficam muito atrás, com 10 (52,6%) de seus docentes declarando terem cursos de pós-graduação *Lato sensu* e 8 (42,1%)

com cursos *Stricto sensu*, às vezes, tendo cursado ambos os cursos mencionados, nas mesmas áreas de conhecimento indicadas pelos docentes das públicas. Foi encontrado apenas um professor do grupo privado ainda cursando a graduação.

Esses dados são superiores aos da pesquisa UNESCO (2004), em que do total de professores que lecionam no ensino médio, 80,3% estão habilitados para tal, ou seja, com curso superior completo, de acordo com o estipulado pela LDB. Para os professores pesquisados no DF, esse número sobe para 99,62%. Ressalta-se que o censo escolar de 2005 aponta, para esta Unidade da Federação, o percentual de 96,6% dos professores com curso superior completo. A pesquisa de Reis (2006) registra que o curso de Letras parece ser a graduação preferida entre os docentes paulistas, com 43 professores, de um total de 229 levantamentos, portadores de diploma dessa área do conhecimento. O referido estudo não traz dados sobre pós-graduação dos docentes pesquisados.

4.1.4 O que motiva os professores de Literatura no ensino médio

Três questões do terceiro bloco auxiliam no delineamento do perfil dos professores que responderam ao questionário, pois tiveram como objetivo a busca das motivações pessoais que nortearam as escolhas desses profissionais quanto à profissão docente, à disciplina (Língua Portuguesa e/ou Literatura) e à atuação no ensino médio. A análise dessas respostas, juntamente com as entrevistas, poderá ajudar a conhecer esses atores naquilo que têm em comum ou no que os torna únicos, bem como, mais adiante, poderá ajudar a situá-los em relação a suas práticas pedagógicas. Todas as três questões tiveram suas respostas tabuladas em quadro de frequência simples, e registrados os comentários complementares às respostas. A seguir, tem-se a análise das respostas coletadas.

Professores das escolas públicas e particulares apontaram majoritariamente o mesmo motivo para a escolha do magistério como profissão, qual seja, gostar de ensinar. Dos 19 docentes de cada grupo, 17 assinalaram esse motivo, um percentual de 89,4% dos respondentes.

Em seguida, a razão mais apontada está o gosto pela disciplina/área de conhecimento, no caso Literatura/Língua Portuguesa. Os professores das escolas particulares parecem mais motivados em relação a ela, com 89,4% das respostas para 78,9% dos professores das escolas públicas, 17 e 15 respondentes, respectivamente.

Em terceiro lugar, indicam como razão para a escolha da profissão o fato de terem vocação para a docência, sendo que mais professores das escolas públicas assinalaram essa opção que os das particulares, com 68,4% e 52,6% (13 e 10 respondentes) respectivamente. No entanto, apesar da diferença nos percentuais, enquanto os professores das escolas públicas nada quiseram acrescentar sobre esse item nos comentários, os professores das particulares foram bastante enfáticos quanto à importância da vocação. Vejamos os comentários.

PR6 - Ser professor é maravilhoso. Urge ter dom, ter preparo emocional e cognitivo. É ser antes de tudo um educador.

PR8 - É impossível um profissional ser completo e realizado se não tem vocação para o que faz. As pressões que o 'magistério' impõe tornam-se insustentáveis para os não-vocacionados.

PR9 - O trabalho é a minha vida. Os alunos são a minha alegria. Não nasci para fazer outra coisa.

Desse modo, gostar de ensinar, gostar de Literatura e ter vocação para a docência caracterizam o discurso motivacional dos professores

participantes da pesquisa. Tais falas estão muito próximas daquilo que Leahy-Dios (2004) chama de pedagogia do amor, revelada pelos docentes em seu estudo comparativo acerca do ensino de Literatura no Brasil e na Inglaterra. Segundo a autora, esse discurso de amor declarado pelos alunos, pela disciplina ou pela docência, na verdade, revelaria uma postura acrítica por meio da qual os professores se recusam a perceber ou nomear as dificuldades de sua prática em relação ao conteúdo de Literatura; bem como serviria para justificar um certo alheamento quanto às possibilidades de trabalhar politicamente esse conteúdo.

Acrescentemos que para Tardif (2005), os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a aspectos acadêmicos ou essencialmente especializados, fatores mais cognitivos, entre eles, amor pelos alunos e vocação, também fazem parte desse repertório, sendo por isso caracterizados pelo autor como plurais, compósitos e heterogêneos, porque provêm de fontes variadas. Parece-nos, portanto, que o discurso do gosto e da vocação profissional que orienta a fala motivacional dos professores pesquisados traduz um saber que, para eles, torna-se essencial ao processo de ensinar, sem o qual a docência perderia sentido.

Ter feito graduação na área de conhecimento correlata à Literatura contribui para a escolha do magistério, mas tal razão, em termos numéricos, não parece ser tão definitiva como as anteriores, como gostar de ensinar, gostar de Literatura ou ter vocação. Tal motivação seria mais um meio para atuar nesse nível de ensino ou uma conseqüência direta das outras motivações. Assim, para 52,6% dos professores da escola pública esse foi um dos motivos, enquanto que para os das particulares, apenas 42,1% o indicaram.

O magistério caracteriza-se como uma profissão que acolhe trabalhadores. Para 31,5% dos professores das escolas públicas (6 respondentes), a escolha da profissão foi, em parte, determinada pelo fato de que o curso de graduação, no caso Letras, oferecido no período noturno, poderia ser

feito juntamente com o trabalho ou sem a necessidade de opção entre a graduação e o exercício de alguma atividade remunerada. Razão esta que pesou apenas para 15,7% dos profissionais das escolas particulares (3 respondentes). Essa diferença é bastante significativa no sentido de indicar uma diferença de ordem socioeconômica no perfil desses profissionais, que poderá se refletir posteriormente em uma melhor formação por parte dos docentes das instituições privadas, já que, em tese, não tiveram que se preocupar em conciliar trabalho e estudo no período da graduação e, possivelmente, puderam se dedicar mais ao curso.

O comentário de um professor da escola particular resume bem a situação:

PR19 – Cursos oferecidos no período noturno nas universidades públicas são ligados à área de educação (...) tornando-se a opção de quem precisa trabalhar no turno oposto.

A possibilidade de ascensão profissional está mais presente na trajetória de professores públicos, já que 31,5% (6 respondentes) assinalaram ser esta uma das razões que os motivaram a exercer o magistério. Apenas um professor da rede privada assinalou essa opção. No caso da rede pública do Distrito Federal, a mudança de nível de ensino vem acompanhada de aumento na remuneração, ou seja, as maiores remunerações no magistério da rede pública são as de professores do ensino médio. Esse crescimento remuneratório também acontece na rede privada, mas parece não ser determinante. Apenas um professor dessa rede especificou como motivo para a escolha do magistério, em especial o nível médio, o fator salário.

Na rede pública do Distrito Federal, não é incomum profissionais iniciarem a carreira como professores da educação infantil e prestarem concursos internos para atuar nos últimos anos da educação básica, à medida que cursam a educação superior e se habilitam para tal. A pesquisa registrou o caso de um

professor que iniciou a carreira na Secretaria de Educação do DF como técnico de educação, profissional que exerce atividades de apoio administrativo nas secretarias das escolas e, com maior escolaridade, passou à docência. O convívio diário com professores, bem como a diferença salarial podem ter tido alguma influência nessa opção.

Para os professores pesquisados, no entanto, o fato de já exercerem a função docente também parece não pesar muito na opção pela escolha em permanecer na carreira, uma vez que apenas 21% dos professores das escolas públicas (4 respondentes) indicaram como razão para a escolha do magistério ter lecionado nas séries anteriores ao ensino médio, sendo que das escolas particulares o índice foi ainda menor, 15,7% (3 respondentes), o que pode indicar uma certa inércia profissional e não uma conseqüência natural, já que o conhecimento prévio da profissão, ou seja, já saber o que é ser professor, não seria uma motivação determinante para a decisão de permanecer nela.

A falta de opção para escolha da profissão foi apontada por apenas um respondente em cada categoria, percentual de 2%. No entanto, no espaço para comentários foram registrados momentos de indecisão profissional dos docentes. Um professor da escola pública, ao mencionar que optou pelo curso de Letras “depois de Educação Física, Farmácia e Bioquímica e Direito”, resume bem o drama da incerteza quanto a que profissão seguir. Outro professor de escola pública apontou a escolha da profissão na área do magistério como uma opção tardia, uma vez que, segundo o mesmo, não tinha certeza quanto ao curso de graduação a escolher.

A escolha da carreira do magistério feita por meio da exclusão de outras possibilidades tem conseqüências que aparecem lentamente, ao longo do desempenho profissional. A primeira delas está em considerar a profissão como algo provisório e não se comprometer devidamente, reduzindo o esforço e fazendo o mínimo necessário para permanecer na escola, enquanto algo mais adequado

não surge. A outra, ao contrário, pode ser a de encantar-se pela sala de aula, permanecendo por longo tempo, com comprometimento e contribuição efetivos. Ainda, uma terceira é igualmente possível e se revela num encantamento inicial que não permanece, de modo que, assim que surge a possibilidade de sair da profissão, haverá pouca hesitação em fazê-lo. Essa última consequência está ilustrada na pesquisa de Lapo e Bueno (2005) que investiga o abandono da profissão docente por professores paulistas do ensino médio, segundo a qual alguns dos professores pesquisados narraram não terem tido, inicialmente, o magistério como primeira opção profissional, mas se encantaram com a escola e os alunos, no entanto, depois de algum tempo, entraram em um processo paulatino de afastamento da escola, que culminou com o abandono da profissão.

Para as autoras, um dos motivos pelos quais os professores abandonam as salas de aula da educação básica está na busca de valorização profissional que a atuação na educação superior pode trazer, já que a pesquisa mostra que a maioria deles deixa aquele nível de ensino após terem feito pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado, passando a atuar nesse novo patamar. No caso dos professores brasilienses, poderíamos considerar a possibilidade de estar havendo uma preparação para a saída, já que a alta escolaridade desses professores e o índice considerável de atestados médicos e licenças⁴³ (em torno de 30%), vistos na rede pública, serviriam como indicadores dessa hipótese.

4.1.5 Razões para a escolha da área de conhecimento

A leitura, de acordo com os professores pesquisados, foi o fator primordial que determinou a escolha pela área do conhecimento (Língua Portuguesa e/ou Literatura). Para 100% dos respondentes da rede particular (19

⁴³ Tais ocorrências se configuram no que as autoras denominam de abandono temporário, cuja finalidade é prover alívio imediato para os problemas que os docentes estejam vivenciando (LAPO e BUENO, 2005).

professores), e 89,4% dos 17 respondentes da rede pública, gostar de ler foi decisivo na escolha para graduarem-se para lecionar essa disciplina. O fato de os professores afirmarem que gostam de ler não indica se efetivamente o fazem, mas demonstra que os profissionais levaram em consideração que o exercício do magistério na área de conhecimento escolhida exigia o hábito da leitura.

Ressaltamos que o instrumento de coleta de dados em questão não continha a pergunta relativa ao hábito de leitura do professor. A mesma não foi colocada por termos inferido, em função da seleção das escolas com notas máximas no ENEM de 2005, que esta seja uma atividade obrigatória do corpo docente, uma vez que, em se tratando desse nível de ensino, deve ser também considerado que a preparação dos alunos para o ingresso na Universidade de Brasília, pelo menos, demanda, no mínimo, a leitura dos livros indicados pelo Programa de Avaliação Seriada - PAS. Além disso, também partimos do princípio de que as respostas a essa possível pergunta poderiam ser retóricas, de difícil comprovação.

Os comentários entusiasmados que os professores, em especial os da rede privada, deixaram no espaço reservado, no entanto, de certo modo, indicam que a opção por não questionar se eles teriam ou não o hábito da leitura parece ter sido acertada, uma vez que percebemos claramente o reforço na noção de que o gosto pela disciplina já reflete essa condição, considerada fundamental. Também é percebida a tentativa de explicar o porquê dessa preferência. Vejamos alguns:

PU11 – *Gosto muito de ler e poder ficar comparando um escritor com outro.*

PR9 – *Sou apaixonado pela Língua Portuguesa e Literatura e resolvi passar essa paixão através da docência.*

PR15 - *Leio por prazer e almejo que meus alunos sintam o mesmo.*

Não se pode deixar de mencionar, entretanto, que outros estudos têm apontado que, em geral, o hábito de leitura faz parte da rotina de poucos professores. Em pesquisa recente de Zagury (2006), foi detectado que apenas 40% de 1.172 professores pesquisados, declararam ler pelo menos um livro de literatura por mês. Para a Região Centro-Oeste, este percentual sobe para 47%.

Em terceiro lugar, ter feito graduação nessa área de conhecimento também foi determinante na escolha pela disciplina, já que mais da metade dos professores da rede privada assinalaram esse motivo (52,4%, 10 respondentes) e 42,1% (8 respondentes) da escola pública fizeram o mesmo. Interessante notar que essa poderia ser uma correspondência óbvia, mas não é, ou seja, a graduação na área de atuação pode ser considerada apenas uma consequência do gosto pela leitura, não havendo necessariamente a intenção de atuar profissionalmente no magistério, que pode ocorrer ou não, fato determinado em função de mercado de trabalho ou de outros fatores socioeconômicos.

Para os professores da rede pública, ainda teve peso na escolha de Língua Portuguesa e Literatura o fato de acharem-na mais fácil e de menor concorrência nos concursos vestibulares. Um professor (5,2% dos respondentes) assinalou esse item como sendo os motivos levados em consideração na sua decisão. Outro respondente indicou não ter tido opção na escolha da área de conhecimento, embora não tenha assinalado o mesmo para a questão anterior – Razões para a escolha o magistério. Não houve assinalamentos nesses itens para os professores da rede privada.

4.1.6 Razões para a escolha de atuação no ensino médio

A terceira questão do bloco III encerra a série de informações que ajudam a delinear um perfil desse professor de Literatura do ensino médio. Neste item, foi pedido que assinalassem as razões que os fizeram escolher o ensino médio para dar aulas. Três professores não responderam à questão, sendo um da rede pública e dois da particular. Desse modo, o cálculo da porcentagem foi feito com base nos totais de respondentes, 18 e 17, respectivamente.

Para os professores das escolas públicas, pesou na escolha pelo ensino médio o gosto pela disciplina Literatura, uma vez que 78,9% (15 respondentes) assinalaram essa opção, o que apresenta alto grau de coerência com a resposta dada na questão anterior, em que 94,7% (18 respondentes), apontaram ter sido o mesmo gosto pela disciplina que os levou a escolher a área de conhecimento.

Nesse ponto, nota-se que a resposta dos professores das escolas particulares foi dissonante da fornecida para a pergunta anterior. Nessa categoria, o gosto pela Literatura teve peso na escolha para atuar no ensino médio em apenas 64,7% (11) dos respondentes. No entanto, 100% dos respondentes assinalaram na questão anterior que escolheram lecionar Língua Portuguesa/Literatura por gostarem de ler e 94,7% (18) indicaram o gosto pela disciplina.

Gostar da disciplina, nesse caso, apresenta relação direta com as possibilidades que ela oferece para ser trabalhada em sala de aula nesse nível de ensino.

PU11 – *No ensino médio é possível trabalhar melhor a literatura.*

PR19 – *... é possível trabalhar a criticidade de maneira mais acentuada por meio do estabelecimento de analogia entre textos literários e narrativas filmáticas de diversas épocas...*

Para os docentes da escola particular, a facilidade de diálogo com os alunos superou o gosto pela matéria. 82,3% (14 respondentes) indicaram essa opção como uma das razões que os levaram a escolher esse nível de ensino para dar aulas, enquanto que 68,4% (13) dos profissionais da escola pública apontaram ser esse o motivo que os levou às salas de aula do ensino médio.

Essa diferença nos percentuais pode estar também refletindo a proximidade ou não com a faixa etária dos adolescentes. Devemos lembrar que os docentes das escolas privadas são, em média, 8 anos mais novos que os das públicas, o que os aproximaria mais dos jovens, enquanto que os das escolas públicas, apesar da identificação com a faixa etária, são mais velhos e estão, portanto, mais distanciados da juventude a que lecionam, embora isso não seja um fator determinante que diferencie a prática pedagógica desses professores.

Os comentários ajudam a entender que a faixa etária dos alunos faz diferença na escolha. Professores, de ambas as categorias, apontaram que os alunos do ensino médio são mais “fáceis de lidar”, mais maduros e têm mais autonomia. Outros se identificam com os jovens e querem partilhar de suas descobertas e de sua formação. Há também os que se declararam incompatíveis com alunos mais novos.

PR8 – (me) Identifico mais com essa faixa de idade. Não tenho perfil nem paciência para estudantes menores.

Achar esse nível de ensino gratificante vem em terceiro lugar no apontamento das razões para se atuar nele. Oito professores (42,1%) da escola pública e 41,1% (7 respondentes) da escola particular assinalaram esse item. A gratificação aparece de forma variada, seja na satisfação de ter um aluno aprovado em concursos vestibulares das universidades públicas ou na possibilidade de trabalhar outros temas:

PU15 – *Por trabalhar na área de assistência social⁴⁴ e passar um pouco de cidadania.*

PU17 – *Saber que um aluno foi aprovado numa universidade pública é a glória.*

Não ter tido opção de escolha foi manifestado por dois professores, um de cada categoria, no espaço destinado aos comentários.

PU7 – *Não tive escolha. Foi determinado pela chefia imediata.*

PR3 – *Trata-se de uma escolha das escolas, e não do professor.*

Outro representante da escola pública comentou que a escolha para atuar no ensino médio depende de um “conjunto de fatores, desde gostar até das condições do mercado de trabalho” (PU11).

Tais falas são minoria dentro do conjunto analisado, mas podem indicar onde a perda da autonomia docente se localiza no início de sua configuração, ao estabelecer a dependência de um terceiro para que delimite as possibilidades de atuação desse profissional, representado na figura do mercado ou do sistema em que está inserido. Assim, primeiramente, os professores não têm escolha do nível de ensino em que irão atuar, para, em seguida, também não poderem escolher que conteúdo poderão ministrar, tendo em vista que deverão seguir as propostas curriculares em uso, diretamente relacionadas à aprovação nos exames vestibulares e sistêmicos.

4.1.7 Caracterização geral – semelhanças e diferenças entre professores de escolas públicas e privadas

⁴⁴ Segundo informação fornecida no questionário, este é um dos docentes que exerce outras atividades profissionais, sendo assistente social em período oposto ao da docência.

Em síntese, o professor de Literatura que atua no ensino médio do Distrito Federal, considerando as escolas de maior desempenho no ENEM 2005, possui algumas características, quais sejam:

- Prevalência do sexo feminino, em geral, e com significativa representatividade masculina nas particulares;
- Trabalhavam antes de concluir a formação na área;
- Alta escolaridade;
- Maior tempo de serviço no magistério;
- Maior tempo de atuação em uma só instituição;
- Escolheram a profissão por gosto e vocação;
- Gostam de ler;
- Gostam de atuar com a disciplina de Literatura;
- Gostam de atuar com jovens.

A prevalência do sexo feminino e o fato de a maioria dos docentes já estarem no mercado de trabalho antes da conclusão da formação acadêmica são traços que caracterizam a proletarização da profissão docente, conforme assinalado por Densmore (apud CONTRERAS, 2002, p. 40), para quem, *a constituição como categoria de professores foi evoluindo para estratos sociais inferiores com o aumento do componente feminino.*

No entanto, a alta escolaridade desses professores, acima inclusive dos indicadores encontrados no Censo de 2005, poderia indicar também aumento de suas competências técnicas, as quais proporcionam uma maior legitimidade ao trabalho docente, uma busca por um *status* profissional e um profissionalismo que seria uma resposta dos professores diante de um trabalho cada vez mais alienado.

Segundo autores⁴⁵ elencados por Contreras (2002), seria essa ideologia do profissionalismo com aparência de autonomia uma das estratégias das quais o Estado tem ocasionalmente lançado mão para dirimir movimentos oposicionistas e promover a colaboração dos professores diante de reformas educacionais.

Essa ideologia é bastante perceptível no discurso da professora da escola pública entrevistada, em que ela relaciona os instrumentos da reforma do ensino médio – ENEM e PCN - como dotados de uma intenção de inclusão social e de uma prática libertadora, para os quais há um posicionamento claramente a favor, ao passo em que postula a necessidade de haver maior profissionalismo na formação do professor. Vejamos os trechos.

Sobre o ENEM:

PU13E - *Ele tem ajudado, inclusive, ano passado eu soube que foi aplicada em 123 presídios a prova do ENEM. Alunos presidiários estão freqüentando faculdades e universidades. Então, é uma forma de inclusão social.*

Sobre os PCN:

PU13E - *Assim, logo que chegou, porque os PCN traziam para gente um jeito diferente de dar aula, na verdade muitas pessoas já usavam os PCN sem conhecê-los, né. Uma prática mais libertadora, né. Uma visão mais horizontal, né. Enfim, rompendo com paradigmas que você sabe que sempre existe, né, que não desapareceu, mas uma prática mais libertadora, enfatizando a criatividade, a valorização do ser humano, valorização do ser singular e coletivo, enfim.*

⁴⁵ Carlson, 1987; Carlson, 1992; Grace, 1987; Helsby, 1995; Lawn e Ozga, 1988.

Sobre a profissão:

PU13E - *O que eu tenho a dizer é que as pessoas se preparem para exercer a função de professor, né? E ser professor é uma função importantíssima porque ele está contribuindo para o crescimento de uma sociedade, de uma geração.*

O maior tempo de atuação na profissão e em uma só instituição caracteriza fases distintas na carreira profissional, como assinala Huberman. Assim, professores da rede pública, mais velhos e com maior tempo no magistério, estariam em uma fase de acomodação e preparação para a aposentadoria, enquanto que os da rede privada encontrar-se-iam na fase de experimentação de novas metodologias em sala de aula e de estabilização na carreira. A conclusão de cursos de pós-graduação em áreas de administração escolar e correlatas pode ser, também, um indicador desse movimento dos professores das escolas privadas.

O gosto declarado pela carreira docente, pela leitura e Literatura, além da preferência pelos adolescentes caracteriza esses docentes como portadores de saberes diferenciados que os meramente técnicos ou especializados. Esse discurso traduz a noção de que, sem esses requisitos mais cognitivos e personalizados, a profissão docente não se realiza em sua completude. É notável que a fala da professora de escola pública entrevistada está bastante contaminada com essa noção. Vejamos:

PU13E - *Eu faço também, quando Dubet fala que a escola se ressentida da socialização, que eu também penso assim. Então, eu trabalho com meninas que vêm do Nordeste. Então, elas têm uma saudade muito grande, uma melancolia, sabe, às vezes, até traço de depressão, saudade. Então, eu colho assim, informações o semestre inteiro e, assim, quando chega em junho, a gente faz o aniversário de todas as pessoas que aniversariam de janeiro até*

junho e aí a gente faz o aniversário. (...) Uma forma de se sentir valorizada. E ficar alegre, né. Festejar o aniversário em grupo. A gente tira foto. É muito legal. E depois a gente festeja os de julho até dezembro. É uma forma de valorização e socialização dos seres humanos, das pessoas com quem eu trabalho. (grifo nosso)

Haveria, entretanto, uma outra linha de interpretação que nos leva a perceber a crença, ainda arraigada em certos docentes, de que magistério seja sinônimo do sacerdócio, segundo a qual apenas poucos e predestinados estão aptos a atuarem nessa profissão que é claramente percebida como missão, como algo tocado pelo divino. A ambivalência do discurso está entre firmar um posicionamento profissional e técnico, por meio da alta escolaridade, e uma fala que revela o afetivo, o plano das relações interpessoais, sem o qual a profissão não se concretiza. Nos parece que esses professores definem seu estar no mundo por meio de sua profissão, o que coloca na realização profissional e na interação com o outro grande parte da responsabilidade pelo seu bem-estar.

Existem, no entanto, alguns traços diferenciadores entre os docentes das escolas públicas e os das particulares. Um deles refere-se à diferença de idade, 8 anos em média, o que faz com que estejam em ciclos vitais diferentes, talvez encarando a profissão do magistério de formas distintas, o que certamente vai influenciar sua prática pedagógica e sua visão de mundo em relação a reforma de ensino.

Também os profissionais das escolas públicas têm carga horária superior aos da rede privada, fator determinante para levá-los ao afastamento constante da sala de aula, em função de desgaste físico e emocional. Os professores particulares, por sua vez, dão aulas em um maior número de turmas, o que causa um certo distanciamento de seu alunado e um provável processo de automação do ensino, que irão se refletir nas atividades pedagógicas que desenvolvem em sala de aula.

Essas diferenças foram visíveis nas entrevistas realizadas, já que buscamos intencionalmente docentes que manifestaram visões bem diferenciadas nas respostas ao questionário. Desse modo, o professor da escola privada, na faixa dos trinta anos, possui uma visão mais crítica acerca dos instrumentos da reforma e procura firmar um posicionamento mais profissional em torno do tema do ensino de Literatura. Já a professora de escola pública entrevistada, na faixa etária dos sessenta anos, possui um discurso mais próximo do discurso oficial e, portanto, apresenta-se mais favorável à reforma do ensino médio e aos princípios trazidos por ela para o ensino de Literatura.

Devemos notar que, para o professor da escola privada, alguns elementos já estão dados, ou seja, o segmento em que ele ensina é mais privilegiado socioeconomicamente, de modo que ele parece não ter de se preocupar com situações de carência afetiva e cognitiva com as quais depara a professora da escola pública, cujo trabalho com os jovens perpassa o meramente intelectual.

Essas e outras diferenças, portanto, irão influir no tipo de atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula por esses professores. O item a seguir irá tratar mais amiúde dessas questões, investigando o discurso sobre a prática pedagógica desses profissionais, de modo a poder relacioná-lo ao ensino de Literatura.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL – OS SABERES ENUNCIADOS

Esta seção tem por objetivo descrever e analisar a prática pedagógica dos professores de Literatura investigados, da maneira como eles a enunciam, ou seja, busca conhecer os saberes profissionais por meio de seu discurso e perceber como são conjugados tais saberes aos exigidos hoje para a disciplina no ensino médio, na mediação do texto literário em sala de aula. Procuramos identificar se há apenas uma reprodução de procedimentos enraizados ou se dizem fazer uso de processos significativos e diferenciados em função de suas identidades, crenças, motivações e clientela.

Prática pedagógica é definida por alguns estudiosos (Tardif, Schön, Roldão, entre outros) como um saber do professor, ou seja, um saber profissional, no qual vários elementos contribuem para sua formação, não se reduzindo ao conhecimento produzido no período de formação inicial ou graduação. Assim, experiências, valores, crenças, como também reminiscências fazem parte da construção desse saber, uma vez que o professor é o único profissional que vivencia longamente sua profissão, como aluno, antes de decidir por ela.

Tal prática configura-se, portanto, como algo que o professor utiliza em sala de aula, em face de situações concretas e cotidianas, mas que muda no tempo e em função de conhecimentos e da experiência, podendo solidificar-se em procedimentos ou hábitos (Bourdieu, Silva), mas que acaba por fazer parte da pessoa do professor, de sua identidade, havendo um processo de simbiose, em que o professor define-se pela maneira com que ensina, uma vez que tal prática não se compõe apenas de conhecimento técnico. Segundo Tardif,

os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apóiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem do professor (TARDIF, 2002, p.136)

No caso do professor de Literatura, esses saberes devem se somar àqueles fornecidos por meio de seu instrumento de trabalho, que é o texto literário. Texto e leitura estão intimamente ligados já que um não se realiza sem o outro, sendo que a finalidade de todo texto é a de ser lido. Parece óbvio, mas segundo Pollock,

a invenção da escrita tornou possível a um ser humano criar num dado tempo e lugar uma série de sinais, a que pode reagir outro ser humano, noutro tempo e lugar. Resulta que o escritor vê apenas ele próprio e as palavras, mas não vê o leitor; que o leitor vê as palavras e ele próprio, mas não vê o escritor; e um terceiro pode ver apenas a escrita, como parte de um objeto físico, sem ter consciência do leitor nem do escritor. Isso pode fazer com que o escritor suponha, irrefletidamente, que as únicas partes do processo sejam a primeira e a segunda; e o leitor suponha que o processo consiste na segunda e terceira; e um crítico irrefletido, que a segunda parte é tudo. (...) Mas (a) verdade básica é que o ato completo da linguagem depende da interação das três partes, cada uma das quais, afinal, só é inteligível (...) no contexto normal do conjunto (apud CANDIDO, 2000, p. 34).

O professor de Literatura deverá, então, ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de lidar com o texto literário para que possa realizar a integração das partes acima mencionadas, utilizando para isso a palavra, a fim de que se concretize o processo de linguagem, de modo a possibilitar-lhe a capacidade de ler, percebendo o texto, o escritor e a si próprio.

Nos documentos orientadores da reforma curricular, relacionados a essa habilidade, é possível perceber que a idéia aglutinadora da competência lingüística em torno de um texto está presente, embora não se restrinja ao texto literário exclusivamente, o que de um lado ampliaria as possibilidades de leitura do mundo e, de outro, dependendo dos textos escolhidos para serem trabalhados, poderia limitá-las, condicionando-as por meio de vieses ideológicos ou mesmo reduzindo-as a abordagens sem profundidade.

Para tanto, encontra-se destacada nos PCNEM, para a disciplina de Língua Portuguesa, a proposição para o desenvolvimento de três competências

básicas, a saber: “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, de acordo com as condições de produção e recepção; e compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade [...]” (BRASIL, 1999, p.125-131).

Tais competências foram simplificadas em outra versão dos PCNEM, denominada PCN+, com o intuito de torná-las mais operacionais e também mais próximas do entendimento dos professores, que não conseguiam ver a aplicação de tais princípios no contexto da sala de aula, indo ao encontro do problema apontado por Tardif (2002), para quem muitas das competências descritas nos currículos escolares contêm imprecisões e não são operacionalizáveis. Desse modo, o segundo documento procurou resumir as competências lingüísticas em “utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; e aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes” (BRASIL, 2002, p. 61-62).

Torna-se fácil perceber que, embora não pareça haver grandes novidades em termos de objetivos de ensino, já que ler e interpretar podem ser consideradas macro competências cuja magnitude envolve as demais, ou as quais outros processos cognitivos estariam subjacentes, não há, nesse contexto, uma competência lingüística específica que determine um saber literário, ou seja, uma competência própria que o uso do texto literário fosse essencial para seu desenvolvimento. Assim, tal texto configura-se apenas como um dos recursos possíveis de serem utilizados para leitura e interpretação, ou melhor, torna-se um pretexto para exercícios nos livros didáticos, em que apenas leitor e texto se encontram, deixando incompleto o ato de linguagem de que nos fala Pollok.

Ao professor dessa disciplina, no entanto, torna-se desejável que possua uma formação polivalente, que englobe não só as competências lingüísticas que deverá desenvolver nos alunos, bem como uma cultura geral ampla e variada, que lhe permita relacionar-se interdisciplinarmente com outros conteúdos do currículo do ensino médio, além do domínio das novas tecnologias de informação. Essa polivalência exigida do professor foi identificada como um dos reflexos indesejáveis do uso do princípio da interdisciplinaridade no âmbito curricular, já que não é possível de ser alcançada plenamente (ZIBAS, 2001).

Em termos concretos, tal formação, ainda que idealizada e pouco tangível, teria por finalidade refletir uma prática pedagógica rica em possibilidades, uma vez que, idealmente, os professores disporiam de liberdade de procedimentos e riqueza de recursos para decidir, desde a escolha do texto a ser trabalhado até como e quando fazê-lo, podendo contar com recursos audiovisuais e sonoros, entre outros.

Pelo perfil dos professores pesquisados, faixa etária e tempo de atuação no magistério, em especial no ensino médio, podemos afirmar que não são profissionais iniciantes. Desse modo, por já terem passado da fase de estabilização e consolidação que dura em média sete anos, partimos do princípio que sua prática pedagógica já possa estar consolidada, sendo que os mesmos, teoricamente, devam apresentar domínio dos diversos aspectos do trabalho em sala de aula, em especial, gestão da classe, planejamento de ensino, apropriação pessoal dos programas curriculares, entre outros; estando menos centrados em si mesmos e mais no conteúdo e nos alunos (WHEER apud TARDIF, 2002).

Com a finalidade de conhecer as práticas dos professores pesquisados, optamos por não estruturar as atividades pedagógicas descritas no questionário em termos de competências a serem adquiridas para área de conhecimento de linguagens, de acordo com os PCNEM, uma vez que o texto curricular não propõe competências específicas para Literatura para esse nível de

ensino. Preferimos não correr o risco de que os professores não se reconhecessem nas competências descritas; mesmo porque tais elementos não podem ser verificados *a priori*, e, sim, por meio de avaliação de desempenho aplicada aos alunos, o que não fazia parte do escopo desta pesquisa.

Nesse sentido, a questão 4 do questionário vai diretamente ao assunto e relaciona as atividades mais rotineiras que os professores estão acostumados a realizar em sala de aula, havendo pouca complexidade em sua utilização, constituindo-se de práticas didáticas tradicionais, institucionalizadas ao longo do tempo, no processo de ensino-aprendizagem, e destinadas aos conteúdos e atividades de linguagem, como ler, interpretar e redigir, mas que, por suas características gerais, como análise de texto e aplicação de exercícios, podem ser utilizadas para qualquer disciplina do currículo tradicional. Tais atividades configuram-se em procedimentos solidificados e reconhecidos como essenciais e válidos em sala de aula e que poderiam ser considerados, segundo nosso ponto de vista, como *habitus* profissionais de professores de Literatura e Língua Portuguesa, aproximando-nos do conceito de Bourdieu.

Considerando que a prática pedagógica comporta diversos elementos, que não apenas saberes especializados, a percepção que o professor tem de seu aluno constitui um fator fundamental na definição de sua maneira de ensinar e vai influir na escolha dos procedimentos e recursos pedagógicos em sala de aula. Levamos em conta, ainda, que o foco no aluno seja também uma característica de professores que estão nessa fase consolidada da carreira. Assim, as respostas dadas às questões 8 e 9 do questionário irão ajudar a estabelecer esse quadro de referência que caracteriza a prática de ensino do professor de Literatura do ensino médio. Tais questões referem-se, respectivamente, à percepção dos professores sobre o desempenho de seus alunos em exames como ENEM e PAS (acesso ao ensino superior da Universidade de Brasília), e sobre o gosto por Literatura, bem como hábitos de leitura dos mesmos.

No decorrer da análise às respostas dadas às demais questões, no entanto, percebemos que as atividades ou práticas que compõem aquilo que chamamos de saberes, de certo modo perpassavam os comentários que os professores deixaram em outras questões respondidas. Assim, a discussão desse item irá conter, além das respostas fornecidas às questões 4, 8 e 9, as análises desses comentários que também indicaram as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores da disciplina. Em adição e com finalidade de aprofundamento da análise, as entrevistas com os professores também fazem parte deste capítulo, em especial, no que tange a prática pedagógica dos mesmos, da perspectiva de como esta é operacionalizada para o ensino de Literatura, incluindo as origens dessa prática.

4.2.1 Saberes em ação - a prática pedagógica e seu discurso

Para a composição da questão de número 4 do questionário, múltipla escolha, relacionamos cinco itens para serem assinalados referentes às atividades desenvolvidas em sala de aula, como leitura e interpretação de texto, uso de recursos, exercícios de gramática, discussão de temas da atualidade e uso do livro didático, sendo que os itens 1 e 5 pediam complementos como a indicação dos temas preferidos para discussão em sala, o que poderia ser escolha tanto do professor como do aluno; e o título do livro didático utilizado pelo professor, respectivamente; além de contar, como as outras questões desse tipo, de espaço destinado a comentários.

Verificamos que a lista de atividades mostrou-se acertada, tendo em vista que não foi acrescida aos comentários a descrição de qualquer prática que se diferenciasse das apresentadas, o que também pode nos levar a interpretar este fato como um sinal de que os professores não se vêm atuando de outra maneira, reduzindo seu repertório de práticas didáticas às mais usuais e

reconhecidas, embora também possa indicar que apenas se ativeram às opções oferecidas na questão. Os acréscimos encontrados referiram-se mais aos recursos adicionais aos textos utilizados nas aulas, como livros, jornais, revistas e filmes, mas que já se encontravam contemplados no item 2 da mesma questão.

Nas respostas fornecidas pelos professores de instituições públicas, a distribuição de frequência entre as atividades realizadas em sala aparece mais homogênea devido ao fato de que um mesmo profissional fica a cargo de cumprir o conteúdo de todas as atividades relativas ao ensino de língua portuguesa, incluindo aí Literatura. Nas escolas privadas, em geral, apenas um professor é destinado a ministrar uma das subáreas, de modo que o mesmo faz uso de atividades que mais se adequem à sua área.

Embora próximas numericamente, as respostas assinaladas nos itens 1 e 2 apontam um dado interessante que diferencia as escolhas pedagógicas dessas duas categorias de profissionais. Dos professores das escolas particulares que responderam à questão (17; dois professores não o fizeram), todos assinalaram o item 2 – *Fazer exercícios de interpretação de texto* - como sendo a atividade pedagógica mais comum nas aulas de Literatura, enquanto que o item 1 - *Discutir e analisar textos* - ficou em segundo lugar, com 13 marcações (76,4%). Já os profissionais da escola pública invertem essa relação. Para eles, a discussão e análise de textos em sala de aula vêm em primeiro lugar, uma vez que 17 dos 19 respondentes (89,4%) marcaram esse item, seguido pela atividade de exercitar a interpretação de texto, com 14 marcações (73,6%).

Esses dados nos mostram duas possibilidades de interpretação. Uma delas seria a percepção da escola pública como um espaço mais aberto e receptivo à discussão, à colocação de idéias, a dar voz participante ao aluno ou estimular nele essa atividade, em oposição à escola particular, que adquire um tom mais impositivo e rigoroso, dando pouco espaço à expressão individual, configurando-se em um ensino massificante e impessoal. Rememoremos o dado

de que o professor dessa escola possui mais turmas (11, em média, contra 6 das públicas), conseqüentemente mais alunos e menos tempo em sala de aula, o que dificultaria sobremaneira o estímulo à participação individual dos mesmos, além da pressão para que seja dado todo o conteúdo, que deverá “cair no vestibular”.

Outra possibilidade seria a de considerar que a escola privada, ao privilegiar o exercício de interpretação opta por aproximar os alunos de situações semelhantes às que irão encontrar em exames vestibulares ou similares. Desse modo, privilegia o treino na resolução do exercício com a função de garantir o desempenho de seus alunos na busca por aprovação em testes que exijam essa habilidade, garantindo também que a reputação da escola como uma instituição que aprova seus alunos nos vestibulares adquira o significado de uma educação de qualidade. Esse fator ajuda a explicar a diferença de pontuação entre as instituições públicas e privadas no exame do ENEM de 2005, considerado para esta pesquisa.

Ressaltamos que um exercício de interpretação, por mais rico e abrangente que seja, refere-se a uma ação solitária do leitor sobre o texto lido, de modo a retirar dele as informações necessárias que atestarão sua habilidade em encontrar um sentido para as palavras ou revelar a intenção do autor, de acordo com o que for proposto pelo elaborador do exercício. Ganha-se em destreza, mas perde-se um pouco nesse processo, tendo em vista a diversidade de idéias que uma discussão pode oferecer. Não se trata, no entanto, de considerar uma prática pedagógica mais eficiente que outra. Ambas têm sua relevância e um professor experiente usa seu saber para desenvolvê-las e aplicá-las em momentos oportunos.

Dos professores que complementaram o item 1 da questão, ou seja, a identificação dos temas levados para discussão em aula, 7 das escolas públicas e 9 das particulares o fizeram. Os temas em comum relacionados pelos docentes foram: atualidades, política, sociedade, escolas literárias em estudo pelos alunos e

livros indicados pelo PAS. Os das instituições privadas foram mais específicos nessa indicação ao registrar que discutem com seus alunos temas relacionados à adolescência e vida em família ou, nas palavras dos docentes, “associados com a realidade dos alunos”. Houve, ainda, a menção a Artes e outras literaturas (tema de configuração interdisciplinar presente tanto nos PCNEM quanto no livro didático mais adotado pelas escolas particulares). Pela análise do percentual de marcações, podemos inferir, no entanto, que os temas mencionados sejam mais trabalhados como recurso de interpretação textual nas escolas privadas que propriamente como objeto de discussão.

Em relação ao ensino de Literatura, partimos do pressuposto de que a disciplina já carrega em si dois princípios orientadores da reforma curricular do ensino médio, quais sejam a contextualização e a interdisciplinaridade, discutidos anteriormente. Desse modo, os textos levados em sala de aula deverão refletir esses princípios, uma vez que contêm em si um contexto que os fazem relacionar-se a outros campos do conhecimento em um processo interdisciplinar, que, muitas vezes, pode ser concretizado pelo uso da intertextualidade⁴⁶.

Destacamos que a leitura é uma conduta inteligente do ser humano, cujo processo caracteriza-se pelo emprego consciente, por parte do leitor, de uma série de estratégias, por meio das quais quem lê encontra ordem e estrutura no mundo de tal forma que pode aprender a partir de suas experiências, antecipá-las e compreendê-las (GOODMAN, in FERREIRO e PALACIO, 1987). Desse modo, o texto não é um elemento isolado. O texto literário possui, em essência, o discurso polissêmico, a pluralidade de sentido, ou seja, o signo lingüístico multiplicado cuja ressonância vai ser dada pelo leitor. Cabe ao professor a tarefa de criar condições que favoreçam o desenvolvimento no aluno de estratégias de leitura, de modo a torná-lo receptivo, permeável ao texto, pronto a atribuir outros significados e apropriá-lo para si, que é a essência do ensino dessa disciplina.

⁴⁶ A intertextualidade consiste na presença em um texto de elementos retirados de outro ou de imagens que remetem a outro texto bastante conhecido.

As escolas públicas apresentam a mesma pontuação nas atividades referentes aos itens 2 - *Fazer exercícios de interpretação* e 4 - *Redigir parágrafos e/ou textos*, sendo que 73,6% dos docentes (14 respondentes) assinalaram as duas práticas. Para os professores dessas escolas, o desenvolvimento dessas atividades em sala de aula é um processo mais cotidiano que para os das particulares, principalmente quando se trata de redação, uma vez que um mesmo professor é responsável por ministrar as três subáreas envolvidas na disciplina, quais sejam, gramática, redação e literatura. Além disso, para esses docentes, tais atividades podem ser consideradas complementares, uma vez que a escritura ou reescritura de um texto baseado em outro, literário ou não, faz parte de um mesmo movimento de análise e síntese, próprio do processo de construção do conhecimento.

As escolas particulares, ao que parece, utilizam relativamente esse recurso da escritura de textos para o ensino de Literatura, pois 52,9% (9) dos docentes assinalaram esse item como representativo de sua prática pedagógica, o que deve restringir esse processo ao momento específico de redação, para o qual, geralmente, a carga horária semanal é bastante reduzida e fica a cargo de outro profissional. Pelo mesmo motivo, 47% (8) dos professores dessa rede talvez tenham marcado o item 3 – *Fazer exercícios de gramática com base nos textos informativos e literários* – como atividade comum em sala de aula. Para as escolas públicas, entretanto, o item 3 faz parte da prática de 63,1% (12 respondentes) dos professores, o que também pode ser entendido como uma atividade complementar às outras já assinaladas.

A complexidade do ato de ensinar não se reduz, entretanto, ao emprego de técnicas especializadas para se atingir objetivos de ensino ou desenvolver competências cognitivas, encontra-se, pois, diretamente relacionada à prática social. Professores lidam com seres humanos, falantes (e leitores), portadores de individualidades. Por essa perspectiva, devem ter como estratégia desenvolver comportamentos portadores de significado para seus alunos e não

apenas para si mesmos. Assim, o maior desafio da atividade docente está em obter dos alunos colaboração e empenho para o aprendizado, considerando os significados que esses atribuem ao processo de aprendizagem (TARDIF, 2002).

Desse modo, a motivação para o ensino, a atribuição de significado ao que se aprende é o que faz o aluno aprender. Para os professores pesquisados, em especial os das escolas públicas, a motivação para aprender Literatura parece estar condicionada aos recursos que podem ser utilizados, elementos que estão fortemente marcados por uma escolha feita à revelia dos alunos. A maioria dos comentários complementares à questão ficou a cargo de marcar esse ponto de vista. Vejamos:

PU3 – *Toda semana trabalho uma música e no final da unidade, um filme, escolhidos por mim. (grifo nosso)*

PU6 – *Procuro usar todos os recursos assinalados, embora, a cada ano, uns são mais usados que outros.*

PU12 – *Tem curso de Teatro Educacional, adoro ensaiar peças literárias, mas a escola não possui condições adequadas.*

PU16 – *Eventualmente são utilizados artigos de jornais e revistas.*

Mesmo que seja possível verificar, no discurso acima, uma tentativa de complementação, de ampliação dos recursos textuais para uso dos alunos, não se pode deixar de perceber que as atividades operacionalizadas e assinaladas pelos professores para a questão estão profundamente condicionadas a escolhas feitas com pouca ou nenhuma participação de seus alunos. O discurso se desloca para os recursos didáticos disponíveis ou trazidos pelos professores até a escola. Assim, o significado atribuído para a aprendizagem de Literatura é unilateral, ou seja, deve-se aprender com elementos que fazem sentido apenas para o

professor ou do ponto de vista do mesmo, não se percebendo a busca da interação com o outro, em que a aprendizagem ocorre com mais plenitude. Interessante notar que apenas um professor da rede pública se lembrou de considerar o aluno como também sujeito de seu ensino, ao dizer que *motivar a participação do aluno é o objetivo primeiro* (PU 13).

Os professores da rede privada não foram diferentes em seus comentários, cuja ênfase ficou em torno do uso e não uso do livro didático, assunto a ser discutido a seguir. Nesse grupo, também, houve apenas um comentário que colocou o aluno, ainda que reduzido a ações pontuais, como foco principal do ensino, ou seja, *oportunizar ao aluno opinar, emitir juízo de valor, produzir breves parágrafos argumentativos acerca das propostas temáticas que envolvam aspectos sociais, políticos e econômicos* (PR 6).

A análise das atividades de ensino de Literatura, assinaladas na questão 4, e dos comentários deixados pelos professores, em especial, os da rede pública, nos conduziram a perceber uma certa incoerência que pode haver entre a prática pedagógica enunciada e a desenvolvida em sala de aula por esses professores, qual seja, ao passo que a maioria dos docentes públicos assinalou como atividade de ensino de Literatura a análise e discussão de textos em sala de aula, caracterizando uma prática que procura dar voz ao aluno; diferentemente da rede privada, cuja ênfase recai sobre exercícios de interpretação de textos; tais professores, quando incitados a escrever sobre essas práticas, descrevem exemplos de escolhas unilaterais, focadas em seu ponto de vista e condicionadas a elementos exteriores ao aluno.

Professores de ambas as redes, no entanto, dividem com o livro didático a responsabilidade por seu ensino. Ele está presente diariamente na prática docente e funciona como uma âncora, que tanto pode levar ao fundo quando oferecer alguma segurança. Seu uso não é consenso entre os docentes pesquisados, mas um elemento constante, sem o qual a atividade pedagógica

parece não fazer sentido. A questão 4, com objetivo de verificar os saberes que tais docentes correlacionam a esse elemento, listou como exemplo de atividade em sala de aula o item 5 – *Fazer leituras e exercícios do livro didático*, havendo o espaço para a menção ao título do livro escolhido pela escola. A seção a seguir discutirá o posicionamento dos professores quanto a esse item.

4.2.2 Os saberes que se escondem no livro didático

O ensino médio, bem como o de Literatura, relaciona-se profundamente ao uso do livro didático, cuja função em sala de aula está em oferecer aos alunos leituras selecionadas de textos considerados fundamentais para esse nível de ensino, que, no Brasil colônia e início do republicano, garantiram o conhecimento necessário para o ingresso da elite brasileira nos cursos superiores de então.

As décadas seguintes asseguraram um lugar de destaque ao livro didático ao colocá-lo a serviço de algumas das reformas de ensino que se seguiram, no sentido de reforçar os paradigmas curriculares em jogo no momento, auxiliando o professor a incorporar os ideais reformistas em voga. Nos últimos quarenta anos, o mercado do livro didático firmou-se no Brasil com inclusão de grande parte da população que antes não tinha acesso à escola, sem perder, no entanto, seu papel de aliado às mudanças curriculares nacionais, interferindo diretamente na escolha, gosto e prática pedagógica dos professores brasileiros.

Desse modo, via governo e mercado (sem que se possa, por vezes, diferenciá-los, já que os programas de distribuição de livro didático fomentados pelo governo têm grande influência na formação desse mercado), o livro didático tem presença garantida nas salas de aula do ensino médio no Brasil. Os professores pesquisados possuem uma posição oscilante em relação ao uso do mesmo em suas aulas, no entanto, a unanimidade parece estar no fato de que,

sem ele, a prática pedagógica parece não estar completa. Os saberes desses professores estão condicionados aos conteúdos no livro didático, havendo uma co-dependência, muitas vezes, mais percebida que declarada.

Assim, escolas públicas e privadas apresentaram números muito próximos no assinalamento que menciona o uso desse item. Se não considerarmos a diferença de dois respondentes para menos nas últimas, diríamos que as instituições se igualam no uso desse recurso. Assim, o item 5 da questão 4 - *Fazer leitura e exercícios do livro didático* é a atividade pedagógica mais frequente em sala de aula para 68,4% (13 respondentes) dos docentes da escola pública e 64,7% (11 respondentes) da particular, ficando em terceiro lugar na ordem de atividades que compõem a prática pedagógica dos professores pesquisados, embora tenha sido propositalmente colocado em último lugar como item a ser assinalado na questão 4.

Embora os assinalamentos sejam numericamente coincidentes, percebemos pelos comentários que a abordagem e a relação dos docentes com o livro didático são bem variadas. Os docentes das escolas privadas posicionaram-se mais firmemente em relação a esse recurso, procurando dar um certo distanciamento ou demonstrar sua visão crítica, enquanto os das públicas apresentaram poucas observações.

As seguintes falas são de professores das escolas privadas:

PR 10 – Utilizo pouco o livro didático, que fica mais como obra de consulta.

PR 15 – O livro didático é o mesmo há anos. Hoje, ele não atende bem às nossas necessidades, por isso, estamos estudando outros para efetuar a substituição do material escolhido, poucas vezes há tempo para os alunos participarem dessa escolha.

PR 19 – Não costumo eleger 'um' livro didático, uma vez que não há material completo e atualizado. Por isso, adoto livros, ou seja, seleciono capítulos cuja abordagem considero mais adequada e atualizada de acordo com o tema.

Pode ser verificado que o posicionamento oscila, oferecendo visões distintas. O primeiro e o segundo professores parecem colocar em seus pontos de vista um distanciamento crítico consciente sobre a dependência dos docentes em relação ao livro didático. A fala do segundo docente manifesta essa posição por meio de seu incômodo em função da permanência do mesmo livro didático ao longo dos anos. Por meio dela, podemos inferir não haver muita possibilidade de participação dos alunos na escolha desse material, bem como notamos uma certa demora ou hesitação em escolher um novo material, evidenciada pelo uso do gerúndio - “estamos estudando”. Não se pode dizer se a dúvida persiste em relação à qualidade das obras analisadas ou à quantidade de títulos à disposição.

Já o terceiro apresenta essa mesma postura mesclada com exemplos de sua prática didática. Não podemos nos furtar, no entanto, de analisar o discurso ambíguo deste professor, uma vez que, segundo este, não é possível adotar um livro que tenha as características consideradas, por ele, essenciais ao ensino de Literatura, quais sejam, completude de conteúdo e atualização, por não haver tal material no mercado. O que equivale a dizer que, caso fosse encontrada uma obra didática nessas condições, o docente não hesitaria em adotá-la.

Os comentários dos docentes das escolas públicas, no entanto, denotam mais uma postura de adaptação pedagógica e menos crítica em relação ao uso do livro didático. Aproveitar o que o aluno já tem parece ser a tônica do discurso, mas pode indicar uma certa acomodação, em razão dos limites colocados pelo material que o aluno leva para sala de aula ou pela falta deste. Vejamos os comentários:

PU 9 – Em função da dificuldade financeira do aluno, costumava pedir que trouxessem o livro que tivessem em casa, de qualquer autor e trabalhava as características das escolas e pedia pesquisa em grupo.

PU 19 – Aproveito todo o material que meus alunos trazem para a sala de aula e vira material didático.

No primeiro comentário, está claro que as limitações de ordem financeira são determinantes da prática pedagógica adotada. Não fica patente, no entanto, se o docente mantém a mesma posição já que o tempo verbal utilizado (costumava) indica a não permanência dessa prática ao longo do tempo. A segunda fala não menciona as dificuldades encontradas, mas reforça a necessidade de adaptação do docente frente à realidade de seus alunos.

Desse modo, notamos uma tonalidade mais neutra no discurso desses docentes, não se percebendo se há ou não um posicionamento mais elaborado em relação à utilização de livros didáticos para o ensino de Literatura. Registramos apenas uma única manifestação com valor positivo de um professor da rede pública, para o qual o livro didático adotado pela escola seria o mais abrangente e próximo da realidade do aluno⁴⁷.

Percebemos não haver uma posição comum em relação ao livro didático. Tal recurso, muitas vezes, o único em sala de aula, adquire uma certa ambigüidade na voz dos docentes, como sendo a percepção de um mal necessário. Os professores das escolas privadas não se sentem à vontade com ele, pois o mesmo ora não atende às necessidades (que não foram especificadas), ora não é atualizado, ora é apenas um complemento. Os professores das públicas apelam ao que estiver ao alcance do aluno, o importante é ter algum material didático em sala de aula.

⁴⁷ O livro mencionado foi citado por vários dos docentes pesquisados, sendo o único coincidente entre escolas públicas e privadas e, por isso, mereceu um olhar mais analítico.

Em suma, em relação ao livro didático, o diferencial entre os professores das redes privada e pública é que, para os primeiros, o livro parece não estar à altura da *expertise* e capacidade crítica de seus usuários (alunos e professores); para os segundos, os usuários (alunos) é que não estão à altura (socioeconômica) que a posse do livro didático representa e, por isso, devem utilizar aquele que estiver à mão, seja ele o mais adequado ou não. No entanto, o ensino de Literatura não se realiza sem a presença do livro didático em sala de aula, seja como recurso principal ou apenas apoio.

Esse item da questão 4 pedia, como complemento, a indicação do livro didático utilizado. Entre os vários títulos colocados pelos professores, surgiu uma obra em comum, citada por professores de ambas as redes, a qual analisaremos a seguir.

O livro didático escolhido

A obra de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães foi citada por diversos professores de diferentes escolas públicas e privadas. Seus títulos são vários e parecem abranger a tríade de conteúdo que rege a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio, qual seja, gramática, literatura e redação. Assim, os livros didáticos denominados **Português: Linguagens, Texto e Interação** e **Literatura Brasileira** estão, por assim dizer, na lista dos *best sellers* do ensino médio no Distrito Federal, sendo que o primeiro título é comum às redes pública e privada, tendo sido considerado por um professor da rede pública como o mais abrangente e próximo da realidade do aluno.

Tal comentário e o fato de figurar nas salas de aula das duas redes pesquisadas nos levaram a dedicar ao livro um olhar mais analítico na tentativa de apreender alguma identificação entre a prática enunciada pelos professores da pesquisa e o oferecido pelos autores. Desse modo, buscamos encontrar

ressonância de saberes entre o que livro traz (conteúdo, atividades etc.) e o que os docentes dizem fazer, bem como em que medida teria mesmo esse título a abrangência e a proximidade da realidade discente, mencionada pelo professor da rede pública.

Essa obra já foi objeto de análise de Hélder Pinheiro (2006), cujo estudo procurou verificar “a cara dos livros didáticos de Literatura nos últimos quinze anos”, sendo que, para *Português: Linguagens*, as edições de 1990 e 1999 foram comparadas na tentativa de identificar mudanças significativas no conteúdo e estruturação do livro. As conclusões do autor são favoráveis à obra, que apresenta poucas diferenças em relação à inclusão e exclusão de seções entre as duas edições, considerando que “o número de poemas permanece praticamente o mesmo, o que nos leva a crer que o aumento significativo está mesmo nas imagens e na ênfase da relação da literatura com outras artes” (PINHEIRO in BUZEN e MENDONÇA, 2006, p. 110). Segundo o autor, assim como o título em questão, a maioria dos livros didáticos de Literatura tem a característica comum de seguir “a mesma linha de ampliação das imagens, mas sem ampliação do número de poemas e de outros textos literários, resultado que parece apontar uma ênfase muito maior na projeto gráfico-editorial do que na mudança do seja ensinar literatura” (idem).

Tal característica, a nosso ver, pode ser entendida como uma tentativa de buscar identificação com o público-alvo desses livros, jovens de 14 a 17 anos, considerando a faixa etária do ensino médio, acostumados a mundo mais imagético e visual proporcionado pela presença maciça dos meios de comunicação e tecnológicos, mas que aponta um dado intrigante, qual seja, o predomínio de alterações de forma e não de conteúdo, tendo em vista que a análise do autor, para a maioria dos livros, compreende um período de tempo de 15 anos, ou seja, entre antes (1990) e depois (2004) da reforma do ensino médio, o que pode significar haver pouco ou nenhum impacto deste movimento reformista no ensino de Literatura.

A edição do livro didático *Português: Linguagens* que analisamos é do ano de 2004, sendo a mais recente, apresentada em três volumes, um para cada ano do ensino médio. Acreditamos ser a mesma utilizada no ano de 2005, que serve como base para esta pesquisa. Desse modo, comparando as edições de 1999 e de 2004 da obra que é considerada, pelos professores, como a mais próxima da realidade do aluno, percebemos, assim como Pinheiro (2006), uma mudança significativa no projeto editorial do livro. A começar pelo tamanho e formato, maiores em relação à edição anterior, que a nosso ver, têm o objetivo de comportar mais imagens em cada página, já que os textos tanto teóricos como literários são praticamente os mesmos.

Os três volumes comportam todo o conteúdo de Língua Portuguesa a ser ministrado no ensino médio, destacado logo na capa – Literatura; Produção de Texto e Gramática. Delimitamos nossa análise, no entanto, apenas às seções destinadas à Literatura. O texto que abre os volumes, voltado ao aluno, é o mesmo em ambas edições. No entanto, o texto responsável pelo fechamento, localizado na última capa, sofreu acréscimo justamente para explicar ter havido uma mudança metodológica no estudo de Literatura, sendo que obra destina-se, segundo aos autores, ao “estudante de ensino médio do novo milênio” (grifo nosso). A expressão destacada não aparece na edição de 1999.

A nova metodologia para o estudo de Literatura a que se referem os autores diz respeito à aproximação, ou seja, um estudo comparado, entre os grandes escritores da literatura universal e os nossos autores com a finalidade de “possibilitar o reconhecimento do diálogo que nossa literatura estabeleceu com outras literaturas, de diferentes épocas e de diferentes culturas”. Tais cruzamentos encontram-se ampliados “com roteiros sistematizados de análise de pintura e de filmes”. Verificamos, nesse discurso, a proximidade com o proposto dos PCNEM, em que o destaque é dado para atividades que promovam o estudo interdisciplinar e contextualizado dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Não é, portanto, sem outro objetivo que os capítulos introdutórios ao conteúdo de Literatura recebem o nome de Linguagem. Desse modo, tem-se, após a definição do que seja Literatura e Linguagem Literária, e antes da periodização e do contexto histórico, capítulos intitulados por A Linguagem do Trovadorismo; A Linguagem do Arcadismo, A Linguagem do Romantismo e assim sucessivamente para todas as escolas. Esta seria, no nosso entendimento, uma das únicas diferenças entre as edições comparadas.

Ainda, com a finalidade de reforçar o conteúdo interdisciplinar e marcar o contexto da escola literária com a atualidade, tais capítulos são permeados por quadrinhos de autores nacionais e estrangeiros, excertos de canções populares, imagens publicitárias, bem como por uma filmografia que aproxima os assuntos tratados, com propostas de atividades que reafirmam essa intenção de interdisciplinaridade, como por exemplo, a sugestão de leituras de obras de diferentes épocas, mas que abordem o mesmo tema, em comparação a uma produção cinematográfica indicada.

Tais atividades não são para qualquer aluno, pois exigem tempo, recursos e dedicação e acreditamos que as mesmas se tornem propostas retóricas, uma vez que muito dificilmente serão plenamente desenvolvidas pelos professores. No entanto, mesmo com o apelo dos recursos visuais e das propostas inovadoras, reiteramos que o conteúdo textual, tanto teórico como literário, presente ao longo dos três volumes não se diferencia de uma edição para outra. Como resultado, a nova metodologia para o estudo de Literatura proposta pelos autores na contracapa da obra fica mais no campo das idéias bem intencionadas que de uma prática realmente transformadora.

O grande paradoxo do livro didático está, portanto, na manutenção de conteúdos consolidados, por que não dizer, fossilizados, que não mudaram com o tempo, estando mais próximos dos professores que dos alunos, que contam ainda com a presença de textos, muitas vezes fragmentados, “retalhos de retórica”, mas

que, vendidos em roupagem que procura ser próxima da 'realidade do aluno', devam ser percebidos igualmente por docentes e especialistas (os que efetivamente têm poder de escolha ou de mercado) como adaptados ao proposto pelas diretrizes curriculares atuais, atendendo, em especial, à noção de interdisciplinaridade e contextualização, princípios que fundamentam a reforma do ensino médio. Em suma, grosso modo, continuamos a contar com os antigos manuais que servem para facilitar o acesso à educação superior enquanto garantem a disseminação do capital cultural tido como válido e necessário à sociedade.

4.2.3 O aluno como fonte de saberes

De acordo com Tardif (2002), a ação do professor é orientada por dois grupos de fatores predominantes e seus limitantes, quais sejam, a transmissão do conteúdo, condicionada pelo tempo, organização, objetivos de aprendizagem, avaliação, entre outros; e a administração das relações interativas de seus alunos, cujas condicionantes referem-se à motivação, gestão das relações, disciplina em sala de aula, entre tantos outros processos subjetivos que subjazem a essa gestão. Desse modo, “a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão” (TARDIF, 2002, p. 219).

Esses dois elementos devem convergir para que o aprendizado ocorra. Para Perrenoud (2000), o professor deve tornar o conhecimento apaixonante por si mesmo, sendo que essa é uma competência docente que passa necessariamente pela “arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa”, o que, no entanto, não será suficiente “se o professor não for capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento” (PERRENOUD, 2000, p. 38).

Para o ensino de Literatura, essa condição parece ser essencial, pois requer do professor uma competência que deve contaminar sua prática pedagógica com a habilidade de mesclar, em perfeita alquimia, convencimento e envolvimento, para que a conjugação de ambos permita ao aluno tanto compreender o texto como produto de uma época, com características que o diferenciam de outros, quanto usufruir plenamente do prazer estético e literário que tal texto possa oferecer. Dessa forma, reunir em um só momento o conhecimento teórico como a capacidade de abandoná-lo para poder desfrutar do texto literário, acreditamos, tem sido o grande desafio que se impõe ao ensino desta disciplina no nível médio.

A percepção que o professor tem de seu aluno, nesse contexto, configura-se como um auxílio à prática pedagógica. Isso implica conhecer sua clientela, suas características e motivações, para que as estratégias de convencimento e envolvimento sejam as mais adequadas possíveis. Reiteramos, no entanto, que dada a realidade da sala de aula (classes com muitos alunos, carga horária reduzida ou excessiva, vasto conteúdo a ser contemplado, entre outros fatores), tanto das escolas públicas, como das privadas, tal conhecimento sobre o aluno pode tornar-se pouco acurado, permeado de juízos de valor, em que crenças do tipo: – os alunos não lêem – são adquiridas, reafirmadas e passadas adiante sem que haja alguma reflexão sobre a origem ou veracidade das mesmas.

As questões 8 e 9 do questionário tiveram por objetivo captar qual a percepção que os professores pesquisados têm de seus alunos, a fim de verificar se a prática pedagógica enunciada apresenta consonância com esse conhecimento, ou seja, se os professores de Literatura pesquisados desenvolvem estratégias de acordo com os alunos que atendem, conjugando para isso práticas e saberes diferenciados e compatíveis.

Assim, a questão 8 buscou verificar se os docentes acompanham os alunos quanto ao desempenho dos mesmos em avaliações como o ENEM e PAS

e a que atribuem esse desempenho, uma vez que tais exames requerem estratégias diferentes de aferição dos conhecimentos e competências desenvolvidas. O ENEM, por exemplo, apresenta consonância com os preceitos da reforma do ensino médio, já o PAS, embora tenha sido reformulado para aproximar-se dos conteúdos apresentados nos PCNEM, ainda é um exame de seleção para o ensino superior da Universidade de Brasília, que tem por objetivo alcançar os alunos mais preparados, sendo que, para a disciplina de Literatura/ Língua Portuguesa, a instituição divulga periodicamente uma lista dos livros que irão ser objeto de avaliação, os quais deverão ser lidos pelos candidatos a uma vaga nessa instituição.

Já a questão 9 procurou saber se os professores conhecem o gosto de seus alunos por Literatura, quais os motivos desses alunos para gostar ou não da disciplina e, ainda, se os professores saberiam indicar que leituras estão sendo feitas por eles fora da escola. Esta questão foi elaborada de forma aberta, em que três perguntas formam um quadro geral sobre a percepção que os professores pesquisados têm de seus alunos, de modo que as respostas dadas foram agrupadas em categorias e a análise das mesmas pode oferecer um panorama da visão desses professores, de modo que, em conjunto com a prática pedagógica enunciada, seria possível correlacionar se os saberes utilizados pelos professores de Literatura levam em conta o que conhecem de seus alunos.

4.2.4 O desempenho dos alunos em exames

Os professores das escolas públicas parecem acompanhar de perto o desempenho de seus alunos em exames nacionais e locais. Todos responderam a essa questão, sendo que para 78% (15 respondentes) deles, os alunos apresentam **bom** desempenho nas avaliações; para 10,5% (2 respondentes), o desempenho é considerado **muito bom**; e para apenas 5,2% (1 respondente), os

alunos apresentam desempenho **regular**. Dois professores (10,5%) assinalaram que não costumam acompanhar a performance de seus alunos em tais exames.

Os professores das escolas particulares apresentam uma percepção diferente sobre o desempenho de seus alunos em exames oficiais. Para mais da metade dos 19 docentes (52,6% - 10 respondentes) os alunos têm desempenho considerado **muito bom**; para 42,1% (8 respondentes) dos professores, seus alunos apresentam **bom** desempenho; apenas 5,2% (1 respondente) considerou a performance de seus alunos **regular**, e o mesmo percentual declarou não acompanhar os resultados dos exames.

Uma percepção mais positiva dos professores privados sobre seus alunos pode indicar, de fato, haver um acompanhamento mais rigoroso do desempenho dos mesmos, já que existe uma diferença de aproximadamente 20 pontos para mais entre as médias obtidas por esses alunos em relação aos da rede pública no exame do ENEM de 2005, o que é, para nós, mais um forte indicativo de que a prática pedagógica desses professores pode estar bastante focada neste objetivo, qual seja, alta performance em exames de larga escala e vestibulares.

Ao serem perguntados sobre como percebem esse desempenho, houve respostas de 12 professores das escolas públicas. Tais respostas puderam ser relacionadas em três categorias diferentes, dependendo da forma de acompanhamento, que, segundo os docentes, pode ocorrer por meio de **informações advindas dos alunos**, dos **meios oficiais de divulgação dos resultados** e do **esforço do próprio professor** em acompanhar os resultados.

Desse modo, seis professores da rede pública relacionaram que percebem o desempenho de seus alunos a partir de informação vinda dos mesmos, ou seja, os alunos trazem os resultados, assim como suas dúvidas e dificuldades. Outros quatro professores responderam que acompanham seus

alunos por meio da divulgação dos resultados dos exames por vias oficiais, quais sejam, a própria escola, a Secretaria de Educação e o Ministério da Educação. Somente dois docentes responderam que acompanham os resultados pessoalmente, ou “de perto”, de acordo com um deles, que costuma ser convidado a resolver os testes pela própria Universidade⁴⁸.

Os dezessete professores das escolas particulares que informaram como acompanham seus alunos apresentaram as mesmas categorias dos docentes das escolas públicas, com o acréscimo dos meios de comunicação, indicados por termos como *jornais* e *imprensa*. Assim, para seis docentes, o acompanhamento é feito por meio dos alunos que trazem os resultados, comentam em sala, ou manifestam interesse; quatro docentes indicaram acompanhar os resultados por meio da divulgação feita na escola e pelos órgãos oficiais; quatro professores apontaram os meios de comunicação como modo de acompanhar o desempenho de seus alunos; e três indicaram que acompanham os resultados por meio de sua prática pedagógica.

O dado interessante na comparação entre os modos de acompanhamento dos alunos apresentados pelos professores de ambas as redes está no fato de o próprio aluno trazer para a sala de aula essa demanda, o que de certa forma faz com que o professor tenha de orientar sua prática pedagógica para o atendimento dessa necessidade que se impõe à agenda educacional. Acompanhar o desempenho de seus alunos é também, de certa forma, validar o próprio esforço. O sucesso do aluno nos exames testemunha uma performance positiva do professor, atesta sua qualificação e o distingue dos demais, em um processo de busca de valorização profissional, como mencionado por vários autores (CONTRERAS, GARCIA, entre outros).

⁴⁸ A instituição mantém uma sala reservada a professores de escolas públicas e privadas, especialmente convidados em dias de prova, para que resolvam as questões juntamente com profissionais da própria instituição.

Não podemos deixar de notar, porém, que a menção aos meios de comunicação é feita somente por professores da rede privada. Tal fato pode demonstrar tanto maior interesse desse grupo no desempenho de seus alunos em relação aos professores da rede pública, bem como indicar que esses últimos podem ter menos acesso ou hábito de leitura desse tipo de material. Esta última hipótese se mostra coerente com os dados levantados pelos questionários de fatores associados, aplicados aos professores da rede pública nas avaliações sistêmicas do SAEB (INEP, 2006), cujos resultados apontam menor acesso/hábito de leitura desse tipo de material por professores das redes públicas.

Questionados sobre a que fatores os docentes atribuem o desempenho considerado, majoritariamente, como bom, assinalado na questão, dos 19 professores participantes das escolas públicas, 11 responderam a esse item. Desses, 8 atribuíram o bom desempenho de seus alunos exclusivamente ao esforço dos próprios professores, que incluiu desde o fato de estarem atentos ao conteúdo que cai na prova, cumpri-lo totalmente em sala de aula, bem como incentivarem os alunos à leitura, passando por crenças já estabelecidas de que educação equivale à melhoria de condição social. Vejamos as respostas:

PU3 – Estar atenta com o que cai e o que não cai (na prova), voltada para as regiões de Brasília, São Paulo e Minas Gerais.

PU6 – Ao trabalho do grupo de professores, que tem sido muito eficiente.

PU9 – Ao trabalho que procuro fazer, com provas, apostilas, publicações da UnB.

PU11 – O professor incentiva os alunos a buscar mais e mais.

PU15 – Acreditar no ensino como alternativa de vida. Todos na minha família são formados.

PU16 – Compromisso dos professores da escola, apesar do comportamento heterogêneo dos alunos.

PU17 – Ao cumprimento quase total do programa proposto pelo PAS (...), seriedade e interesse do professor em bons resultados.

PU18 – Aos professores, pelo seu esforço.

Percebemos, nessas respostas, categorias semânticas altamente positivas para o trabalho do professor, que seria feito de forma eficiente (cumprindo o conteúdo exigido nos exames), com compromisso, esforço, interesse, incentivo. Algo que é feito apesar dos alunos, que são heterogêneos, ou teriam muito pouco das qualidades descritas (eficiência, compromisso, esforço, interesse), o que não se coaduna com as respostas dadas na parte anterior da questão em que se pedia que o professor dissesse como percebe o desempenho de seus alunos nas avaliações, pois a maior parte dos respondentes disse que o faz a partir de informações levadas para sala de aula pelos próprios alunos.

Tal fato não poderia caracterizar os alunos como descompromissados, desinteressados ou preguiçosos, uma vez que é a partir deles que a maioria dos professores reorienta sua prática pedagógica, ou seja, em função do interesse de seus alunos pelos exames que os professores procuram atuar pedagogicamente para prepará-los. Assim, o incentivo à leitura virá em função de uma demanda do aluno, dos livros indicados pela instituição de ensino superior, enfim, de todo um currículo que gira em torno dessa preparação.

O que explicaria, portanto, o fato de que o bom desempenho nos exames seja atribuído, no nível do discurso, quase que exclusivamente, ao trabalho do professor, uma vez que apenas um docente atribuiu apenas ao aluno a responsabilidade pelo sucesso, mas o fez mediante a ressalva de que o interesse do mesmo poderia ser maior (*PU9 – Ao interesse do aluno, que podia*

ser melhor); e dois professores dividiram entre si e os alunos o mérito pelo desempenho satisfatório.

Segundo Sônia Kruppa, ao analisar os assustadores dados da pesquisa feita pela Revista Nova Escola, segundo os quais 77% dos 500 professores das redes públicas do País consideram o aluno como o maior problema em sala de aula, o professor sente-se sozinho para ensinar porque não se enxerga como parte do sistema (NOVA ESCOLA, 2007). Outros estudiosos (Garcia, Tardif, Lortie), no entanto, apontam como característica da profissão docente o isolamento do professor, um forte individualismo, provocado pela falta de ocasiões em que o professor possa observar seus pares. Uma situação que se inicia na formação e se estende por toda a carreira (GARCIA, 2002).

Verificamos, muito claramente, no entanto, o esforço da valorização profissional no discurso desses professores, cuja autonomia parece cada vez mais perdida e distante. Preparar adequadamente seus alunos, incentivá-los à leitura, cumprir o conteúdo cobrado nos exames, atesta-lhes uma qualificação superior, mas retira-lhes o comando, reduzindo sua prática pedagógica, seus saberes e estratégias de treinamento para resolver questões de prova. Para o ensino de Literatura, então, os livros terão apenas uma função utilitarista e momentânea, a leitura deixa de ser crítica e passa ser mecânica, em que se buscam descobrir os mecanismos do texto, aqueles que poderão ser utilizados nos itens de teste.

Os professores das escolas particulares, embora também tenham manifestado expressamente o valor de seu próprio trabalho no alcance dos resultados muito bons de seus alunos em exames oficiais e vestibulares, apresentaram uma diferenciação significativa ao atribuir igualmente, em termos quantitativos, a responsabilidade por esse desempenho satisfatório a um conjunto de elementos (escola, professores, alunos e família) que está presente na ação educacional.

Desse modo, dos 17 professores que complementaram esse item da questão 8, considerando a indicação de mais de uma categoria, 7 docentes atribuíram ao seu próprio esforço e competência o fato de seus alunos irem muito bem nas avaliações; o mesmo número considerou o conjunto composto por escola, professor, aluno e família, de modo geral, como sendo o maior responsável pelos resultados positivos; apenas dois professores atribuíram exclusivamente à escola e à qualidade do ensino o mérito pelo desempenho de seus alunos; e nenhum docente registrou o aluno como tendo responsabilidade exclusiva por seu desempenho.

Vejamos algumas das falas que exemplificam significativamente as categorias apontadas pelos professores das escolas particulares como responsáveis pelo desempenho dos alunos:

PR9 – *Ao fato de amar minha profissão e não ter preguiça para trabalhar com meus alunos.*

PR16 – *Procuro desenvolver a capacidade de pensar em meus alunos e as habilidades de observar, relacionar, estruturar, analisar, justificar, sintetizar, correlacionar e inferir, entre outras.*

PR13 – *Ao conjunto de atuações: empenho dos alunos, seriedade do trabalho dos professores, incentivo dos pais e apoio da escola.*

PR15 – *Ao empenho da equipe de professores, organização da escola e valorização da educação acadêmica por parte das famílias.*

PR4 – *À seriedade com que a escola (nome omitido) encara sua tarefa de ser uma escola de ponta.*

PR19 – *Ao empenho da escola, pois esta propicia simulados semelhantes aos destes exames, a preparação do aluno. Além disso, investe em cursos e oficinas de capacitação dos professores da instituição.*

Não há dúvida de que a menção positiva à própria atuação aproxima o discurso dos professores das redes públicas e privadas no que tange à busca de valorização profissional. O que diferencia, no entanto, essas duas categorias parece estar no fato de que os professores das escolas privadas se mostram conscientes da existência de uma rede de atores que influem mais diretamente na sua prática didática. Desse modo, a escola e a família atuam simultaneamente como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, e, também, como demandantes desse processo, para quem o professor deve responder e corresponder com uma prática de qualidade. Já os professores da rede pública percebem-se sozinhos no processo educativo. Em seu discurso, não aparecem a família nem a escola para dar-lhes sustentação. Dependem exclusivamente de si mesmos e de sua competência para suprir a falta desses elementos, cuja ausência parece acarretar para seus alunos uma situação de desigualdade de condições, que pode ser percebida na diferença percentual entre suas médias no ENEM de 2005.

Podemos notar, de um lado, que os professores particulares situam suas práticas pedagógicas mais próximas do ato de ensinar, caracterizado por Tardif (2002), como aquele resultante da conjugação de transmissão de conteúdos e interação social, bem como estariam mais focados no aluno, um traço distintivo de professores que se encontram nesta faixa profissional consolidada (WHEER, apud TARDIF, 2002). Por outro, não podemos ignorar que as diferenças verificadas entre os saberes empregados pelos professores públicos e privados, ainda que centrados na preparação para os exames, como característica intrínseca da prática pedagógica de professores de Literatura do ensino médio, parecem estar sobredeterminadas com o signo da reprodução, segundo apontado por Bourdieu e Passeron, em que os arbitrários pedagógicos são recebidos de forma desigual pelas distintas classes e frações de classes⁴⁹. Em outras palavras,

⁴⁹ Em pesquisa recente, realizada pela Revista Nova Escola (2007), foram pesquisados 500 professores das redes públicas de todo o País sobre sua relação com o trabalho, desses, 64% afirmaram que o nível socioeconômico das crianças intervém no aprendizado, negativamente, no caso da pública, e positivamente, no caso da particular.

o reconhecimento e a incorporação das exortações pedagógicas dependem da correspondência entre o conteúdo da mensagem e as condições sociais e o modo de vida dos receptores (ALMEIDA, 2007).

4.2.5 Os alunos e a Literatura – o que os professores sabem dessa relação

A questão 9, aberta, teve por objetivo verificar a percepção dos professores quanto ao gosto de seus alunos por Literatura, se saberiam indicar o motivo pelo qual eles gostam ou não da disciplina e, ainda, se poderiam precisar que tipo de obra os alunos lêem fora da escola. Assim, para a primeira parte da questão – seus alunos gostam de Literatura –, as respostas dadas foram agrupadas em três categorias: **Positivo**, com respostas afirmativas ou com termos e expressões que se aproximassem dessa noção semântica; **Negativo**, com respostas negativas ou com expressões e termos próximos dessa noção; e **Neutro**, com respostas que apresentaram expressões oscilantes entre as duas categorias semânticas anteriores.

Dos 19 professores das escolas públicas, 14 responderam à primeira parte dessa questão. A categoria **Positivo** contou com 8 respostas que, agrupadas, abrangeram as seguintes noções: **gostam**, com três respondentes; **a maioria sim/gosta das aulas, não dos livros**, também com três respondentes; e **razoavelmente**, com dois respondentes. A categoria **Negativo** contou com 4 respostas que foram agrupadas em três noções semânticas próximas, quais sejam, **Não gostam**, com um respondente; **A maioria/muitos não gosta(m)**, com dois respondentes; e **Poucos**, com um respondente. A categoria **Neutro** contou com duas respostas, cujas noções registradas foram **Alguns gostam, outros não** e **A princípio detestam, com as aulas passam a ter interesse**.

Nas respostas agrupadas conforme as categorias acima, foi possível perceber que os professores associaram os prováveis motivos que determinam o gosto ou não pela disciplina a duas séries de fatores, um relativo à atuação dos professores em sala de aula e outro a elementos que não estão ao alcance dos docentes. Desse modo, para os professores cujas respostas puderam ser agrupadas explicitamente com base na percepção de que seus alunos gostam da disciplina, na categoria **Positivo**, a razão para tal encontra-se diretamente relacionada à prática pedagógica utilizada em sala de aula. Vejamos:

PU7 – *...a aula é contextualizada com a realidade...*

PU8 – *(...) Ensino com amor, demonstro o quanto gosto da disciplina.*

PU19 – *(...) Eu os motivo a leitura, lendo para eles e com eles, fazendo a compreensão do texto.*

Já professores cujas respostas também foram colocadas na categoria **Positivo**, mas agrupadas de acordo com a noção semântica mais distanciada (**a maioria sim/gosta das aulas, não dos livros e razoavelmente**) apresentaram motivos que, na verdade, poderiam estar associados a alunos que não gostam da disciplina, tais como, *livros chatos, difíceis, antigos* ou *longe da realidade dos alunos* e, ainda, motivos relacionados aos próprios alunos, como vocabulário restrito e dificuldade de compreensão dos textos. Apenas um professor colocado nessa categoria apontou como motivo a disparidade entre os conteúdos cobrados nos vestibulares e o explorado em sala de aula.

Os motivos alegados em respostas agrupadas na categoria **Negativo** e **Neutro** não são muito diferentes dos anteriores e abrangem razões centradas em terceiros: a disciplina, os textos, os alunos ou o sistema de ensino. Em geral, os alunos não gostam de Literatura por causa do aspecto histórico do conteúdo, do tempo cronológico das obras (distante da realidade de aluno), por possuírem vocabulário reduzido, por falta de tempo e por falta de informação no ensino

fundamental. Um professor registra, ainda, que “a grande maioria (dos alunos) chega ao ensino médio sem ter lido um livro sequer. Daí a resistência (...)”.

Explicitamente, apenas três professores das escolas públicas responderam à segunda parte da questão que pedia a relação dos motivos pelos quais os alunos gostam ou não da disciplina. E, novamente, predominam razões para o não-gostar, cuja responsabilidade, na percepção desses docentes, está localizada no outro, um terceiro elemento personificado nos textos e alunos. Vejamos:

PU4 – *Não entendem muito bem, porque pensam que literatura é leitura de textos obsoletos e descontextualizados.*

PU6 – *Muitos têm dificuldade de compreender textos escritos há tanto tempo.*

PU12 – *Motivos sócio-econômicos e falta de estímulo na infância.*

O mesmo número de professores de escolas públicas (três) responderam à terceira parte da questão, indicando os livros que os alunos lêem fora da escola, que se resumem a *best sellers* (Harry Potter, Senhor do Anéis), revistas de atualidades, alguns clássicos oferecidos pela biblioteca e Paulo Coelho. Dezesesseis (16) professores não complementaram esse item.

Os professores das escolas particulares apresentaram uma visão muito semelhante à oferecida pelos da rede pública, principalmente no que se refere aos motivos pelos quais os alunos não gostam da disciplina. A diferença significativa ficou no fato de eles não relacionarem majoritariamente sua prática pedagógica como motivo determinante pelo qual os alunos possam gostar de Literatura. Houve apenas uma menção indireta nesse sentido, em que a docente registrou que seus alunos “toleram a disciplina por causa da professora”. Na verdade, percebemos o discurso tornar-se mais crítico, em que se verifica, mais

claramente, a função utilitarista destinada à disciplina como conteúdo necessário para ingressar no ensino superior.

Para esse grupo, dos 19 professores pesquisados, 13 responderam à questão 9, cujas respostas foram categorizadas nos mesmos campos semânticos definidos para os professores da rede pública. Desse modo, na categoria **Positivo**, foram agrupadas 8 respostas em torno de três noções semânticas, quais sejam, **gostam (não dos livros)**, com dois respondentes; **a grande maioria, boa parte, muitos gostam das aulas/Literatura (não dos livros)**, com quatro respondentes e **alguns alunos/parte deles**, com dois respondentes. Na categoria **Negativo**, foram agrupadas quatro respostas em duas noções semânticas, que foram **Não gostam** e **Pouco**. Classificadas na categoria **Neutro**, três respostas foram agrupadas em duas noções semelhantes, que são **Alguns gostam, outros não/ mais ou menos**, com dois respondentes e **Vários alunos rejeitam, a princípio**, com uma resposta.

Os motivos que acompanharam essas respostas estavam relacionados mais à dificuldade da disciplina e dos textos considerados como as razões que explicam o fato de os alunos não gostarem da disciplina, muito se assemelhando aos listados pelos professores da rede pública. Assim, de novo e claramente, percebemos que os motivos pelos quais os alunos possam não gostar de Literatura estão fora do alcance da ação dos docentes, sendo que ora os livros são ruins, fora da realidade do aluno; ora o conteúdo (História da Literatura) é chato e distante; ora os alunos apresentam dificuldade e/ou falta de hábito de leitura.

Foram também mencionados falta de hábito da família e desestímulo no ambiente social como motivos para que os alunos desgostem da disciplina. Ressaltamos que esses elementos (família e sociedade), na questão anterior, ajudavam o professor da rede privada no direcionamento de sua prática

pedagógica e, nesta, aparecem como condicionantes das dificuldades encontradas pelos alunos no tocante às atividades exigidas pela disciplina.

A Literatura vista pelos alunos como servindo exclusivamente de instrumento para os exames vestibulares foi citada por dois professores num tom bastante crítico, que denota a percepção de como esse fato pode ser desestimulante para o trabalho do professor, podendo interferir negativamente em sua prática pedagógica. Transcrevemos a seguir:

PR14 – A Literatura serve apenas, na opinião da maioria, para quem opta pelos cursos de humanas.

PR19 – A leitura obrigatória, imposta por exames vestibulares, torna essa atividade enfadonha, desestimulante. Além disso, os alunos são seduzidos pelos meios midiáticos, promovedores de modismos (...). A literatura torna-se também um ato de consumismo, e não de reflexão, de encantamento, ou seja, promove-se a alienação.

A fala do PR14 parece resumir a percepção geral dos docentes da rede particular e que não foi explicitada pelos demais. Já o PR19 apresenta um discurso muito próximo dos teóricos para os quais a Literatura parece não ter mais vez na sociedade atual, como Raczmov, Stainer e Bloom. Desse modo, esses professores parecem compartilhar de uma visão mais utilitarista do ensino de Literatura e dos textos literários, reduzindo-os à função de proverem a satisfação imediata da qual a atual sociedade de consumo necessita. Difícil dizer, no entanto, se essa percepção advém de atuação desses docentes em sala de aula ou se, ao contrário, a prática pedagógica dos mesmos é que está contaminada por ela.

Dois diferentes motivos foram diretamente relacionados pelos professores na segunda parte da questão que pede, explicitamente, se os mesmos saberiam indicar as razões para o gostar ou não de Literatura. Um deles, o único, está relacionado ao positivo, ou seja, o fato de gostarem da disciplina

ocorre porque “os alunos são bem informados a respeito dos assuntos diversos”. O segundo motivo apresenta relação com o sistema de ensino neste nível, uma vez que, de acordo como o professor, “o ensino de literatura para os alunos do ensino médio, principalmente no 1º ano, é um tanto restrito e não incentiva os alunos a terem compromisso maior com a própria realidade deles”.

A indicação do que os alunos lêem fora da escola foi feita por 8 professores da rede privada, sendo que três deles mencionaram, em geral, revistas, jornais e livros; quatro nomearam autores e títulos, todos ligados ao gênero *best seller*, tais como Bernard Cornwell, Dan Brown e J. K. Rowling. Apenas um professor mencionou, também de forma geral, “romances, contos, crônicas de autores brasileiros e de outras nacionalidades”. Tais referências não apresentam grandes diferenças das relacionadas pelos professores das escolas públicas. Doze professores não responderam a esse item.

Da análise feita a respostas fornecidas a questão 9, percebemos que, na visão dos docentes das escolas públicas, o gosto pela disciplina parece ser conquistado na sala de aula pelo empenho e dedicação dos professores, cuja prática pedagógica, contextualizada e amorosa, transformaria uma suposta aversão em prazer, aproximando-se, no nível do discurso, de competência descrita por Perrenoud (1999) como necessária ao ato de ensinar, que é tornar o conhecimento apaixonante. No entanto, em face da quantidade de respostas negativas quanto ao gostar do livro (no caso, presumimos, o livro clássico), vimos que essa competência parece ser mais um ideal buscado, já que os alunos ainda não estão completamente apaixonados, até porque, nos parece, que nem todos os professores também o estejam. Desse modo, percebemos haver uma atuação mais direcionada ao cumprimento da formalidade que a escola e a sociedade demanda, ou seja, ensinar para passar no vestibular.

Assim, o não gostar da Literatura, por parte dos alunos, no entanto, parece ser predominante na opinião de professores das redes pública e privada,

sendo que a motivação encontrada para isso está situada fora do alcance de ação desses docentes, pois, ora são os textos literários difíceis, enfadonhos e desconexos da realidade e do tempo dos alunos, ora são os alunos que não possuem vocabulário suficiente, trazem deficiências cognitivas e socioeconômicas e/ou não se empenham o suficiente para compreender a matéria.

Embora a percepção dos dois grupos pesquisados assemelhe-se quanto aos motivos pelos quais os alunos possam não gostar de Literatura, ressaltamos que alguns dos professores privados apresentam um discurso mais crítico, em que se nota uma certa decepção com o tom utilitarista dado pelos alunos à disciplina, já que, na opinião destes, a mesma serviria apenas para passar no vestibular. Na totalidade desses discursos, entretanto, notamos, reiteradamente, a tentativa de valorização profissional, seja na prática pedagógica positiva, que faz os alunos gostarem de Literatura; seja na colocação para fora do alcance docente dos motivos que levam os alunos a não gostarem, uma vez que, se eles não gostam, não é responsabilidade do professor, outros fatores seriam mais determinantes nesse processo.

O fato de poucos professores (11 de 38 respondentes), de ambas as redes, terem respondido ao item que pedia a indicação do tipo de leitura que seus alunos fazem fora da escola também nos parece indicar pouco conhecimento e proximidade entre professores e alunos. Tal distanciamento, no nosso ponto de vista, torna-se propício para o desenvolvimento de idéias pré-concebidas, por parte dos docentes, quanto à falta de hábito de leitura dos alunos deste nível de ensino, uma vez que, pelas poucas respostas obtidas, verificamos que a leitura está presente na vida desses jovens.

Não podemos nos furtar de registrar que, talvez, na visão dos professores, os livros lidos pelos alunos não estejam de acordo com o que reza o cânone literário ainda vigente e perpetuado nos livros didáticos. Os docentes trazem ainda bem enraizados juízos de valor diferenciados quanto à qualidade da

chamada literatura de entretenimento em relação à literatura clássica. Tal percepção encontra-se reiterada no fato de que as categorias semânticas delimitadas nas respostas oferecidas por esses docentes registrarem que os alunos gostam de Literatura e não dos livros (clássicos) que a disciplina os tem obrigado a ler. Desse modo, para os professores qualquer livro que não pertença a essa categoria passa a ter seu valor questionado ou pode ser visto como uma não leitura.

Nas entrevistas concedidas pelos professores, no entanto, percebemos uma prática pedagógica mais próxima dos alunos, sem o discurso que transfere para terceiros a responsabilidade pelo processo educativo. Na fala da professora da rede pública, quando perguntada sobre como ensina Literatura, notamos a perfeita conjugação de transmissão de conhecimento com interação social, definida por Tardif (2002) como essencial ao ato de ensinar. Também é sentida a proximidade afetiva que esta estabelece com os alunos como sendo um facilitador da aprendizagem, propiciando o uso de estratégias de contextualização para um conteúdo que, na visão de outros professores, estaria distante da realidade dos alunos. Vejamos:

PU13E - *Agora estamos vendo o Barroco brasileiro, falamos um pouco dos fragmentos do Padre Antonio Vieira, como expressão máxima na prosa, e também repetimos sobre os Sermões, de cunho religioso, moral, de como estão as coisas hoje em dia, se aqueles Sermões estão atuais ou se não, se não corresponde ao nosso momento, da sociedade em que a gente vive. Eles identificam assim, com a maior facilidade e também o Gregório. A gente ri muito, sabe, porque a gente lê as sátiras dele e eles acham engraçado também, então, é um momento muito agradável. E eu acredito que esse momento contribua muito assim, para mim e para eles. Para a gente refletir, para a gente descontrair, para a gente crescer, a gente estabelecer vínculos com o conhecimento adquirido anterior. E assim, a gente vai.*

Notamos, claramente, que a professora se coloca em posição de igualdade e cumplicidade com seus alunos, aprendendo junto com eles (*E eu acredito que esse momento contribua muito assim, para mim e para eles*), fazendo do momento de aprendizagem um instante de encantamento, em que a Literatura amplia, fortalece e transforma o mundo em que todos vivem, num processo coletivo de construção do conhecimento, em que as responsabilidades não são deslocadas para fora da ação docente, mas incorporadas a ela (*Para a gente refletir, para a gente descontrair, para a gente crescer, a gente estabelecer vínculos com o conhecimento adquirido anterior. E assim, a gente vai.*).

O discurso do professor da rede privada, ao ser perguntado como faz para ensinar Literatura, adquire um tom mais tecnicista da prática pedagógica, mas essa prática não prescinde do aluno para se realizar e, novamente, torna-se visível esse movimento dialógico e dialético de transmissão de conteúdo e mediação das interações sociais necessário ao processo educativo. A Literatura instala-se como instrumento de mediação homem/universo, em cujo confronto professor e alunos ampliam sua visão de mundo. Vejamos:

PR10E- *Uma coisa que eu acho que é primordial é o próprio texto (...). E outra coisa que eu acho que é fundamental em termos de material é tentar (não sei nem se se encaixa em materiais, talvez em métodos), mas é tentar trazer aquilo que ta lido para o momento contemporâneo... momento histórico. O que eles já têm, o que eles vivem, o que eles lêem, o que eles ouvem, material do próprio aluno, material literário da história do próprio aluno, que acho que tem que ser confrontado com esse material mais do cânone, mais e tal. (...) Acho que a idéia é justamente essa, promover algum tipo de troca, troca não, nem sempre troca, mas, algum confronto, alguma coisa capaz de desestabilizar essa visão mais tradicional, tanto da Literatura quando daquilo que eles gostam, que eles ouvem, que está acessível a eles, tal...*

Desse modo, a prática pedagógica desses professores reflete a percepção que têm da importância da disciplina, a qual perde tanto o sentido de utilidade imediata descrito por outros docentes da pesquisa, quanto a noção de distanciamento entre os alunos e o conteúdo literário, em razão do qual a aprendizagem não se realiza. Uma prática que se contamina com a matéria ser ministrada e, por isso, transcende em sentido mais amplo e complexo, passando a refletir a função adquirida pela Literatura no mundo contemporâneo como a de aproximar o ser humano de sua humanidade. Nas palavras da professora da rede pública,

PU13E - ... *Aí, eu pensava, eu não vou ensinar a Gramática, vou ensinar só a Literatura. Levar os meninos a ter prazer, a descobrir, a compreender-se como humanidade, porque a Literatura ensina o caminhar da humanidade. (...) E Literatura para mim é um momento de libertação, momento de autodescoberta deles, se descobrir como humanidade que caminha. É um momento que desperta o senso crítico (...) Então, é um momento de crescimento para todos nós, que a Literatura dá essa visão crítica. Esse conhecer e criticar. Descobrir-se como caminhante daquele grande caminho.*

Para o professor da rede privada, a experiência literária é vital, cuja definição mostra-se tão incompreensível quanto a própria vida.

PR10E - ... *a Literatura é uma experiência. Ler um texto literário não é ler uma notícia de jornal. Ela é uma experiência, no sentido de que ela se equipara às experiências da vida. Quando é Literatura de fato, mesmo, ela se equipara às experiências que você tem na vida. E eu acho que também é isso que é difícil de definir.*

Quando perguntados sobre a origem dessas práticas, ou seja, como aprenderam a dar aulas de Literatura, os dois professores entrevistados são

unânimes em responder que aprenderam na prática, dando aula, mas também contaram com professores inspirados na graduação que serviram de exemplos em sua vida acadêmica. Tais professores foram responsáveis pela reprodução da metodologia que os docentes pesquisados utilizam em sala de aula. No caso da professora da rede pública, deu-se um encantamento pelo texto, pela forma com que a professora da graduação conduzia os trabalhos em torno da exploração dos elementos textuais em sala de aula e, com isso, conquistava os alunos. A competência de transformar o conhecimento em algo apaixonante de que fala Perrenoud (1999) possivelmente foi herdada da professora de Literatura da graduação. Vejamos:

PU13E - *Eu estudei na Universidade Federal do Pará – UFPA e lá eu tive uns professores de Literatura Brasileira e Portuguesa, inclusive um casal, marido e mulher. E eu me sentia assim, encantada, quando ela distribuía um texto, e pedia que a gente lesse aquele texto e trouxesse na próxima aula e eu lia e relia, destacava e enfim. E quando chegava, aí fazia-se um círculo e cada um ia colocando o que percebeu e concluindo, ela fazia o fechamento, para concluir (...) ela fechava. Quando ela fechava, eu ficava encantada com as percepções dela sobre o texto.*

O professor da rede particular privilegia o método de ensino de Literatura, também apreendido nos tempos da graduação, com professores que ele admirava e cuja prática pedagógica passa a ser replicada nas salas de aula do docente pesquisado. Vejamos:

PR10E - *Aprendi fazendo, eu acho que a gente aprende fazendo... agora, eu aprendi muito com alguns professores meus da UNB, é ... eu acho que eu consegui captar um pouco do que eu achava muito interessante em alguns deles. Então, alguns com mais rigor científico, assim, acho isso uma coisa importante, não pode ser...*

Porque eu tenho assim uma coisa muito complicada em relação ao ensino de Literatura, que se tem de achar uma linha, que é assim, o ensino de Literatura não é festa (ênfase), nunca foi para mim, nunca foi uma coisa, na minha sala de aula, nunca foi, mas também não pode ser uma coisa como matemática ou como física, mas a tendência, ou quando eu comecei a dar aula é que os professores fizessem disso uma festinha, né? Que os alunos iam lá, iam representar... Acho que são recursos legais, até que eu já lancei mão, mas acho que é preciso um rigor e, mas com outros (professores) eu aprendi o respeito com o que o aluno tem pra falar, pelo que o aluno tem para contribuir, pelo que ele tem para trazer e tal. Agora, acho que você aprende mesmo fazendo. A academia não ensina você a fazer isso. A graduação não ensina você a dar aula de Literatura.

As falas mais aproximadas dos dois professores entrevistados contrapõem-se às anteriores ao passo que as complementam. Por meio dessa totalidade de vozes, percebemos que o ensino de Literatura transporta, no discurso complexo e incoerente de seus sujeitos, a mesma dimensão de que sua matéria é composta, uma representação da realidade, da humanidade de que somos feitos, ao mesmo tempo perfeitos e incompletos.

4.2.6 Os saberes revelados em outras questões

No decorrer da coleta de dados, tivemos certa dificuldade em conseguir chegar ao professor, tanto pela recusa formal das escolas, como pelo constante adiamento das visitas, o que refletiu no recolhimento dos questionários. Desse fato, a impressão inicial foi a de que os professores sentir-se-iam pouco propensos a responder pesquisas que relacionam a prática didática a processos de avaliação, já que o critério para seleção das escolas foi o da nota do ENEM de 2005.

Com os questionários em mãos, no entanto, à medida que a leitura e análise das respostas obtidas foram sendo aprofundadas, percebemos, que, ao contrário, o professor não se furta à exposição de sua prática pedagógica, de dizer como atua em sala de aula, de dizer quais são suas convicções em relação à disciplina que leciona. Assim, verificamos que as respostas fornecidas pelos docentes em comentários a outras questões que não tratavam diretamente da prática pedagógica estavam permeadas desse discurso.

Para complementar a análise da prática pedagógica de professores de Literatura, selecionamos as falas presentes na última questão do questionário, em que foi pedido aos professores que livremente expressassem sua opinião sobre o 'Ensino de Literatura no Ensino Médio'. Além das opiniões sobre o pragmatismo do conteúdo de Literatura para fins de aprovação nos vestibulares, foi possível perceber, nessas respostas, que o discurso procurava se revestir de uma prática pedagógica declarada.

Dos 19 respondentes das escolas públicas, 5 (26%) não responderam a essa questão, contra apenas um (5%) da escola particular. Embora tenha havido menos respostas das instituições públicas, no geral, mais professores dessa categoria descreveram sua prática pedagógica nesse espaço que os das particulares. Assim, das 14 respostas dadas, 5 declararam claramente a atuação em sala de aula; enquanto que, das 18 respostas dos professores das escolas particulares, apenas 3 foram referentes à prática pedagógica.

Vejamos, então, o que dizem os professores das escolas públicas sobre sua prática pedagógica para o ensino de Literatura.

PU2 – *Tento na minha prática diária envolvê-los através do meu entusiasmo ao ler textos literários em sala.*

PU10 – *Gosto do tema. É muito enriquecedor trabalhar a Literatura de forma abrangente. Parto do recorte histórico, biografia do autor,*

características da escola e do autor, influência da religião e da mulher, da política e economia, fazendo um paralelo com o hoje, sugerindo o amanhã.

PU17 – ... *Já a leitura dos livros indicados têm (sic) incentivado a leitura e o conhecimento de autores clássicos que (os alunos) nem sabiam que existiam...*

As falas transcritas descrevem ações solitárias dos docentes em relação ao ensino de Literatura e para com seus alunos. Na primeira, transparece a tentativa de envolvimento por meio do entusiasmo trazido pelos textos literários, ou a busca de tornar o conhecimento apaixonante. A segunda transcrição descreve uma prática pedagógica enraizada para a Literatura, o recorte histórico, característica de autor e obra e, embora a tentativa de contextualização com a atualidade tenha sido uma preocupação, não há inovação na abordagem, chegando a ser um lugar comum. A terceira toca no grande dilema dos livros clássicos, em que outras questões deixaram nítida a aversão dos alunos por eles (gostam das aulas, não dos livros), cujo professor insiste em oferecer aos alunos. Tal fato, do nosso ponto de vista, adquire grande importância por se tratar de escola pública, pois uma de suas funções é a de garantir acesso ao conhecimento, sem o qual os alunos vêem constantemente suas possibilidades de inclusão social e participação cidadã serem diminuídas.

Professores da rede privada também deixaram um pouco de sua prática pedagógica transcrita no comentário da última questão contida no questionário. Tais descrições apresentam traços comuns com as práticas dos professores da rede pública, embora tenham sido mais objetivos quanto ao pedido na questão e não se furtaram em emitir uma opinião crítica e consistente sobre o ensino de Literatura. Ao mencionar os procedimentos adotados em sala de aula, verificamos, no entanto, que a ênfase é dada na conquista do aluno para a disciplina, na tentativa de encantamento, bem como notamos um discurso que

busca mostrar-se alinhado com a atual reforma do ensino médio. Vejamos os comentários:

PR2 – O meu trabalho com Literatura é voltado para o ensino fundamental o que, na verdade, o enfoque é dado para o desabrochar da leitura.

PR9 – Procuo trabalhar a literatura de uma forma agradável para despertar em meus alunos o desejo pela Literatura Brasileira (...). O aluno lê, talvez porque o professor peça ou comente algo sobre obras literárias, mas não lê, necessariamente, porque ama este ou aquele autor.

PR16 – O ensino de Literatura no Ensino Médio permite que o aluno articule diferentes linguagens e seus contextos. Assim, por meio dos estudos de textos, o aluno compreende e usa a “Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (PCN) e desenvolve sua capacidade de imaginação, análise e reflexão.

Os dois primeiros professores procuram nitidamente trazer ao aluno a possibilidade de desenvolver a leitura não apenas como hábito, mas como um prazer a ser descoberto. Trabalhar de *forma agradável* pode ser o antídoto contra a aversão que os alunos parecem ter da disciplina, em que se percebe um esforço de conquista, um empreendimento solitário que depende do poder de sedução que a prática pedagógica do professor possa assegurar. Já o terceiro comentário mostra um professor que abraçou os princípios da reforma do ensino médio contidos nos PCN e acredita nas possibilidades pedagógicas oferecidas por eles como responsáveis por desenvolver no aluno *sua capacidade de imaginação, análise e reflexão*. Tal discurso, contaminado pelos aspectos lingüísticos em detrimento dos literários, fica, no entanto, no campo da idéias, do ideal, do vir a ser, sem nos dizer efetivamente como isso ocorre.

Em termos gerais, vimos, ao longo dessa seção, que a prática pedagógica dos professores de Literatura do ensino médio de escolas públicas e privadas compõe-se de procedimentos consolidados e solidificados ao longo do tempo, podendo ser inseridos no conceito de *habitus* profissionais, mas que, em se tratando desta disciplina, abrangem uma macro competência para a leitura e interpretação de textos. Para os alunos das instituições públicas, a prática pedagógica de seus docentes parece oferecer possibilidades de manifestação individual, de colocação de opiniões e debates de idéias, enfim, da colocação do aluno em sujeito de seu aprendizado. Para os alunos das particulares, parece haver uma preparação extenuante para a resolução de exercícios semelhantes aos cobrados nas avaliações oficiais, numa busca pela manutenção de um padrão de qualidade educacional definido como algo que garanta a aprovação maciça em exames nacionais e seleções para o ensino superior, o que caracteriza o aluno dessa escola como um objeto de ensino, um fim em si mesmo.

Uma possível incoerência nessas práticas, no entanto, estaria na constatação de que escolas particulares, supostamente com maiores recursos tanto materiais quanto humanos, incluindo aí uma presunção da qualidade de seus corpos docente e discente, acabam por reduzir os saberes de seus professores a treinamentos para testes de vestibular, sendo que a rede pública, sem contar com os mesmos recursos, mesmo que igualmente procure preparar seu aluno para o ingresso no ensino superior, ainda persiste na busca de um processo mais significativo de aprendizagem, propiciando ao aluno a oportunidade de colocar-se como sujeito de seu aprendizado, ao privilegiar atividades que exigem tal posicionamento.

É sabido, no entanto, que a atividade docente não responde a uma racionalidade técnica e exclusiva do processo de ensino-aprendizagem, pois este não ocorre sem a interação cotidiana entre aluno e professor. Segundo Tardif (2002), professores não fazem exatamente aquilo que dizem fazer, estão condicionados a um quadro socioinstitucional que delimita suas atividades,

embora contem com uma boa margem de iniciativa para realizar seu trabalho. Assim, a prática pedagógica dos professores de Literatura do ensino médio está condicionada tanto às possibilidades estruturais das escolas em que dão aula e dos alunos que as freqüentam, quanto a conteúdos curriculares já delimitados nos processos seletivos de instituições de ensino superior, como também à importância que atribuem à aquisição desses conhecimentos para seus alunos.

Sobredeterminados por condicionantes externas, que reduzem a autonomia docente quando dão a impressão de ampliá-la, os saberes desses professores muitas vezes se confundem com os conteúdos disseminados por livros didáticos que trazem envoltos em uma roupagem aparentemente renovada, inseridos, em linguagem imagética e midiática, os mesmos textos e fragmentos de textos que compõem o terreno consagrado da Literatura, seus contextos históricos e a periodização literária, cuja abordagem permanece a mesma, desde a época dos cursos de formação desses professores, o que faz com que os alunos percebam a disciplina como um conhecimento necessário apenas para o acesso ao ensino superior e muito distante de sua realidade.

De maneira geral, os professores pesquisados possuem o foco em seus alunos, como seria de se esperar nesta fase profissional (Wheer apud Tardif, 2001), uma vez que parecem saber identificar que tipo de leitura estes preferem quando não estão na escola, como também identificam as motivações mais pragmáticas dos mesmos em relação à disciplina. No entanto, esse olhar nos parece obnubilado com a presença de crenças, um tanto negativas, sobre os alunos, atribuindo-lhes quase que exclusivamente a responsabilidade por não corresponderem ao ideal esperado do aluno de Literatura, como leitor competente e capaz de elaborações críticas e reflexivas acerca do conteúdo literário transmitido em sala de aula. De tal modo, professores das escolas públicas e também das particulares, embora em menor grau, percebem-se sozinhos no processo educativo. Não vêem seus pares nem os alunos como igualmente

responsáveis e sujeitos do aprendizado, revelando uma incoerência entre os discursos que marcam sua prática pedagógica.

Perceber um descompasso entre o aluno ideal e real é característico de professores que estão em início de carreira. Chamado por alguns autores de choque de realidade (VEENMAN apud GARCIA, 2002), que ocorre quando o professor recém-formado começa a dar aulas. Embora, não possa ser definida exatamente como um choque, mesmo porque esses docentes não se encontram nessa fase, a posição incômoda dos professores pesquisados em relação às deficiências literárias de seus alunos nos permite verificar que permanece, ainda, talvez, de forma inconsciente, uma tendência para a glamorização da profissão representada pela disciplina. A Literatura, a leitura dos clássicos, a possibilidade de diálogo com leitores competentes, tudo isso nos parece fazer parte de um imaginário de ensino ideal da disciplina que esses professores carregam desde muito cedo e que não se coaduna com a realidade pragmática que hoje se exige de quem se aventura na cadeira.

Diante de um aluno real e de um professor desiludido, a prática pedagógica para o ensino de Literatura se adapta e se transforma naquilo que é possível. Esse processo, muitas vezes, dá-se por meio de uma acomodação didática, percebida na repetição de atividades diárias, consolidadas e reconhecidas como válidas, bem como numa aceitação irrefletida na crença de que o aluno do ensino médio não tem o hábito da leitura, embora os alunos estejam lendo, mesmo que inseridos no processo globalizante da indústria cultural, que manipula gostos e preferências⁵⁰. Em contrapartida, quando escutados de mais perto, percebemos que os professores dizem definir sua

⁵⁰ Segundo Pellegrini, "por enquanto, a maioria dos meios técnicos ainda disponíveis para a produção/divulgação/recepção da literatura está integrada aos mecanismos do que se conhece como indústria cultural, instituição cujo funcionamento bem azeitado implica um casamento feliz entre a *mídia e o mercado*, com inserções cada vez mais globalizadas. Integrado nessa complexa estrutura, o texto literário gradativamente vem perdendo sua já esmaecida aura de 'criação do espírito', que o destinava também a outros fins que não apenas entretenimento, para cada vez mais ser produzido e divulgado como mercadoria" (PELLEGRINI, 1997, p. 9).

prática pedagógica em consonância com seus alunos e a partir deles, distanciando-se da postura de alheamento anterior, conjugam saberes adquiridos em possibilidades de ação mais duradoura e profunda.

Assim, o ensino de Literatura oscila, lidando com as lições do passado em salas de aula do presente. A maioria dos professores percebe-se sozinho nesse processo, reproduzindo procedimentos que aprenderam quando ainda eram estudantes, cujo resultado, quando positivo, somente é atingido a custa de muito empenho pessoal, de luta ferrenha contra os moinhos de vento dos livros didáticos incompletos, textos difíceis, alunos com dificuldades, da família que não participa. Aqueles que transformam o conhecimento em prazer e incluem o aluno nessa caminhada parecem chegar mais facilmente, carregando uma certa leveza na alma, uma certeza de que estão no caminho certo.

4.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS SABERES PROFISSIONAIS – COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ENCONTRAM, OU NÃO, AS PRÁTICAS DOCENTES

Esta seção tem por finalidade analisar as questões relativas ao conhecimento dos professores pesquisados sobre a reforma do ensino médio e os documentos que a orientam, em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a qual tangencia o ensino de Literatura; bem como será analisado de que modo os docentes dizem fazer uso ou não desses guias em sua prática pedagógica. Em outras palavras, busca conhecer como essa política pública educacional passa a ser apropriada, ou não, pelos professores em sala de aula.

Para tanto, partimos do princípio de que a reforma do ensino médio configura-se em uma política pública, no sentido de que sua origem deveu-se a um “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (SARAIVA, 2006, p. 28). Tais decisões, no entanto, são condicionadas pelo próprio fluxo e pelas modificações que promovem, visto que são influenciadas pelos valores, crenças e visões dos que decidem. Os processos de construção de políticas públicas não possuem, portanto, uma racionalidade manifesta ou uma ordenação tranqüila em que cada ator reconheça e desempenhe o papel esperado (SARAVIA, 2006).

Segundo Parada (2006), o maior problema, na América Latina, não é a falta de políticas públicas “corretas” e, sim, a dificuldade para implementá-las. De acordo com esse autor, implementação engloba o conjunto deliberado e seqüencial de atividades de governo orientadas de modo a lograr os objetivos e propósitos da política materializada nos documentos oficiais. No entanto, as dificuldades referentes à implementação da reforma educacional possuem uma dupla natureza estrutural e política, em vista, principalmente, da quase

inexistência de mecanismos de participação e consulta aos atores mais interessados na mesma, os professores e alunos, os quais acabam sendo responsabilizados por seu fracasso e pelo sofrível desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação de desempenho implementados juntamente à reforma.

Tais mecanismos se configuram como um tipo de intervenção direta dos agentes sociais na construção de uma política, denominada, por Nassuno (2006), uma situação de “máxima democracia”. E, embora o berço da reforma do ensino médio no Brasil tenha sido a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, cujo empreendedor, utilizando o conceito de Ferrarezi⁵¹, foi Darcy Ribeiro, num contexto extremamente favorável ao exercício da democracia, pois envolvia a Constituinte de 88; as ações concretas emanadas do Ministério da Educação uma década depois contaram com poucos instrumentos de consulta e participação popular, ressalvados os casos de elaboração e revisão dos textos curriculares, para os quais a participação da comunidade acadêmica costuma ser praxe.

Esta tem sido uma crítica recorrente quando da implementação da reforma do ensino médio no País. Segundo Abramovay e Castro (2003), professores têm visto essa política com desconfiança, principalmente, pelo fato de ter havido pouca ou nenhuma participação dos mesmos em sua elaboração e posterior discussão, de modo que praticamente receberam a proposta pronta para ser aplicada em sala de aula. Outras críticas devem-se, ainda, ao conteúdo da proposta, cujas diretrizes curriculares foram consideradas de difícil entendimento, fora da realidade escolar; bem como se verificou que a percepção docente acerca da reforma foi a de ter havido mais uma mudança de nomenclatura para práticas pedagógicas em circulação há algum tempo que proposições propriamente inovadoras.

⁵¹ Empreendedores são pessoas dispostas a investir recursos de vários tipos para promover propostas, na esperança de um retorno futuro na forma da política que lhes interessa. São motivados por combinações de diversos elementos que podem ser tanto a preocupação genuína com problemas sociais quanto a preservação de interesses tais como o orçamento burocrático (FERRAREZI , 2007).

Segundo Barriga e Espinosa (2001), as reformas educativas em desenvolvimento na América Latina, a partir dos anos oitenta, buscam mudanças significativas no sistema educativo, as quais implicam modificar os mecanismos de desempenho dos que estão em condições de dotar as reformas de significado, isto é, os docentes. No entanto, as alterações propostas para o funcionamento dos processos escolares têm por objetivo modificar a visão de educação sem alterar a instituição escolar, ou seja, as novas idéias trazidas pelas reformas devem funcionar em um ambiente escolar com rotinas e procedimentos consolidados, os quais oferecem entraves à implantação dos novos modelos de ensino.

Como resultado, a reforma do ensino médio no Brasil, em termos de implementação, encontra-se distante da que foi inicialmente concebida em 1999, sendo que já está em gestação, no âmbito do Ministério da Educação, outra possível reforma para esse nível de ensino, para implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação, desenvolvido no início de 2007, com previsão de implementação para 2008⁵². Não há como negar, portanto, que o processo de elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no País parece ser pouco efetivo, com planejamento e avaliação deficientes, e com fortes traços de políticas formuladas de cima para baixo, como é bem característico das reformas educacionais ocorridas na América Latina nas últimas décadas. Além de serem políticas de governo, não de Estado, estando, desse modo, sujeitas a mudanças tão logo um partido político substitua o outro. A durabilidade das políticas é pequena e, portanto, o investimento na sua implementação, tanto pelo próprio governo como por escolas e professores é insuficiente para que surtam resultados positivos, ainda que, em tese, isso possa ocorrer.

É fato, no entanto, que a maioria das reformas na educação tem uma intencionalidade real, traduzida na redução do gasto educativo, uma vez que as

⁵² Ressaltamos que a mudança de governo, em 2003, e a reeleição, em 2006, acarretaram uma desaceleração na implementação da reforma em todo País, uma vez que o governo anterior, mais comprometido com o ideário neoliberal, foi o responsável pela elaboração da política educacional que originou a reforma.

mesmas estão a reboque das políticas mundiais de reforma e redução do Estado, em curso há pelo menos três décadas; muito embora o discurso por meio do qual a política reformista seja propalada não o diga abertamente, ou mesmo, possa fazer acreditar no contrário⁵³. Desse fato deriva a ênfase dada aos aspectos formais dessas políticas como o incremento dos estudantes no sistema, melhoramento dos livros didáticos, maior controle no desempenho formal dos docentes, levando a uma ausência generalizada da dimensão pedagógica no trabalho escolar, em que a melhoria da função docente dar-se-á por meio da frequência obrigatória a cursos que promovam a reforma ou que “ensinem” a aplicar seus princípios em sala de aula (BARRIGA e ESPINOSA, 2001).

Fatores externos à escola também são influentes na implementação de políticas educacionais. Nesse caso brasileiro, percebemos que a burocracia estatal contribui sobremaneira para os possíveis entraves sofridos pela reforma do ensino médio, uma vez que dispõe de excessivo controle dos processos, principalmente, os relativos a mecanismos de repasse de recursos, tão necessários à execução de qualquer política pública. Há ainda o fato de os órgãos públicos (secretarias estaduais e municipais de educação, além do próprio ministério), responsáveis para operacionalizar as políticas, dependerem muitas vezes de consultores externos, uma vez que não contam com pessoal qualificado em número suficiente em seus quadros administrativos. Tal fato onera e atrasa a execução das políticas públicas, em geral, além de promover um comprometimento relativo dos envolvidos na continuidade das mesmas.

Em adição, é consenso entre pesquisadores⁵⁴, que as reformas de ensino geralmente alteram alguns traços particulares das escolas, mas raramente mudam o essencial da educação, relativo ao processo de ensino-aprendizagem naquilo que o distingue e o faz reconhecido pela comunidade escolar como um

⁵³ Rememoremos que a implantação da reforma do ensino médio no Brasil teve como uma de suas ações a melhoria das instalações e o fornecimento de equipamentos para as escolas de ensino médio em todo o país.

⁵⁴ Com destaque para as pesquisas de Cuban, 1894; 1990; Gold, 1999; Hunt, 2003; Tyack, 1995 (KENNEDY, 2004).

procedimento dentro da normalidade. Isto se deve, grande parte, em função das respostas dos professores às reformas, os quais tendem a implementar políticas com as quais concordam, ou seja, aquelas que vão ao encontro de suas crenças e valores acerca da educação e de seu papel como educadores (KENNEDY, 2004).

Segundo Kennedy (2004), outros motivos também corroboram para que professores e reformadores não tenham a mesma opinião acerca dos ideais propostos por essas políticas. Um deles é que tais ideais, muitas vezes, são múltiplos e conflitantes para serem implementados pelas escolas, causando tensões no sistema educacional. No caso da reforma do ensino médio brasileira, por exemplo, é fácil notar a incoerência de formar cidadãos críticos e capazes de participarem da vida em sociedade, como previsto na LDB, desenvolvendo nos alunos competências discursivas e de leitura mais pragmáticas e menos reflexivas. Outro diz respeito ao fato de que tanto a sociedade como os indivíduos tendem a abraçar propostas pedagógicas que estão mais no nível ideal e que dificilmente serviriam como um guia para práticas de todo o dia. Nesse sentido, percebemos os princípios contidos nos PCNEM, interdisciplinaridade e contextualização, como possuidores desse traço idealizador que não se materializa completamente na atuação de nossos professores.

Com esse panorama em tela, parece-nos que a apropriação dos princípios reformadores por seus agentes torna-se uma tarefa ainda mais complexa, cuja multiplicidade de fatores intervenientes no processo confere a qualquer tentativa de análise a necessidade de uma abordagem cuidadosa. Com essa percepção, para esta pesquisa, foram elaboradas quatro questões que buscam captar como esse mecanismo se processa, ou seja, de que modo os professores pesquisados dizem conhecer as políticas educacionais brasileiras e fazer uso ou não dos princípios que orientam a reforma do ensino médio e como isso se reflete em sua prática pedagógica.

Desse modo, a questão 5 busca verificar a relação dos professores com os PCNEM, ou seja, como se deu o contato dos mesmos com esse documento e qual o tipo de uso dizem fazer dele. A questão 6, por sua vez, procura identificar as mudanças sofridas na prática pedagógica desses professores e como tais alterações são caracterizadas por eles. A questão 7 é complementar às anteriores e busca as razões, se houver, pelas quais os docentes dizem não ter havido mudanças em seu trabalho em função dos PCNEM. O item 10 procura situar esses docentes em relação às políticas reformistas ocorridas no contexto nacional, verificando se os mesmos sabem identificar quais foram, quais suas características e emitir uma opinião consistente sobre elas.

Visão mais aprofundada da questão foi fornecida pelos professores entrevistados, em cujo depoimento colocaram suas impressões e experiências acerca da utilização da proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para o ensino de Literatura, no que se refere à aplicabilidade dos preceitos para alunos desse nível; bem como do que seria desejável para a disciplina, em termos de condições para que tal conteúdo curricular possa ser aplicado efetivamente nas escolas.

4.3.1 Professores e PCNEM – os encontros possíveis

A questão 5 – **Assinale as alternativas que melhor refletem seu conhecimento acerca dos PCNEM/PCN +, publicados pelo Ministério da Educação, na área de conhecimento Linguagens, Código e suas Tecnologias** – foi elaborada contendo nove itens de livre escolha, sendo que os oito primeiros procuraram descrever as várias possibilidades em relação a esse contato, desde uma simples leitura até a frequência de cursos específicos para o uso dos documentos; bem como a utilização dessas publicações em sala de aula. O último

item seria assinalado caso o professor não conhecesse o material, o qual deveria saltar as questões seguintes e responder à questão de número 8.

Em se tratando da maneira como os docentes tiveram contato com os PCNEM/PCN+, 42,1% (8 respondentes) dos professores da rede pública assinalaram o item – **Assisti a palestras**. Os itens – **Fiz cursos sobre** e **Li uma vez** – tiveram a mesma marcação, com 26,3% (5 respondentes), sendo que apenas um docente assinalou os dois itens concomitantemente. 15,7% (3 respondentes) disseram já ter visto o material na escola, mas não chegaram a ler; e 10,5% (2 respondentes) indicaram que leram o material sozinhos. Apenas um docente (5,2%) assinalou não conhecer os documentos.

Conhecer os instrumentos da reforma, de maneira mais ou menos aprofundada, não garante a adoção dos mesmos como referenciais para a atividade docente, embora seja essencial para, ao menos, se atualizar e posicionar-se, com conhecimento, sobre a proposta. Cerca de um terço dos professores da rede pública, 31,5% (6 respondentes), marcou o item **Utilizo como guia para o planejamento das aulas**, mas somente um desses, (PU4), disse ter feito curso específico sobre os PCNEM/PCN+. Uma outra forma de utilização, mais “leve”, com o aproveitamento das sugestões de atividades (contidas mais especificamente nos PCN+) foi assinalada como opção de uso por 26,3% (5 respondentes), dos quais, também, apenas o PU4 diz ter feito o curso sobre os documentos em pauta.

A questão 5 pedia ainda, como complemento, que os docentes deixassem suas opiniões sobre os PCNEM/PCN+. Nove professores o fizeram, dois emitiram um posicionamento favorável aos documentos, dois fizeram críticas mais negativas, dois disseram não ter conhecimento suficiente para emitir alguma opinião, dois colocaram a escola como responsável por disseminar o conteúdo dos documentos, e o último (PU19, transcrito abaixo) registrou uma reflexão

bastante pertinente acerca das possibilidades de aplicação dos preceitos contidos nessas publicações. Vejamos alguns desses comentários:

PU6 – Muito bom. Texto essencial para o estudo de gramática e literatura.

PU13 – Servem como referência para o professor reavaliar sua prática. Dá mais opções, melhor direcionamento.

PU10 – Deve ser ajustado às clientela das várias regiões do país, seria mais útil.

PU17 – Devem estar mais próximos da prática pedagógica.

PU9 – Deve haver em todas as escolas estudos sobre o documento e pessoas preparadas para palestras e esclarecimentos.

PU19 – O currículo consta de um norte a ser utilizado, não é de todo aplicável em um ano letivo. É preciso selecionar, complementar de acordo com a clientela. Contribui positivamente, principalmente em início de carreira.

A percepção positiva dos PCNEM/PCN+, como auxiliar na prática pedagógica, é mostrada apenas por dois professores. Um terceiro avalia que tais documentos contribuem positivamente apenas em início de carreira, dando a entender que para professores com práticas docentes já consolidadas (como é o caso dos professores pesquisados) não há muita novidade, ou que a prática ensina mais que as propostas. O distanciamento entre a proposta e a realidade da escola fica claro na fala de três professores, segundo os quais tornam-se necessários ajustes para que o proposto nos documentos passa ser alcançado pela diversidade de alunos que compõe a rede pública e o país. Um outro docente não se reconhece em tais proposições, supondo talvez que seja idealizado e difícil de aplicar em sala de aula, portanto sugere que devem estar mais próximas da

prática pedagógica (PU17), o que revela um pragmatismo que coloca no outro a responsabilidade de não adotar determinados princípios educativos e práticas.

Professores das escolas privadas tiveram assinalamentos mais diferenciados que os das públicas nessa questão, bem como apresentaram mais comentários e um posicionamento bastante crítico em relação às possibilidades de aplicação dos Parâmetros na prática docente. No que tange à forma de contato como os documentos orientadores da reforma, 57,8% (11 respondentes) assinalaram o item **Li uma vez**; 42,1% (8 respondentes) disseram ter assistido a palestras; 15,7% (3 respondentes) afirmaram ter feito cursos específicos sobre os PCNEM/PCN+, e o mesmo percentual assinalou o item que indica o estudo por conta própria. 10,5% (2 respondentes) disseram ter ouvido falar sobre os documentos na escola. Diferentemente dos professores da rede pública, nenhum professor da rede privada assinalou os itens **Já vi na escola, mas não tive acesso, oportunidade de ler e Não conheço**.

A relação entre assistir a palestras, fazer cursos sobre o proposto nos documentos curriculares e aplicá-los, para os professores da rede privada, é semelhante à estabelecida pelos da rede pública, ou seja, não é garantia de utilização em sala de aula ou para planejamento pedagógico. Assim, 26,3% (5 respondentes) disseram utilizar os Parâmetros como guia para planejamento das aulas e 36,8% (7 respondentes) assinalaram o item que corresponde à afirmativa de que utilizam as sugestões das atividades para desenvolver as aulas. No entanto, os percentuais encontrados nas respostas para o uso que os docentes fazem dos documentos curriculares em sala de aula apresentam uma relação inversa entre escolas públicas e privadas, a qual acentua o caráter mais pragmático das últimas, já que o maior índice de respostas ficou com a utilização das sugestões para desenvolvimento das aulas, enquanto que os docentes públicos utilizam mais os PCNEM/PCN+ para o planejamento das mesmas.

Outro aspecto que diferencia escolas públicas e privadas, no que diz respeito ao conhecimento acerca dos PCNEM/PCN+, está no fato de que os professores da rede privada parecem ter tido mais contato com esses documentos, não tendo havido assinalamentos correspondentes ao não conhecimento ou à falta de leitura dos mesmos, já que majoritariamente (57,8%) desses professores afirmaram terem lido os documentos pelo menos uma vez. Tal percepção nos parece correta, portanto, uma vez que o complemento pedido à questão 5, emitir uma opinião sobre os PCNEM/PCN+, foi feito por 12 professores dessa rede, de maneira mais detalhada, crítica e com colocações bastante aprofundadas acerca das propostas pedagógicas e curriculares contidas nos documentos em estudo.

Assim, as opiniões emitidas possuem um caráter geral positivo quanto ao propósito das publicações, mas com críticas pontuais, semelhantes às feitas pelos docentes da rede pública, relacionadas, principalmente, à adequação da clientela a que se destinam; distanciamento da realidade tanto do professor como do aluno, que visa aprovação nos vestibulares; impossibilidade de aplicação integral em sala de aula; amplitude dos conceitos e generalização dos conteúdos; bem como apresentam uma sinalização da necessidade de revisão do instrumento. Dois docentes apenas emitiram um juízo de valor claramente positivo e sem ressalvas. Apenas um professor posicionou-se de forma mais contundente contra os PCNEM/PCN+. Vejamos algumas das opiniões fornecidas:

PR1 – Os problemas, graves, do ensino no Brasil não serão resolvidos com soluções pedagógicas milagrosas e que desconsideram os reais problemas dos professores e dos alunos. Essas reformas não funcionam nem no papel.

PR7 – Interessante, principalmente no que se refere à valorização das competências, mas distante das instituições de ensino.

PR13 – Ainda tem sido difícil colocar em prática a integração das disciplinas.

O professor remunerado por hora-aula normalmente trabalha em mais de uma escola e os horários para encontros com outros professores para a discussão e a integração das disciplinas acabam sendo esporádicos.

PR18 – Graças a ele, houve uma mudança na atitude por parte dos professores, que passam a encarar e ilustrar a língua como instrumento prático, e não como o famigerado ‘conjunto de exceções cheio de regras’.

PR19 – Para que o professor desenvolva o proposto pelos PCNEM, é necessário que a escola propicie: atualização constante por meio de cursos, palestras, oficinas, material didático diverso, horários para a coordenação entre as disciplinas, etc.

A opinião do docente PR1 é totalmente contrária à reforma, segundo a qual esse processo configura-se como uma tentativa milagrosa para resolver os graves problemas educacionais do País, que, no entanto não são nomeados. PR7 e PR13 têm opiniões semelhantes, sendo que o segundo localiza no interior da escola os mecanismos que promovem o distanciamento entre os PCNEM/PCN+ e as instituições apenas mencionados pelo primeiro.

O único docente (PR18) que correlacionou o proposto nos documentos com a área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias o fez considerando o aspecto mais pragmático da língua, bem de acordo com as diretrizes curriculares, sem mencionar o ensino de Literatura. A última fala destacada assemelha-se à opinião emitida por professores da rede pública, para quem a escola deve prover as condições necessárias para que os docentes possam se atualizar e aplicar os princípios reformistas.

Percebemos, portanto, que as opiniões sobre os PCNEM/PCN+ embora não sejam consensuais entre os professores pesquisados, apresentam uma visão muito semelhante no que tange às (im)possibilidades de aplicação do conteúdo proposto para a realidade próxima dos docentes, ou seja, a dos alunos, que são heterogêneos, diversificados e possuem objetivos de aprendizagem distintos, e a da escola, entendida nesse contexto como parte do sistema de ensino, que não oferece condições concretas para a aplicação dos princípios reformadores, como a interdisciplinaridade, por exemplo, que pressupõe horários conjuntos de coordenação entre os docentes.

Podemos considerar que os professores manifestam-se claramente em relação ao traço comum da reforma que é a idealização da prática pedagógica. Aqueles que emitem opiniões totalmente positivas, muito provavelmente, são docentes cujos valores e crenças alinham-se aos ideais reformistas de modo mais integral. Resta saber se o explicitado se concretiza na prática, o que parece não ocorrer, tendo como base as demais respostas. A maioria das visões emitidas pelos professores pesquisados, no entanto, está bastante coerente com as críticas levantadas por Abramovay e Castro (2003), no estudo sobre o ensino médio feito em treze capitais brasileiras, as quais evidenciam o caráter utópico da reforma e as dificuldades de implementação.

De certa forma, tanto os docentes desta pesquisa quanto os das demais citadas não deixam de ter razão, visto que assistir a uma palestra e fazer um curso não é suficiente para que os professores se apropriem das propostas e tenham condições de implementá-la. De fato, passa a ser responsabilidade do Estado prover condições para que a reforma seja plenamente efetivada, não deixando unicamente por conta de seus atores encontrar maneiras de concretizá-la na escola, em sala de aula, de modo que, quando isso não ocorre, os mesmos passam a ser responsabilizados pelo fracasso. Não é, portanto, por outra razão que os professores, em especial os da rede pública, sentem-se sozinhos em suas práticas, pois percebem que, na maioria das vezes, após o lançamento de uma

determinada política de educação, o Estado se retira, deixando aos docentes a tarefa de implementá-la sem as devidas condições.

4.3.2 As mudanças na prática pedagógica trazidas pelos PCNEM

A questão de número 6 – **Se houve mudanças na sua prática pedagógica, após a utilização dos preceitos dos PCNEM, assinale as alternativas que melhor as indicam** – objetivou identificar se os professores reconheciam ter havido alteração em sua prática a partir do conhecimento dos Parâmetros e qual teria sido. Para tanto, foram elaborados seis itens que descreveram as possíveis mudanças em consonância com o proposto nos documentos, como menor memorização dos conteúdos, resolução de situações-problema, desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita, contextualização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura, interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos. Deixamos igualmente um espaço para comentários, caso os professores sentissem a necessidade de complementar as informações assinaladas.

Dos professores da rede pública pesquisados, apenas dois não responderam à questão, de modo que o cálculo percentual foi baseado nos 17 respondentes. Para esses, a maior alteração trazida pelos Parâmetros para a prática pedagógica encontra-se na possibilidade de contextualização do conteúdo e da interdisciplinaridade, diretrizes básicas que orientam tais documentos. Assim, 76,4% (13 respondentes) assinalaram o item – **Consigno contextualizar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura para a realidade dos alunos** –, e 58,8% (10 respondentes) marcaram o item – **Consigno trabalhar a interdisciplinaridade**.

Ter conseguido fazer os alunos diminuírem a memorização de conteúdos lingüísticos e literários foi a alteração percebida por 52,9 % (9 respondentes) dos professores dessa rede. Em seguida, com o mesmo

percentual, 41,1% (7 respondentes), foram assinalados os itens que indicam o maior uso de exercícios práticos e o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita, conforme indicado nos PCNEM. Desenvolver a chamada pedagogia por projetos corresponde ao menor percentual de assinalamentos, com 23,5 % (4 respondentes) dos professores que identificam essa alteração em sua prática pedagógica.

Nove professores deixaram comentários sobre a questão, sendo que a maioria deles oferece exemplos de sua prática com a utilização dos Parâmetros. Dois colocaram as dificuldades existentes na aplicação dos princípios propostos. Um outro indica que a interdisciplinaridade é uma prática proposta pela escola na realização das avaliações bimestrais e não do professor isoladamente. Um outro docente confundiu o ENEM com o PCNEM, fazendo um comentário em relação ao primeiro. Vejamos algumas colocações:

PU2 – A escola tenta trabalhar a interdisciplinaridade nas avaliações bimestrais, mas está repensando essa prática.

PU9 – A dificuldade está em tornar a leitura dos clássicos interessante para os jovens.

PU13 – Contextualizar os ensinamentos de Língua e Literatura é estimular os jovens a interessar-se por um idioma vivo (...), perceber o vínculo entre o momento e o (...) passado, relacionando-os.

PU19 – ... a experiência traz segurança para adequação de conteúdos. O ponto alto é a elaboração e execução de projetos.

Os dois primeiros comentários deslocam a responsabilidade pela concretização dos princípios propostos nos PCNEM para terceiros, a escola e os alunos, ficando o professor sem possibilidade de ação individual. Já os dois últimos conseguem indicar a relação entre o conteúdo nos documentos e o

executado em sala de aula. O destaque fica com o comentário do PU19, em que deixa claro haver correspondência entre maior experiência do professor e melhor aproveitamento daquilo que os conteúdos oferecem, uma vez que haverá mais segurança para adaptá-los à realidade da sala de aula.

Dos professores de escolas particulares pesquisados, quatro não responderam à questão, de forma que o cálculo percentual foi feito com base em 15 respondentes. Desses, 80% (12 respondentes) afirmaram conseguir trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula. Em seguida aparecem os itens relativos ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita e contextualização dos conteúdos de Língua e Literatura para a realidade dos alunos, ambos com 73,3% (11 respondentes) pontos percentuais. Permitir menor memorização de conteúdos foi percebido por 66,6% (10 respondentes) como uma mudança na prática pedagógica. 46,6 % (7 respondentes) assinalaram que dão mais ênfase à resolução de exercícios (resolução de problemas) e apenas 26,6 % (4 respondentes), mesmo número absoluto dos professores da rede pública, assinalaram que conseguem desenvolver a pedagogia por projetos.

Oito professores deixaram seus comentários para a questão. Três deles disseram que já utilizavam as propostas contidas nos Parâmetros e que tais documentos apenas serviram como reforço a sua prática. Dois professores comentaram que ainda prevalece a noção conteudista para essa área de conhecimento, já que os vestibulares ainda cobram a disciplina desta maneira, ou seja, com a ênfase no conhecimento enciclopédico, de onde podemos inferir que esses, na verdade, não se utilizam das propostas contidas nos documentos. Outro docente indicou que as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica ao longo do tempo são decorrentes de estudo e esforço pessoal, não se relacionando às propostas oficiais e que as mesmas correspondem a apenas mudança de terminologia em sua essência. Um último docente apontou que a utilização dos PCNEM requer preparo do professor e elaboração de material apropriado, já que os livros didáticos não estão atualizados. Vejamos alguns desses comentários:

PR8 – Já trabalhava em uma escola que primava pela interdisciplinaridade, prática e exploração das habilidades e competências. O PCNEM só reforçou algo já trabalhado.

PR13 – Os aspectos definidores das escolas literárias ainda são cobrados em provas vestibulares e precisam ser estudados, ainda que com menor rigor.

PR17 – Tais ações dão-se ainda de forma tímida, em virtude de uma formação deficiente e das ‘amarras’ técnicas e administrativas, mostra-se extremamente conteudista.

PR19 – A prática do item 2 (menor memorização) requer muito preparo do professor e disponibilidade de tempo para confecção do material, já que os livros didáticos ainda priorizam a memorização e não estão atualizados. Quanto ao item 5⁵⁵ há uma pseudo-interdisciplinaridade, porque a maioria dos professores não sabem colocá-la em prática ou consideram-na trabalhosa.

O primeiro comentário reforça que a atuação do professor já se dava em consonância com o proposto nos Parâmetros em uma escola anterior, o que indica que tal prática tenha sido mais algo imposto pela instituição (de cima para baixo) que propriamente uma vontade individual, uma colocação semelhante às dos professores da rede pública. As demais colocações destacam os limites que a realidade escolar impõe ao uso dos princípios da reforma, quais sejam, ou o vestibular que ainda seleciona os alunos com base na aquisição de conteúdos enciclopédicos, sem relação com outros elementos do contexto, daí a necessidade de memorização; ou a própria escola que funciona da mesma maneira de sempre, com mecanismos arcaicos que a impedem de incorporar as alterações propostas e acabam por restringir a ação do professor nesse sentido (uma característica das

⁵⁵Tal item refere-se à pedagogia por projetos, mas em função do comentário, acreditamos que o professor tenha querido se referir ao item 6 – interdisciplinaridade.

reformas em geral, mencionada por Barriga e Espinosa (2001)); ou ainda o professor e os livros didáticos que não estão preparados para trabalhar de forma interdisciplinar e contextual.

Analisando em conjunto as respostas fornecidas a esta questão pelos professores pesquisados, percebemos que os mesmos parecem querer identificar alterações significativas em suas práticas com a introdução dos Parâmetros Curriculares. No entanto, nossa percepção aponta que talvez haja mais uma vontade de atuar de acordo com os itens assinalados, uma idealização da prática, que propriamente uma ação concreta correspondente em sala de aula, ou, ainda, que tais professores tenham correlacionado as mudanças em suas práticas pedagógicas em função do conteúdo da própria disciplina, já que, a nosso ver, princípios como interdisciplinaridade e contextualização são inerentes a esta área de conhecimento e, nesse sentido, prescindem das propostas contidas nesses documentos, que, por sua vez, também não apresentam proposições específicas para o ensino de Literatura.

Tal percepção se deve, principalmente, em função de que não podemos nos furtar de comparar algumas das respostas, discutidas na seção anterior deste estudo, as quais relacionam as práticas pedagógicas dos professores para o ensino de Literatura, com as que estão aqui colocadas. Nesse sentido, verificamos haver uma certa incompatibilidade no fato de esses professores assinalarem maciçamente itens que descrevem mudanças em sua prática pedagógica no sentido de conseguirem, após o conhecimento dos Parâmetros, trabalhar a interdisciplinaridade e contextualizar o ensino para a realidade dos alunos, quando afirmam, na seção anterior, que os alunos não gostam dos livros de Literatura indicados por estarem distantes da realidade dos mesmos, assim como o conteúdo da disciplina possuir essa característica de distanciamento, bem como indicam que os alunos apresentam deficiências de toda ordem que dificultam o ensino dessa área de conhecimento. Nos parece, igualmente, estranho que os professores da rede privada tenham afirmado,

majoritariamente (73,3%), que passaram a desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita de acordo com o proposto nos PCNEM, quando tais docentes possuem uma carga horária bastante reduzida para este fim, apenas duas horas-aula semanais em geral.

As entrevistas com dois desses docentes também apresentam opiniões distintas, embora com elementos que possam fornecer a possibilidade de maior compreensão dessas respostas aparentemente contraditórias, auxiliando a análise da questão. Para eles, foi perguntado como tomaram conhecimento dos PCNEM, se é possível sua implementação, como vêem a Literatura nesses documentos e que mudou na prática pedagógica desses professores, depois que tiveram contato com o proposto nos textos oficiais.

No que se refere ao primeiro contato com os Parâmetros, ambos os docentes entrevistados tomaram conhecimento dos documentos na escola, pela mão dos respectivos diretores. Tal fato é característico de uma política pública cuja implementação ocorre de cima para baixo. De acordo com Abramovay e Castro (2003), em se tratando da reforma do ensino médio, os diretores e supervisores detêm maior conhecimento sobre as motivações e princípios da mesma, enquanto os alunos estariam no outro extremo, quase sem conhecer do que se trata, ficando os professores com uma posição intermediária, na qual o conhecimento sobre essa política é mediado pelos PCNEM, uma vez que são esses documentos os únicos que chegam até a escola.

Quanto à possibilidade de implementação, as opiniões são divergentes. Para a docente da escola pública, é perfeitamente possível e já ocorria na prática pedagógica da mesma antes mesmo que os princípios defendidos no documento estivessem em circulação. Já para o professor da instituição privada, esses documentos requerem uma escola ideal para serem implementados em sua totalidade. Vejamos as falas:

PU13E - ... os PCN trazia (sic) para gente um jeito diferente de dar aula, na verdade muitas pessoas já usavam os PCN sem conhecê-los. Uma prática mais libertadora. Uma visão mais horizontal. Enfim, rompendo com paradigmas que você sabe que sempre existe, que não desapareceu, mas uma prática mais libertadora, enfatizando a criatividade, a valorização do ser humano, valorização do ser singular e coletivo, enfim.

PR10E - Só poderia acontecer se a gente tivesse uma escola ideal. Se a gente tivesse essa escola, de fato, seria muito pouco parar no que está como parâmetro. Eu sei que não é norma e tal, e que você pode, inclusive, ir além disso, mas seria muito pouco se a gente se contentasse com o Parâmetro, numa escola normal. Eu acho que, vamos dizer assim, tô falando em relação, assim, a tudo que cerca uma escola. O próprio formato da escola, a própria exigência de horário. A própria exigência curricular de horas e disciplinas, e quando você vai pensar, por exemplo, no ensino médio, a questão do vestibular ...

A fala da professora da escola pública menciona uma prática mais libertadora, trazida pela reforma, que rompe com paradigmas ainda presentes na educação, os quais, supomos, sejam relativos à ênfase na acumulação de conhecimentos, à necessidade de memorização dos mesmos, ao conteúdo fragmentado em disciplinas, em ainda em vigor. Para ela, a prática pedagógica proposta pelos documentos valoriza o ser humano em sua singularidade e como membro de uma coletividade, algo que certamente encontra eco nos valores e crenças que essa professora possui sobre o processo de ensino. Já o professor da rede privada recoloca a questão levantada por outros docentes e pesquisadores de que as mudanças paradigmáticas trazidas por reformas educacionais necessitam de modificações também no sistema de ensino para que

possam ser efetivamente aplicadas. Se a escola não se adequar, a reforma ficará apenas no papel ou na boa vontade de alguns professores.

Ao responderem sobre como vêem a Literatura nesses documentos, a professora da rede pública parece não perceber que tal conteúdo está ausente, dizendo que este se iguala a qualquer documento curricular; enquanto que o professor da rede privada é bastante contundente ao falar da falta que a disciplina faz, em função, principalmente, de se constituir em um bem cultural, cujo acesso deve ser permitido a todos. Vejamos:

PU13E - *A Literatura nos PCN é igual todo e qualquer conteúdo. É uma forma mais libertadora, mais prática, mais próxima do aluno.*

PR10E - *Eu acho que falta a Literatura mesmo (ênfase), nos Parâmetros. Falta. A preocupação fundamental é com a leitura. Acho que assim, falta Literatura mesmo, no sentido, assim, do termo, na forma de expressão artística e também de conhecimento. Acho que falta isso. A grande preocupação é com a leitura (...) mas eu acho que algumas coisas que estão no ensino de Literatura deveriam ser resgatadas para além da leitura. Acho assim, que a Literatura acaba figurando apenas como mais um elemento, um acessório do ensino de língua portuguesa, do ensino de Literatura, uma desculpa que a gente tem que dar, para uma certa exigência também meio tacanha. Então, assim, eu, muitas vezes, até brincava assim com os professores que seria melhor para a Literatura se acabasse o ensino de Literatura. Seria talvez até melhor. Os alunos leriam até mais talvez, enfim. Mas isso aí é aquele negócio da escola ideal. (...) a Literatura, com ela, você tem na sua mão um bem, que é um bem do povo, apesar de nem sempre esse bem chegar até o povo. É um bem coletivo. E é por isso que ela (disciplina) deve ter um destaque maior nos PCN, não porque eu sou professor, ou porque a Literatura é bonita ou é bela, mas é porque é a história da*

construção de um patrimônio que não pode ficar de lado, como de outras artes que também deviam ser melhor trabalhadas.

Uma Literatura mais libertadora, prática e próxima do aluno, não está colocada explicitamente nos Parâmetros, embora os objetivos gerais da reforma procurem levar à educação do ensino médio esse entendimento, o qual deve igualmente alinhar-se ao pensamento da professora entrevistada sobre o ensino dessa disciplina. Essa percepção pode derivar do fato de que a prática pedagógica dessa professora tenha se mantido inalterada com o advento da reforma, ou seja, como ela mesma afirma, já usava os PCNEM sem mesmo conhecê-los.

Já o professor da rede privada tem a clara percepção da ausência, nos documentos oficiais, do conteúdo literário, o qual se torna um pretexto para o ensino da língua. Para ele, a eliminação total da obrigatoriedade de se ensinar Literatura não seria de todo mal e teria um efeito positivo nos alunos, que, desobrigados do conteúdo escolar, poderiam desfrutar dos livros por prazer. Tal pensamento nos remete à afirmação de Doubrovsky, para quem Literatura não se ensina, embora esta seja uma verdade incômoda para os professores desta disciplina (apud CHIAPPINI, 2006). No entanto, o destaque da fala desse docente está em tocar num aspecto ainda não mencionado por seus pares que é a preservação e o acesso a um bem cultural coletivo promovidos pela Literatura, cuja função de assegurar a transmissão de valores culturais ainda se mantém presente.

Embora contivesse no roteiro de entrevista a questão sobre mudanças ocorridas na prática pedagógica, após a introdução dos PCNEM na vida profissional desses professores, essa pergunta foi feita apenas para o professor da rede privada, já que a professora deixou claro no decorrer da sua exposição não ter havido alteração, pois a mesma já utilizava os princípios ali defendidos antes de os Parâmetros existirem, o que nos remete, juntamente com o

comentário de alguns docentes desta pesquisa, ao trabalho de Abramovay e Castro (2003), que captou como críticas ao instrumento o fato de ter havido apenas uma mudança de nomenclatura para práticas pedagógicas já em uso. O professor da rede privada oferece, no entanto, um posicionamento mais crítico em relação às possíveis mudanças em sua prática pedagógica. Vejamos:

PR10E - *Eu acho que a gente olha para algumas coisas, de uma maneira um pouco mais consciente, algumas coisas que você, né, que eu fazia já e tal e que, acho você passa a olhar de maneira mais consciente e outras coisas assim, principalmente, no intuito de tentar preencher algumas lacunas que não estão lá, né, eu acho principalmente isso. Por exemplo, o tipo de contextualização histórica da Literatura que está lá é meio mecânica, nos PCN. Apesar de parecer que não, mas ela meio mecânica, um tipo que é meio relação texto/contexto básica, assim, quando a coisa precisa ser mais dinâmica, mais experimentada pelo aluno. (...) Mas é tentar ver que essa experiência literária é uma experiência da própria vida, que faz parte da própria vida. A matéria da Literatura é essa. Então, eu acho que é isso, e acho que isso fica meio limpo demais, acético demais nos PCN.*

Para este docente, a contextualização proposta nos Parâmetros é artificial e mecânica, como uma receita que serviria a todos os alunos em todas as escolas. Tal “receita” não é possível de ser aplicada, bem como não se presta à matéria da Literatura, cuja complexidade exige um envolvimento mais amplo com os elementos humanos e vívidos que a cercam. Dessa forma, o texto encontra sentido em contato com as coisas da vida, com a experiência do aluno, a qual deve ser não apenas considerada, mas ampliada e permitida sua manifestação por intermédio da ação educativa do professor. Esse processo não encontra, pois, eco nas propostas desses documentos.

Vimos, portanto, que as opiniões acerca da reforma do ensino médio e seus princípios não são consenso tanto entre os professores que apenas responderam ao questionário quanto entre os que foram entrevistados. Podemos perceber duas linhas de pensamento distintas: uma que se alinha totalmente com a reforma e as propostas contidas nos PCNEM, pertencentes a professores que afirmam já atuarem de acordo com esses princípios antes de a reforma acontecer; e outra linha, em docentes que percebem a condição de idealização que esse movimento reformista implica e as limitações a sua implementação. No entanto, professores de ambas as tendências parecem orientar suas práticas em direção aos princípios de interdisciplinaridade e contextualização prescritos nos documentos curriculares em função, muito provavelmente, de que esses princípios encontrem eco nas crenças e valores que compartilham acerca de como devem ser o ensino de Literatura e a educação em geral.

4.3.3 Razões para pouca ou nenhuma mudança na prática pedagógica de alguns professores

A questão 7 deveria ser respondida apenas por professores que identificavam ter havido pouca ou nenhuma modificação em sua prática pedagógica, em função dos Parâmetros. Desse modo, foi elaborada de forma aberta a fim de permitir que os professores pudessem expor suas razões mais claramente, sem inferências sobre quais seriam os motivos possíveis da não alteração de suas práticas docentes. Responderam a esta questão 31,5% dos professores das escolas particulares (6 docentes), e 37,8% das escolas públicas (7 docentes).

Em relação à questão anterior, que pedia a identificação de mudanças na prática pedagógica, vimos que, para os docentes das escolas particulares houve 15 respostas positivas para a mudança, o que daria um total de 4 (quatro) professores que, teoricamente, deveriam responder à questão 7, mas 6 (seis) o

fizeram, o que pode significar, em termos numéricos, que dois consideraram ter havido pouca mudança, além dos 4 que consideraram não ter havido mudança alguma. Já para os da rede pública, houve, na questão anterior, 17 marcações positivas que indicaram ter havido alterações em suas práticas, após o conhecimento dos Parâmetros. No entanto, 7 (sete) professores deixaram seus comentários na questão 7, destinada apenas àqueles que não atribuíam aos PCNEM qualquer responsabilidade por alterar suas práticas pedagógicas, o que pode indicar que 5 (cinco) docentes não perceberam essas mudanças como muito significativas, já que, teoricamente, apenas dois deveriam responder a esta questão. Tais diferenças, no nosso entendimento, podem indicar que os professores não se sentem bastante seguros ao afirmar que a reforma e suas diretrizes tenham tido, realmente, influência naquilo que já desenvolviam em sala de aula ou não conseguem estabelecer com clareza qual modificação seria essa.

Assim, pelas respostas fornecidas, puderam ser identificadas duas categorias de razões atribuídas pelos docentes para não ter havido alteração em suas práticas pedagógicas. A primeira denominamos de **responsabilização**, nas qual os professores nomeiam responsáveis diretos pela não alteração de sua prática pedagógica. Tais elementos vão se agrupar em três subcategorias distintas, que seriam, **terceiros**: escola, sistema de ensino, colegas e alunos; **o próprio professor**; ou o **documento** em questão. À segunda categoria denominamos **reforço**, a qual inclui uma intencionalidade de afirmação voltada para o positivo, em que o professor parece ter interpretado a questão de forma alternada, ignorando seu objetivo e a carga semântica negativa que reveste as palavras *pouco* e *nenhuma* presentes no corpo do texto, procurando reforçar o caráter positivo de ter havido uma mudança de prática em relação ao documento oficial.

A responsabilização de terceiros pela inércia do professor em promover alterações em sua prática pedagógica corresponde a um deslocamento de objetivo, em que o outro é sempre o culpado, mas que se coaduna com a

tendência, percebida na seção anterior deste estudo, de os professores se verem sozinhos em suas ações educativas. Tal tendência é mais perceptível nos professores da rede pública que nos da rede particular. Vejamos as falas:

PU4 – Pela falta de vontade dos colegas de outras áreas.

PU9 – ... grande número de alunos por turma (45) dificulta na identificação das habilidades e competências.

PR13 – Houve pouca mudança porque a estrutura de funcionamento das escolas e o regime de trabalho dos professores continua quase o mesmo (profissionais aulistas), haveria necessidade de um trabalho planejado com conjunto (professores de diversas disciplinas) para executar, de fato, as novas propostas.

Verificamos que os professores da rede pública deslocam claramente sua responsabilidade para terceiros e, assim, colocam-se isentos de terem de atuar em consonância com o que propõem os documentos da reforma. A razão exposta pelo professor da rede privada, no entanto, coaduna-se com o exposto por Barriga e Espinosa (2001), para quem as reformas de ensino desejam mudar os paradigmas da educação, sem, no entanto, mudar a escola, provocando nos professores, além de uma resistência própria a mudanças, um maior esforço de adaptação e, conseqüentemente, maior desgaste.

Dois professores, um de cada rede, corajosamente, assumiram para si a responsabilidade por não terem alterado suas práticas em função dos Parâmetros. Vejamos:

PU17 – Por eu não ter levado a sério o PCNEM.

PR11 – Por desconhecimento do PCNEM.

Não ter levado os Parâmetros a sério, no caso do professor da rede pública, revela não ter levado a reforma do ensino médio a sério, ou seja, não acreditar nela como portadora de sentido para a transformação de sua prática educativa ou para a aprendizagem dos alunos. Seriam, talvez, para esse professor, tais documentos apenas mais uns de tantos outros que emanam das instâncias oficiais e que se perdem com o tempo e o desuso. Já o professor da rede privada assume seu desconhecimento e representa uma minoria no caso dos professores dessa rede, em que majoritariamente apontaram terem lido os PCNEM pelo menos uma vez. Não se pode inferir se tal situação persistirá ou não, já que o docente não oferece maiores informações sobre os motivos que o levaram a não tomar conhecimento dos documentos em questão.

Embora os PCNEM possam ser considerados um terceiro elemento e, portanto, entrariam na primeira subcategoria de responsabilização, o fato de os professores colocá-lo como fator responsável pela não alteração de sua prática pedagógica nos parece emblemático, uma vez que tais publicações visam, especificamente, oferecer condições para que os professores atuem em consonância com os princípios da reforma. Assim, vejamos as falas:

PU16 – Os PCNs propõem uma interdisciplinaridade utópica, que dificilmente conseguimos alcançar. É como se fosse, por exemplo, que um dia, dado um conteúdo de Literatura, todas as outras disciplinas estariam no mesmo dia no ponto de serem associadas umas as outras, ignorando a seqüência lógica dos conteúdos de cada disciplina.

PR18 -...Aplicabilidade entre teoria e prática.

Verificamos que o primeiro professor consegue descrever o que o segundo apenas esboça, mas que resume a questão em sua essência, qual seja, a falta de ligação entre teoria e prática. A aplicabilidade dos pressupostos contidos nos Parâmetros exige condições ideais da escola, alteração nas rotinas

estabelecidas pelo sistema de ensino, preparação dos professores, enfim, toda uma série de ações que não se cumpriram, já que as instituições continuam atuando da mesma forma. Também nos parece que os professores têm a noção de que os Parâmetros devam ser aplicados sem qualquer envolvimento deles, da escola ou dos colegas. Tais docentes compartilham uma racionalidade técnica segundo a qual apenas deveriam aplicar as propostas elaboradas por especialistas, sem darem a elas a “sua cara”.

A categoria **Reforço**, ao contrário do pedido na questão, procura enfatizar as mudanças proporcionadas pelos PCNEM ou mesmo justificar a manutenção das práticas em função de os professores já estarem atuando em consonância com as propostas contidas nesses documentos. Vejamos:

PU3 – *A coordenadora da escola obrigou a interdisciplinaridade e daí começou a funcionar por ser em grupo. (grifo nosso)*

PU11 – *Muitas mudanças aconteceram para melhor.*

PR 3 – *Já comecei a dar aula com conhecimento dos PCNEM.*

PR10 – *Na verdade, posso dizer que esses princípios sempre guiaram minha prática docente.*

A reforma do ensino médio como uma política pública de cima para baixo é bem flagrante na primeira fala destacada e ficamos imaginando como uma prática pedagógica possa ser forçada a acontecer, embora isso possa ter um efeito positivo ao fazer com que o professor passe a refletir sobre sua prática pedagógica, podendo ampliá-la ou melhorá-la. Talvez a coordenadora tenha criado os mecanismos necessários para que os professores pudessem atuar em conjunto ou pelo menos elaborassem um planejamento mais integrado que permitisse atividades interdisciplinares. No entanto, não se pode deixar de

perceber, no uso do verbo *obrigar*, a autonomia docente, tão propalada pela reforma, sendo retirada de cena tão abruptamente.

A segunda fala faz um comentário elogioso à reforma e reconhece ter havido mudanças positivas, sem, no entanto, mencionar quais foram. As demais falas justificam a não alteração das práticas docentes em função de seus interlocutores já atuarem em consonância com as proposições oficiais, sejam pelo fato de terem começado no magistério já com a reforma em curso ou por não terem visto nada de novo nas propostas apresentadas.

4.3.4 O que sabem os professores sobre as reformas de ensino

Com o objetivo de identificar o conhecimento dos professores pesquisados sobre políticas públicas educacionais e seu impacto na prática pedagógica dos mesmos, a questão 10 foi elaborada de forma aberta, com a indagação de quantas reformas educacionais os docentes vivenciaram desde que estão na profissão, se poderiam dar uma opinião sobre elas, se identificariam aquelas que mais contribuiriam para a atuação profissional desses professores e qual seria essa contribuição e, ainda, se poderiam precisar o ano em que esses movimentos ocorreram.

Por meio das respostas fornecidas, pudemos identificar sete categorias, incluindo, nesse número, as questões deixadas **em branco e não respondidas diretamente**. Assim, em adição, temos aqueles que **não se lembram**; os que não vivenciaram **reforma alguma**; os que passaram por **uma apenas**; por **pelo menos duas**; e aqueles que passaram por **poucas ou muitas**. Mais professores da rede pública deixaram essa questão em branco que os da rede particular. Desse modo, para os primeiros, 42,1% (8 docentes) não responderam à questão e 23,5% (4 docentes) não a responderam diretamente. O mesmo percentual 10,5% (2 respondentes) foi distribuído em três categorias, a

saber: a dos que não se lembram, dos que passaram por pelo menos duas reformas e do que passaram por poucas.

Tais percentuais, em geral, são bastante intrigantes, pois, como sabemos, ao longo desses anos (em se tratando de professores experientes), muitas propostas foram veiculadas pelo sistema público, entre elas, os ciclos, as progressões continuadas, a escola de 6 anos, de tempo integral, os sistemas de avaliação, entre outras. Embora muitas dessas propostas não se relacionem ao ensino médio, parece-nos, no entanto, haver um relativo desconhecimento, por parte desses docentes, em relação às políticas públicas de educação como um todo.

Para os professores da rede privada, foram contabilizados 31,5% (6 docentes) de respostas em branco e 21% (4 docentes) que não responderam à questão diretamente. Dos que o fizeram, 15,7% (3 respondentes) foram distribuídos em duas categorias distintas, não se lembram ou passaram por uma reforma. Apenas um (1) respondente (5,2%) aparece nas categorias nenhuma reforma, pelo menos duas e muitas.

Tais percentuais, com pouca diferença dos da rede pública, parece-nos mais coerentes com os professores das escolas particulares, tendo em vista que, mesmo com significativas alterações propostas por políticas públicas de educação, os mesmos têm mantido, ao longo do tempo, o foco na aprovação de seus alunos em exames vestibulares e outras seleções.

O alto percentual de respostas nas categorias **em branco, não respondidas diretamente e não se lembram** parece indicar um certo alheamento dos professores em relação às políticas educacionais de modo geral. Verificamos que apenas um deles soube precisar o ano e o arcabouço legal por meio do qual a reforma do ensino médio teve origem. Reforçamos que estes não são professores iniciantes, mas parecem não conseguirem correlacionar que as

ações de sua prática pedagógica podem estar influenciadas por diretrizes derivadas de políticas públicas educacionais, oriundas de instâncias federais, ou seja, distante das salas de aula. Esse fato reforça a característica de isolamento de que se reveste a prática docente ou de alheamento dos professores, muito envolvidos com o dia a dia e com uma atuação padrão que não prestam atenção a “detalhes” que influenciam fortemente as escolas e seus fazeres, bem como pode indicar que tais políticas acabam tendo um efeito muito mais reduzido para os professores do que anteriormente se pensava.

Das opiniões emitidas, tanto de professores da rede pública como da particular, no entanto, predominam aquelas que se referem especificamente à reforma do ensino médio em curso e o uso dos Parâmetros Curriculares, de onde podemos inferir ter sido esta apenas a reforma vivida pela maioria dos professores pesquisados, ou que foi trazida à tona pela pesquisa em pauta. Outras colocações são mais gerais e fazem comentários que, embora possam ser contundentes, são aplicáveis às políticas educacionais de forma geral. Nas duas redes, foi percebida uma certa confusão entre políticas federais e locais. Assim, vejamos algumas dessas colocações sobre a atual reforma:

PU6 – Minha formação foi feita em cima desse pensamento dos PCNs onde o texto e a contextualização são essenciais para a compreensão do estudo da língua como um todo, portanto, desde o início da minha prática pedagógica procuro usar essa metodologia.

PU18 – A interdisciplinaridade significou um grande avanço para o ensino da literatura, pois conseguimos trabalhar em conjunto com diversas disciplinas como, por exemplo, história da arte, artes, filosofia, sociologia, etc.

PR8 – A grande ‘reforma’ foi proposta pelo PCNEM, porém ela influenciou muito mais a parte teórica do que a prática nas escolas.

PR11 – *A LDB abriu novos horizontes, trouxe à escola temas mais ligados à atualidade e cidadania (temas transversais). A LDB foi sancionada em 1996.*

PR12 – *A reforma de que me recordo foi a que mudou a denominação de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio. Não me recordo o ano da mudança.*

Dois professores da rede pública (PU6 e PU18) e um da particular (PR11) emitem opiniões positivas acerca da reforma do ensino médio e reforçam a importância da mesma na alteração de suas práticas pedagógicas. A primeira fala destacada permite-nos apreender que essa política educacional circunscreveu a formação desse professor, de modo que, para ele, não parece ser algo novo, mas uma diretriz única que pauta sua ação em sala de aula. Destaque para o professor da rede privada que soube precisar o ano e o instrumento legal da reforma, único entre os demais. Os comentários restantes (PR8 e PR12) enfatizam a mudança teórica e de terminologia, o que se soma à percepção mais geral de que houve apenas alterações de forma e não de conteúdo nas propostas apresentadas pela reforma.

Um segundo agrupamento de opiniões emitidas por aqueles que responderam a essa questão fazem críticas gerais não só à reforma em curso, mas ao sistema de ensino em que estão inseridos. Vejamos:

PU7 – *Só teorias políticas.*

PU10 – *Sei que os alunos chegam ao EM sem saber escrever o próprio nome. É uma tarefa árdua, trabalhar a 1ª série, pois eles chegam sem noção de absolutamente nada.*

PU17 – *Na verdade acredito que na prática nada ocorreu, talvez mudança e sobrecarga na jornada do professor, mudança talvez somente no*

critério de pontuação, valorizando mais os trabalhos em sala que a prova em si.

PR1 – *Essas reformas, infelizmente, desconsideram o elemento fundamental, que é o professor.*

PR7 – *Muitos experimentos e pedagogismos, principalmente na Rede Pública, só trouxeram ‘deformação’ no processo ensino-aprendizagem. Deixaram ‘lacunas’ na formação do educando.*

Além da crítica vaga presente no primeiro comentário transcrito, os professores da rede pública são contundentes em destacar os efeitos negativos das políticas educacionais, em especial, a reforma do ensino médio, que estão vivenciando. Para os mesmos, a sobrecarga de trabalho do professor é causada tanto pela necessidade de depreender maior esforço no processo-ensino aprendizagem, já que os alunos que chegam ao ensino médio estão cada vez mais defasados em termos da escolaridade que deveriam ter, como pelo fato de o docente precisar de maior tempo e preparo para atuar em consonância com os princípios pedagógicos que a reforma requer. As conseqüências desse processo são detalhadas na última fala destacada (PR7), cujas expressões “deformação no processo ensino-aprendizagem” e “lacunas na formação do educando” traduzem bem a idéia da deficiência na educação causada pela reforma, pelo pouco investimento na implementação, inclusive com a não preocupação de diminuir a carga horária para estudo na escola, que, no entanto, para este professor, parece ocorrer apenas na rede pública. Tal pensamento coaduna-se com a noção de prestígio e *status* superior que os professores da rede privada pesquisados manifestaram possuir em comentários anteriores a essa questão. Destacamos, no entanto, a opinião de PR1, que bem resume a percepção geral dos docentes deste e de outros estudos sobre políticas educacionais, as quais sistematicamente *desconsideram o elemento fundamental, que é o professor.*

Embora estejam em minoria, não podemos deixar de registrar que há professores que parecem confundir políticas locais com as emanadas das instâncias federais, já que a questão pedia o conhecimento específico sobre reformas educacionais. Vejamos as falas:

PU9 – *No DF, costumamos nos orientar pelas cobranças da UnB, nesse sentido, o PAS contribuiu bastante.*

PR4 – *...Também vivi a implantação do PAS.*

Tal confusão pode ser um indicativo de que as políticas educacionais nacionais tenham pouca influência nas práticas pedagógicas desses professores, os quais orientam-se por diretrizes que terão impacto mais imediato na vida de seus alunos, ou seja, o vestibular. No caso do Distrito Federal, a alteração da forma de acesso ao ensino superior público, estabelecida pela Universidade de Brasília que, juntamente ao vestibular tradicional, passou a incluir um sistema de avaliação seriada⁵⁶ aos estudantes do ensino médio, os quais realizam provas a cada ano, parece ter tido maior efeito na sala de aula desses docentes.

De modo geral, podemos perceber que os professores pesquisados parecem ter um certo desconhecimento acerca das políticas educacionais anteriores à atual reforma do ensino médio que interferem ou interferiram em sua atuação até então. Aqueles que responderam à questão possuem, no entanto, uma visão bastante crítica acerca da validade da reforma em termos reais, afirmando que as mudanças são de ordem teórica e desconsideram o professor em seu desenho. Também conseguem destacar as conseqüências que a mesma trouxe tanto para o trabalho do professor, cuja exigência se tornou maior, quanto em relação ao aluno que parece perder em termos qualitativos e de desempenho em sala de aula. Há ainda aqueles professores que atribuem maior importância a políticas educacionais locais para orientação de sua prática pedagógica.

⁵⁶ Destacamos que o PAS foi implantado no Distrito Federal no ano de 1997, um ano após a promulgação da LDB e dois anos antes da publicação dos PCNEM.

Ao logo da análise das questões que circunscrevem esta seção, percebemos que a contextualização e interdisciplinaridade parecem ser o calcanhar de Aquiles dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que define o novo paradigma trazido pela reforma do ensino médio ao contexto educacional brasileiro. A modificação da prática docente dos professores pesquisados parece ocorrer na tentativa de abraçar essas diretrizes curriculares, que podem corresponder ao ideal de educação que os professores compartilham. Paradoxalmente, no entanto, para a disciplina de Literatura, atuar dessa maneira pode ser conseguido sem que tenha tido a necessidade de haver uma reforma educativa para tal, já que a disciplina comporta em si tais princípios, como bem mostra o discurso da professora da rede pública e de outros docentes pesquisados, que manifestam uma atuação articulada com a reforma antes mesmo de ela ocorrer.

Não há consenso, entretanto, sobre como utilizar esses princípios na prática pedagógica, bem como fica claro não ser possível a todos os professores atuar interdisciplinarmente, já que dependem de condições favoráveis oferecidas pelo sistema de ensino em que estão alocados. Desse modo, podemos inferir que talvez os PCNEM tenham um efeito mais ideal que real na prática pedagógica desses docentes. Tal percepção parece-nos, ainda, comprovada ao longo dos comentários e das entrevistas, visto que nesses espaços são colocados claramente os limites impostos pelo sistema de ensino aos princípios curriculares propostos, os quais são inoperantes em instituições com horários estabelecidos, divisões formais entre as disciplinas e pouco espaço para a atuação conjunta dos professores ou claramente voltadas para a aprovação em vestibulares.

Como política pública, a reforma do ensino médio parece ser a única sobre a qual os professores (poucos) apresentam um conhecimento consistente, não tendo sido indicados por eles outros movimentos reformistas como influentes em sua atuação. Implementada de cima para baixo, e tendo os professores como seus agentes, a reforma tem acentuado a percepção de que, para alcançar

integralmente os princípios reformadores, os docentes têm sua carga de trabalho aumentada, embora haja um declínio acentuado de sua autonomia e da qualidade da educação em curso no País, porém são bem poucos os que manifestam uma consciência clara desse processo. Por outro lado, o discurso positivo, em louvor à reforma, reforçado no reconhecimento de que a mesma trouxe mudanças nas práticas pedagógicas, pode refletir que os valores que tais docentes possuem acerca de sua atuação coadunam-se com os defendidos por essa política, mas também pode ser percebido como uma tentativa de valorização profissional, já que atuar de acordo com o proposto nos Parâmetros parece exigir conhecimentos especializados e preparação do professor.

Parece-nos, portanto, que a complexidade manifesta nas respostas dadas pelos professores aos instrumentos desta pesquisa reflete, sobremaneira, a ambigüidade do discurso e dos saberes docentes, carregados de valores, crenças e pensamentos, muitas vezes contraditórios e incompletos, mas que traduzem, a nosso ver, toda a dimensão humana que caracteriza essa profissão, que, num contexto de constante mudança, obriga ao desenvolvimento contínuo de competências de adaptação sem que se possa perder, no entanto, a capacidade de se surpreender com o mundo e de acreditar nele.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES

O ensino de Literatura no nível médio passou a ser uma incógnita a partir da reforma educacional que teve início com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, cujos fundamentos foram complementados em vários documentos posteriores, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os quais direcionaram o ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de competências discursivas e de leitura, retirando formalmente do currículo a Literatura como área do conhecimento, deixando-a como complementação para as atividades de leitura e interpretação de textos a serem desenvolvidas, o que conferiu um caráter instrumental ao texto literário.

Não que isso tenha sido uma total novidade no ensino médio. Tal configuração já vinha sendo percebida por estudiosos que apontam a convergência dos estudos literários para as questões lingüísticas (BORDINI, CHIAPPINI, LEAHY-DIOS, entre outros), de modo que a Literatura, nas salas de aula do ensino médio, há muito, servia como pretexto para exercícios de interpretação de texto e de conteúdo mais utilitário para o acesso ao ensino superior. E, embora essa situação pareça ser uma herança dos primórdios da educação literária no País, quando a retórica greco-latina servia de modelo e pré-requisito aos membros da elite que pleiteavam vagas nos cursos superiores existentes; também pode ser compreendida, atualmente, como um reflexo da crise de identidade por que passa a Literatura, em termos mundiais, entendida como fenômeno artístico, cujo valor tem adquirido um tom mais imediatista, fruto de uma sociedade calcada em um paradigma mercadológico e de consumo.

O contexto de mercado, no entanto, não modifica apenas as relações entre pessoas e seus valores estéticos ou artísticos, tem influência significativa em todos os setores sociais e vai determinar a ocorrência das reformas mundiais, em especial as da América Latina, que buscam, primordialmente, reduzir o tamanho

do Estado de modo a torná-lo eficiente para competir por capital escasso. A educação, nesse sentido, também se reforma, procurando oferecer a formação necessária para que o cidadão possa atuar nesse ambiente competitivo, de modo a ajudar o Estado a produzir, dotando-lhe das competências consideradas necessárias para tal, o que explicaria, de certo modo, no que tange à reforma brasileira, a ênfase colocada no desenvolvimento de habilidades de leitura, preconizada nos documentos curriculares que a orientam.

Se considerarmos, no entanto, que as avaliações sistêmicas (SAEB, ENEM) implementadas pela reforma brasileira, além das internacionais (PISA), nos dão conta de desempenhos cada vez mais pífios em termos das competências lingüísticas que são, efetivamente, desenvolvidas por nossos alunos, podemos considerar que talvez a reforma não esteja conseguindo alcançar seus objetivos, bem como poderíamos inferir que a ausência da Literatura, em termos curriculares, poderia ter alguma influência nesses resultados. Desse modo, em face dessas considerações, pareceu-nos bastante pertinente investigar como estaria ocorrendo o ensino de Literatura, após a reforma do ensino médio, buscando conhecer por que práticas pedagógicas os professores dizem ensinar esse conteúdo, se essas práticas estão impregnadas das diretrizes curriculares produzidas por esse movimento reformista, bem como conhecer como políticas públicas educacionais transformam-se em ação na sala de aula.

A pesquisa apresentada procurou responder a essa questão investigando o perfil e a prática pedagógica de professores de Literatura supostamente bem sucedidos, uma vez que procuramos por docentes de instituições públicas e privadas do Distrito Federal cujas escolas obtiveram maior média no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, aplicado no ano de 2005. Teve, portanto, como objetivos investigar os saberes docentes desses professores de Literatura traduzidos em práticas pedagógicas; conhecer, por meio desses saberes, como os princípios da reforma do ensino médio são aplicados; bem como

perceber como se dá a apropriação ou não das políticas públicas em sala de aula. As análises efetuadas por meio dos dados fornecidos aos instrumentos de coleta de dados apontaram algumas respostas e indicaram oportunidades de pesquisas mais aprofundadas em outras questões que tangenciam o tema do ensino de Literatura, após a reforma do ensino médio. Colocaremos a seguir alguns pontos que buscam sintetizar criticamente os achados.

1. Professores bem sucedidos, com alta escolaridade, em fases de experimentação (professores de escolas privadas) e de consolidação da carreira (professores do ensino público) são motivados para a profissão docente em função de gostarem do magistério, de Literatura e de ler, bem como de trabalharem com jovens. Possuem elevada auto-estima, em especial os privados, por pertencerem a instituições consideradas de prestígio pelo fato de assegurarem o acesso da maioria de seus alunos ao ensino superior. Essas características, no entanto, não garantem que tais profissionais busquem inovação em suas práticas pedagógicas, uma vez que, das práticas assinaladas, permanecem aquelas que se constituem *habitus* profissionais, ou seja, atividades pedagógicas que se perpetuam em sala de aula através do tempo e da repetição e que são consideradas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, identificamos a preponderância de três dessas atividades. As duas primeiras referem-se à resolução de exercícios de interpretação de texto (rede privada) e à discussão de temas, literários ou não, em sala de aula (rede pública), o que caracteriza, para esses últimos, uma maior proximidade com os alunos, já que responsáveis por ministrarem todo o conteúdo de Língua Portuguesa (gramática, redação e Literatura) no ensino médio, possuem menos turmas e permanecem mais tempo em sala de aula. Os primeiros

privilegiam o treinamento para a resolução de exercícios semelhantes aos aplicados em concursos vestibulares e outros, o que embora possa caracterizar maior distanciamento de seus alunos e uma prática pedagógica mais automatizada, busca garantir a permanência dessas escolas como detentoras de uma qualidade de ensino desejável e considerada valiosa à camada mais favorecida da população que busca para seus jovens a continuidade da formação acadêmica em instituições de educação superior.

2. A terceira prática consolidada apresentada pelos docentes pesquisados merece destaque e diz respeito ao uso do livro didático. Sem consenso e com críticas pontuais, professores de ambas as redes utilizam-se desse recurso, cuja maior característica está em manter, no tocante à Literatura, por anos a fio, o mesmo conteúdo, os mesmos excertos de textos literários (retalhos de retórica), as mesmas atividades propostas, modificando apenas a forma de apresentá-los. Tal fato encontra ressonância na pesquisa de Pinheiro (2007), a qual analisou edições de livros didáticos que englobavam um período de 15 anos. No nosso entendimento, essa mudança apenas de forma é um modo de buscar uma suposta adequação ao que esteja sendo exigido em termos curriculares no momento, de modo a tornar-se adequado ao mercado. Assim, por meio da análise do livro didático apontado pelos professores das redes pesquisadas, verificamos que a reforma do ensino médio tem influenciado a forma e a abordagem com que os livros didáticos apresentam os conteúdos, os quais não se alteram significativamente, o que pode indicar que a reforma também não apresenta alterações substanciais no currículo. Os professores, de modo geral, percebem a fossilização do

livro didático, expressando críticas referentes ao uso continuado pela escola ao longo de vários anos, ou dizendo utilizarem-se do mesmo como suporte intermediário para outras atividades. A diferença entre docentes públicos e privados está no fato de que, para os últimos, não existiria obra que se adeque totalmente aos exigentes critérios do corpo docente e discente dessas instituições; e, para os primeiros, a condição socioeconômica dos alunos é quem determina qual livro será utilizado em sala de aula. Desse modo, percebemos que o acesso a bens culturais, que pode ser proporcionado pelo livro, fica condicionado a questões de classe. Para os menos favorecidos, o que estiver à mão, para os mais favorecidos, o melhor que o mercado puder oferecer. É igualmente verificado que a dependência dos professores em relação ao livro didático pode indicar uma estagnação dos mesmos em relação às suas práticas, ou seja, conduzir as atividades em sala em função daquilo que propõe o livro nos leva a inferir que o professor tem uma leitura reduzida, ficando restrito aos textos presentes nessas obras.

3. A percepção que os professores têm de seus alunos também se apresenta como determinante da prática pedagógica desenvolvida. Os professores pesquisados possuem uma visão positiva de seus alunos no que tange ao desempenho dos mesmos em testes vestibulares e avaliações de larga escala, cujo resultado é alcançado mediante o árduo e valoroso trabalho dos próprios docentes, embora o conteúdo literário, cobrado em testes e avaliações externas, seja, muitas vezes, uma demanda trazida ao professor pelo próprio aluno. Os docentes das escolas públicas, no entanto, percebem-se sozinhos nesse processo (um sentimento captado também em

outras pesquisas, como a da Nova Escola (2007)), enquanto que os das particulares apresentam consciência de haver uma rede de atores (família e escola) em torno da qual a aprendizagem se desenvolve. No que tange ao binômio alunos-Literatura, os professores são unânimes em afirmar que a maioria dos alunos gosta de Literatura, mas não dos livros (clássicos), sendo que tal gosto também se dá por força do trabalho realizado exclusivamente pelo professor em sala de aula. Já o não-gostar de Literatura é atribuído, pelos professores, aos próprios alunos que possuem deficiências cognitivas e não entendem os livros ou a matéria, aos livros que são difíceis e fora da realidade dos alunos ou à família que não estimula a leitura. Os alunos são responsáveis por gostar ou não de ler e de Literatura; o professor apenas segue as inclinações manifestadas, pelo mínimo. Nada a incentivar, instigar, conduzir. O professor abandonou seu papel e responsabilidade, talvez uma consequência de sua perda de autonomia (CONTRERAS, 2002). Quando vista de mais perto, a relação entre professor-aluno-Literatura parece ser menos conflitante, mas ainda muito incipiente, uma vez que os professores (entrevistados) parecem considerar o aluno como parte integrante do processo pelo qual o processo de ensino-aprendizagem se realiza e para quem a prática pedagógica é voltada, considerando a Literatura como mediadora de um estar no mundo e da compreensão das múltiplas possibilidades pelas quais esse caminhar ocorre.

4. Percebemos, no entanto, que o que determina as escolhas dos professores deste nível de ensino está fortemente relacionado ao conteúdo exigido nos concursos vestibulares, de modo que os textos trabalhados, literários ou não, são aqueles indicados

pelas instituições federais e estaduais de ensino superior e os que estão presentes nos livros didáticos. Vemos, ainda, que as inúmeras possibilidades no uso de recursos textuais e tecnológicos ficam reduzidas ou condicionadas tanto à infraestrutura de que a escola dispõe, quando ao alunado que abriga. Esses dois fatores, vistos nesta pesquisa, estão essencialmente relacionados ao ensino médio – aprovação nos vestibulares e condições da escola –, e acabam por direcionar a prática pedagógica dos professores de Literatura. A aprovação nos vestibulares ainda é o diferencial buscado tanto pelas instituições particulares quanto pelas públicas. Para as privadas, o percentual de alunos aprovados nas instituições de ensino superior serve como atestado de competência de seu corpo docente e alto nível de ensino. Para as públicas, a aprovação de seus alunos em vestibulares também pode levar ao reconhecimento de seu corpo docente e, por conseqüência, faz aumentar a disputa por suas vagas, o que, em um processo de retroalimentação, aumenta o prestígio da escola e, por conseguinte, o valor do professor nesse contexto. O reflexo dessa política é passado pelos docentes por meio de afirmações que denotam uma auto-estima percebida nas respostas. No caso das particulares, foi ainda notado um sentimento de pertencimento em relação à instituição, um certo “vestir a camisa”. Assim, ao ser questionado sobre se acompanha o desempenho de seus alunos nos exames de larga escala (ENEM) e nos vestibulares, e a que atribui esse bom desempenho, um professor da rede privada exemplifica bem a questão ao responder: *À seriedade com que a escola encara sua tarefa de ser uma escola de ponta (PR4)*. Atuar em uma escola de prestígio, com altos índices de aprovação em concursos vestibulares, torna-se, portanto, bastante relevante

para o docente, como se o *status* atribuído à escola fosse por extensão também seu, uma vez que ele é o elemento que contribui para que a instituição atinja esse patamar de desempenho perante a sociedade. A prática pedagógica desses professores parece trazer embutida essa finalidade. Assim, essa busca de reconhecimento profissional reflete a tentativa de valorização da profissão em detrimento da constante deterioração que a carreira tem sofrido ao longo do tempo, configurando-se em um mecanismo de defesa contra a proletarização docente descrita por Contreras (2002), cuja maior característica é a perda da autonomia dos professores, perceptível na submissão dos mesmos aos conteúdos curriculares cobrados pelas instituições de ensino superior, a fim de garantir o ingresso de seu aluno de ensino médio, mesmo que alguns manifestem sua contrariedade ao pragmatismo com que o conteúdo de Literatura acaba sendo revestido. É uma qualificação às avessas, um círculo vicioso, quanto mais competente e qualificado for o professor de ensino médio, maior será o número de alunos aprovados nos vestibulares e menor será a autonomia desse docente em relação a sua prática pedagógica, que fica condicionada à aprovação dos alunos nesses exames.

5. Quando a reforma entra em cena, os discursos são multifacetados. De modo geral, os professores possuem conhecimento dos instrumentos curriculares que a orientam, sem que isso seja garantia de plena utilização em sala de aula, uma vez que a escola continua a fazer uso dos mecanismos de sempre. Há, também, a clara percepção de seu caráter idealizador e das dificuldades de implementação em escolas que não mudam suas condições de ensino (BARRIGA e

ESPINOSA, 2001). Do ponto de vista da influência da reforma do ensino médio na prática pedagógica dos professores pesquisados, verificamos a tentativa de adequação aos princípios que regem o movimento - interdisciplinaridade e contextualização. Tal fato, sob o nosso ponto de vista, pode ocorrer em função de que os livros didáticos acabam dando esse enfoque. Seria difícil afirmar se, sem o apoio dos mesmos, alguma mudança nessa direção poderia ser percebida. Ainda assim, maioria dos professores pesquisados afirmou, a partir da reforma, conseguir contextualizar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura para a realidade dos alunos e trabalhar a interdisciplinaridade, sendo que os professores privados afirmaram, ainda, desenvolverem competências e habilidades de leitura e escrita em seus alunos, o que nos pareceu mais uma idealização da prática que uma ação efetiva. E, embora não seja unânime, foi verificada a percepção que os professores têm de já estarem atuando, há algum tempo, de acordo com esses princípios, tendo havido apenas mudança de nomenclatura; bem como foi notada a noção de que a reforma trouxe aumento na carga de tarefas que o professor deve desempenhar, sendo necessários experiência e preparação de material adequado para atuar em sala de aula de acordo com o esperado. Tais dados vão ao encontro dos estudos de Abramovay e Castro e Zibas (2003; 2001) sobre o ensino médio e seus atores. Parece-nos, portanto, ser muito difícil que qualquer política educacional possa ser implementada sem o estabelecimento de melhores condições de trabalho. A maioria dos professores, no entanto, parece não conseguir perceber como as políticas educacionais, de modo geral, influenciam sua prática em sala de aula, ou, realmente, tais políticas têm pouquíssima relação com o que é

desenvolvido na escola, uma vez que os docentes apresentam pouco conhecimento acerca das mesmas, sendo que apenas a reforma atual é reconhecida como portadora de algum significado pelo que pode ter trazido de mudanças em termos de abordagens pedagógicas. Muito embora esse discurso possa ser fruto de uma situação de pesquisa, ou seja, os docentes procuraram mostrar conhecimento porque foram questionados.

Desse modo, podemos afirmar, por meio do discurso vário dos professores pesquisados, que o ensino de Literatura após a reforma do ensino médio, no Distrito Federal, tem se dado sobre bases já bastante conhecidas, lançando mão de procedimentos, instrumentos e objetivos de ensino sacramentados pelo tempo e pelo uso (práticas, livros didáticos e ingresso na educação superior), revestidas de uma conformidade contemporânea dada pelas diretrizes da reforma do ensino médio (contextualização, interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências discursivas e de leituras) que procura atualizar o sujeito desse aprendizado, reduzindo-o a portador de uma habilidade necessária ou requerida para atuar no contexto atual. Mudam-se, portanto, os discursos, as práticas são revestidas de novas cores, mas no fundo, ainda é a mesma. A mudança ocorre apenas na aparência, na superfície, o que reafirma os dados negativos obtidos, pois a reforma parece não ter ainda se realizado ou mesmo não ter sido “para valer”.

O paradoxo desse processo está no fato de que, em primeiro lugar, a Literatura não necessita de contextualização ou interdisciplinaridade para se concretizar como possibilidade de aprendizagem, seja como área de conhecimento ou, simplesmente, como prazer estético, pois contém em si esses dois princípios; em segundo lugar, a utilização da mesma apenas como instrumento para o desenvolvimento de competências e habilidades discursivas reduz também seu sujeito, ou seja, o aluno, o qual vê diminuída a capacidade de

realizar uma leitura crítica e reflexiva, e, sobretudo, a possibilidade de ler o mundo e inserir-se nele em sua completude, contrariando, desse modo, os objetivos propalados pela reforma, que são o exercício da democracia e a formação da cidadania.

Podemos, ainda, afirmar que os objetivos da pesquisa foram quase atingidos em sua totalidade, em especial os dois primeiros, tendo em vista que foi possível analisar os saberes docentes, do ponto de vista da enunciação, os quais são utilizados cotidianamente na sala de aula e traduzem-se como práticas pedagógicas, bem como tais saberes são deslocados para adequarem-se aos princípios da reforma, revelando que a contextualização e a interdisciplinaridade estão mais perto das práticas de professores que se identificam com o movimento reformista, embora, na maioria dos professores pesquisados, perceba-se uma intenção em torno desse ideal de ensino. O terceiro objetivo, relativo à análise dos mecanismos os quais os professores lançam mão para transformarem políticas públicas em práticas de sala de aula, teve um alcance parcial, uma vez que necessitaríamos de maior contato com os professores para que tais estratégias fossem totalmente captadas e analisadas; tendo nos ficado a percepção, pela quantidade de respostas em branco e evasivas nas questões que se referiram a este item, de que ou os professores não percebem a influência das políticas públicas de educação em seu cotidiano pedagógico ou tais políticas não têm, de fato, grande impacto, ou seja, não estão sendo realmente implementadas, em especial, a reforma do ensino médio.

Todavia, este é um assunto que necessita de maiores investigações, tendo em vista não só as informações insuficientes, mas, sobretudo, o silêncio e a dificuldade que tivemos de chegar aos professores, em se tratando de uma pesquisa baseada em resultados de uma avaliação nacional. A relação dos docentes com processos de avaliação, recentes no contexto educacional brasileiro, e também a implementação das reformas que visam a melhoria dos

índices de desempenho educacional ainda não foram suficientemente investigadas. A pesquisa realizada foi apenas um primeiro passo nesse sentido.

Podemos, igualmente, perceber que a pesquisa também suscita a necessidade de se investigar mais a fundo a relação professor/Literatura/aluno que foi vista transversalmente, apenas do ponto de vista do professor. Torna-se, a nosso ver, relevante verificar em que sentido ou até que ponto o texto literário, ou sua ausência, tem tido real influência no desenvolvimento das habilidades de leitura que os alunos demonstram em avaliações de larga escala e como esta se configura; bem como investigar experiências exitosas de professores que conseguem retirar a atual superficialidade e o pragmatismo do texto literário de sala de aula, provocando nos alunos o gosto e o hábito da leitura, entre outras infinitas possibilidades, ou seja, torna-se necessário verificar se a peste descrita por Calvino (1991) se alastra nas escolas ou se ainda é possível uma vacina.

Do ponto de vista das políticas públicas, não podemos nos furtar a obrigação de colocar que a pesquisa apresentada revela, além do proposto, ser a reforma do ensino médio uma política sem consenso nem aderência e, profundamente, incoerente entre os objetivos a serem alcançados e as diretrizes propostas para alcançá-los, inserida na agenda brasileira de educação a reboque dos movimentos globais de reforma e redução do Estado, com reduzido poder de intervenção da sociedade para a qual ela foi desenhada, em especial, dos professores, para quem os elaboradores de políticas públicas precisam voltar os olhos e os ouvidos. Não é mais possível que os docentes sejam considerados apenas como executores de diretrizes curriculares emanadas de instâncias superiores, que sobre eles recaia toda a responsabilização pela efetividade de sua execução, quando lhes são negadas condições mínimas para atuar com competência, ou seja, com recursos escassos e diretrizes sem conteúdo, a escola não se modifica, nem pode abrigar um corpo docente qualificado e exigir que este atue adequadamente. O resultado é a repetição de práticas institucionalizadas e o alheamento dos professores que vêm, além de diminuídos os recursos,

reduzidas sua autonomia e competência, ainda que tais políticas possam dar a entender o contrário.

Do nosso ponto de vista, torna-se necessário, no âmbito da educação básica, construir concepções e orientações curriculares mais unitárias, a partir da articulação e integração das etapas que a compõe, e não, separadamente, por nível de ensino, de modo a assegurar maior articulação e coerência entre os conteúdos e todos os atores envolvidos. Desse modo, no médio e longo prazo, a continuar tal comprometimento da educação com políticas públicas desvinculadas da realidade nacional, sem mecanismos eficientes de consulta e participação, sem planejamento e condições efetivas de financiamento, tornar-se-á difícil e dispendioso reverter o entrave à educação brasileira e ao desenvolvimento socioeconômico do País.

Por fim, esperamos ser esta uma contribuição válida para a continuidade e o desenvolvimento de pesquisas que envolvam a função docente, seus saberes, a área de conhecimento de Literatura e políticas públicas educacionais. O tangenciamento desses pontos foi o que nos lançou na aventura e na incerteza que toda pesquisa acadêmica traz e percebemos, nesse processo, que a busca por respostas é o que alimenta a caminhada, sem que nunca possamos nos dar por satisfeitos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (coord.). *Ensino Médio : múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

AGUIAR E SILVA, Vítor Martins. *Teoria da Literatura*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1969.

ALMEIDA, Ana Maria F. Valores e luta simbólica. In: *Bourdieu pensa a educação*. São Paulo: Editora Segmento. Biblioteca do Professor, nº 5. Nov. 2007.

ARAUJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: INEP, 2005.

BARRIGA, Angel Dias; ESPINOSA, Catalina Inclán. *El docente em las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 25, enero, 2001.

BRASIL. *Lei no. 9394, de 23 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Ensino Médio: construção política: síntese das salas temáticas*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução no. 03, de 26 de junho de 1998*. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 15 da Câmara de Educação Básica*. Brasília: MEC, 1998.

BOGDAN, R. e TAYLOR, S. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1986.

BOMENY, Helena M. *Quando os números confirmam impressões: desafios da educação brasileira*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.

BONAMINO, Alicia et al. *Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. Disponível desde dezembro de 2002, no sítio <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em janeiro de 2006.

BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus*. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.

BORGES, André. *Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BORGES DIAS, Maria da Graça B. O Desenvolvimento das Competências que nos Permite Conhecer. In: INEP. *Eixos cognitivos do ENEM*. Versão preliminar, sem revisão. Brasília: INEP, 2007.

BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8ª. Ed. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma na educação. O que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002.

CARROLL, J. B. *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press, 1993.

CARVALHO, José Sérgio. *O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência e interdisciplinaridade*. Cadernos de Pesquisa, nº 12, p. 155-165, março/2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n112/16106.pdf , acessado em 16/03/2006.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português : linguagens: volumes I, II e III*. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 1999.

_____. *Português : linguagens: volumes I, II e III*. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2004.

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES, 2007, documento eletrônico disponível no sítio www.inep.gov.br/enem, acessado em dezembro de 2007.

CONTRERAS, José. *¿Autonomía por decreto? Paradojas en La redefinición Del professorado. Abril 1999*. Disponível em <http://epaa.asu.edu/eppa/v7n17> , acessado em 15 de setembro de 2007

_____. *A autonomia dos professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira (ensaio)*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.

DELORS, Jacques. (org). *Educação um tesouro a descobrir*. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DUARTE, Newton. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação. Disponível em www.anped.org.br/rbe18/04.artigo03.pdf , acessado em 21/05/2006.

DUGNÉ, Elisabeth. A lógica da competência: o retorno do passado. In: TOMASI, Antônio (org). *Da qualificação à competência. Pensando o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ESCOLAS BUSCAM MODELO DE ENSINO. Jornal da USP, março de 2002.

FERRAREZI, E. *A reforma do marco legal do terceiro setor no Brasil: a criação da lei das OSCIP (Lei 9.790/99)*. Tese de doutorado. Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, 2007.

GARCIA, Carlos Eduardo. *Como conocen los profesores la matéria que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didactico del contenido*. Disponível em www.prometeo.org , acessado em março de 2006.

_____. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, 1998, nº 9. pp. 51-75.

_____. *Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento*. Agosto, 2002. Disponível em <http://epaa.asu.edu/eppa/v10n35> , acessado em 15 de setembro de 2007.

GENTILE, Paola. *A educação pelos olhos*. In: Revista Nova Escola. Disponível em <http://revistaescola.abril.uol.com.br/edicoes/pdf/0207/capa.pdf>, acessado em dezembro de 2007.

GHANEM, Elie. *Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final*. v. 1. São Paulo, 2006. p.131-194. Disponível em [www. Pedagogia.incubadora.fapesp.br/portal/posmudancaeducacional](http://www.Pedagogia.incubadora.fapesp.br/portal/posmudancaeducacional), acessado em 29/11/2006.

GOODMAN, S. Kenneth. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita*. Novas Perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GUIMARÃES, Elisa. *Trajetória e projeção do ensino da Língua Portuguesa no Brasil*. Linha D'água, n. especial, p. 103, jun. 1995.

JESUS, Saul Neves de. *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Portugal: ASA, de 2002.

KANDEL, I. L. A nova modalidade de reforma educacional. In: _____. *Uma nova era em educação: estudo comparativo*. Tradução de Clotilde da Silva Costa. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960. p. 85-97

KENNEDY, Mary M. *Reform Ideals and Teacher's Pratical Intentions*. Education Policy Analysis Archives. April, 2004. Disponível em <http://epaa.asu.edu/eppa/v12n13> , acessado em 15 de outubro de 2007.

KNAPP. Michael S. *Understanding How Policy Meets Practice: Two Takes on Local Response to a State Reform Initiative*. June 2002. Disponível em depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/PolicyPractice-MSK-06-2002.pdf , acessado em novembro de 2007.

LAPO e BUENO. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. CEDES, março/2003, disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf , acessado em 20 de dezembro de 2007.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber*. manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: rumos e desvios*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LLOSA, Mario Vargas. A morte do grande escritor. In: _____. *A Linguagem da paixão*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Art, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. *Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio*. Disponível em <http://tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/tcc/tetxt3.htm> acessado em 21 de dezembro de 2005.

LOUZADA, Maria Sílvia Olivi. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. IN: GREGOLIN, M. R. & LEONEL, M. C. M. (org). *O que quer o que*

pode essa língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e suas literaturas. Araraquara:UNESP. 1997.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola.* 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINIC, S. *Reformas educativas: mitos y realidades.* Revista Ibero-Americana de Educación nº 27. Septiembre-Diciembre 2001. p. 17-33.

MATRIZES DE REFERÊNCIAS DO SAEB, 2007, documento eletrônico disponível no sítio www.inep.gov.br/saeb, acessado em dezembro de 2007.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente.* Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 8ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

_____. *A cabeça bem feita.* Repensar a reforma reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *A religação dos saberes.* O desafio do século XXI. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MURRIE, Zuleica de Felice. A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no ENEM. In: INEP. *Eixos cognitivos do ENEM.* Versão preliminar, sem revisão. Brasília: INEP, 2007.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira. 500 anos de História.* 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NÓVOA, Antonio (org.) *Profissão Professor.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *Quem ganha e quem perde com a política de ensino médio e profissional no Brasil?*, 2000. Disponível em www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/jbatista.pdf , acessado em janeiro de 2005.

PARADA, L. E. Implementación de lãs políticas y asesoría presidencial. In : *Políticas públicas – Coletânea, vol. 2-* Organizadores: Enrique Saravia e Elizabeth Ferrarezi. Brasília: ENAP, 2006.

O PERFIL DOS PROFESSORES BRASILEIROS: O que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

PELLEGRINI, Tânia. *A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado*. Disponível em www.cmariocovas.sp.gov.br/ideias_05_p013_017_c.pdf, acessado em 14/05/2006.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artemed, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed, 2000.
PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã. 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

RAZZINI, Marcia Gregório. *O Espelho Da Nação: A Antologia Nacional E O Ensino De Português E De Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2000.

REIS, Roseli Regis dos. *O professor do ensino médio público de Santos (SP), sua formação e seleção*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2006.

REGIMENTO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL, disponível em <http://www.se.df.gov.br>, acessado em 23/04/2006.

RESULTADOS DO SAEB 2003. Brasil e Distrito Federal. Versão preliminar. Brasília, junho 2004. Disponível em <http://www.inep.gov.br/saeb>, acessado em janeiro de 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Rio de Janeiro:ANPED. Revista Brasileira de Educação. V. 12 nº 34, jan/abril. 2007.

SAEB 2001. Novas Perspectivas. Brasília: INEP, 2001.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In : *Políticas públicas – Coletânea, vol. 1*- Organizadores: Enrique Saravia e Elizabeth Ferrarezi. Brasília: ENAP, 2006.

_____. Definición del problema. Relevância pública y formación de la agenda de actuación de los poderes públicos. In: *Políticas públicas – Coletânea, vol. 2*- Organizadores: Enrique Saravia e Elizabeth Ferrarezi. Brasília: ENAP, 2006.

SILVA, João dos Reis Júnior. *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional no governo FHC: o caso do ensino médio*. Educ. Soc., Campinas, v.23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 21/03/2006.

SILVA, Marilda da. *O habitus professoral : o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. Rio de Janeiro:ANPED. Revista Brasileira de Educação. Nº 29, Maio/Jun/Jul/ Ago 2005.

SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Censo Escolar, 2005. Brasília: INEP, 2006.

STAJN, Paola. *Olhando Teresa e pensando Parâmetros*. 2002, p. 11. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em 12/06/2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes de formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMASI, Antônio (org). *Da qualificação à competência. Pensando o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

TRINDADE, Vítor; FAZENDA, Ivani e LINHARES, Célia (orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. 2ª. ed. Campo Grande, MS: UFMS, INEP. 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WELLEK, René e WARREN, Austin. *Teory of Literature*. London: Penguin University Books, 1973.

ZAGURY, Tânia. *O professor refém*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZAPPONE, Miriam. *Práticas de leitura na escola*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. *O ensino médio na voz de seus atores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Disponível em www.cmariocovas.sp.gov.br/ideias_05_p013_017_c.pdf, acessado em 14/05/2006.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de apresentação para Diretores e Coordenadores Pedagógicos

São Carlos, maio de 2006.

Prezados(as) Senhores(as)

Diretores(as) de Escola e Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

Venho, pela presente, apresentar-lhes Ana Beatriz Cabral, minha orientanda de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração de Metodologia de Ensino, que pretende desenvolver seu trabalho de tese junto a professores da instituição de ensino dirigida/coordenada por vocês.

Seu trabalho de tese tem como tema as políticas públicas para a educação básica, e, em especial, a **Reforma do Ensino Médio** e o **Ensino de Literatura**. O interesse principal da pesquisa é *conhecer as experiências realizadas por instituições de ensino médio na área de Literatura*, após o advento da reforma deste nível de ensino. Para tanto, o critério prévio de seleção das escolas baseou-se nas médias obtida junto ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM do ano de 2005. Este indicador pareceu-nos ser bastante relevante ao **identificar escolas** que, como as suas, **têm tido um bom desempenho** nas áreas de conhecimento definidas pelos novos parâmetros curriculares, o que parece apontar para a **escolha, pelos professores, de procedimentos didático-metodológicos exitosos**, os quais, ao serem conhecidos, analisados e divulgados, em muito poderão contribuir para a melhoria da educação nacional.

Dessa forma, gostaria de solicitar que Ana Beatriz possa desenvolver sua pesquisa na instituição tão bem dirigida por vocês, aplicando um questionário que servirá para identificar o perfil dos professores que atuam na área de Língua Português, especialmente os que ministram Literatura, e, posteriormente, se concordarem, conversar com eles sobre suas práticas. Ressalto que a participação dos professores será voluntária, que os dados coletados não serão divulgados sem a autorização deles e que será garantido o anonimato. A pesquisadora, por sua vez, compromete-se a retornar a esta instituição, em tempo oportuno, os resultados alcançados pela pesquisa; também se coloca à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Esperamos, Ana Beatriz e eu, contar com a sua colaboração e agradecemos, desde já, a oportunidade que será dada.

Profa. Dra. Regina Maria S. Puccinelli Tancredi
Orientadora

Ana Beatriz Cabral
Pesquisadora

ANEXO 2 – Questionário

Prezado (a) Professor(a),

Gostaria de contar com sua colaboração no preenchimento deste questionário. Ele é um instrumento de coleta de dados de uma pesquisa de campo que tem por objetivo a investigação do tema “Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Literatura”.

Esta escola foi selecionada em função de seu bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio de 2005, o que indica, para nós, uma atuação acertada de seus professores, principalmente, os de Língua Portuguesa e Literatura. Desse modo, investigar o perfil e a prática pedagógica desses profissionais pode trazer à baila experiências exitosas de sala de aula que auxiliem outros professores e ajudem no aprimoramento da educação nacional, tão carente de modelos positivos.

Ressalto que os dados são sigilosos e a identificação opcional. Solicito, no entanto, que as questões sejam respondidas da forma mais completa possível. Como pesquisadora, comprometo-me a retornar os resultados obtidos pela pesquisa àqueles que tiverem interesse, bem como coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Muito obrigada!

Ana Beatriz Cabral

Se estiver disposto(a) a participar de um trabalho de investigação sobre o tema em pauta, além do questionário, por favor, entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Beatriz Cabral
Contato: anacabral@power.ufscar.br
khidr@bol.com.br
Curso: Doutorado em Educação

e no total	
12. Número de classes e quais séries em que atua nesta escola	
13. Tempo de atuação no ensino médio: como professor de Português ou Literatura	
14. Número de escolas em que atua	

*Opcionais

Gostaria de deixar algum comentário sobre essas informações?

III. Perfil e prática pedagógica

As questões de 1 a 10 buscam evidenciar seu perfil profissional e prática pedagógica. Por favor, responda de forma mais completa possível e deixe um comentário, justificativa ou complemento sempre que sentir necessidade de explicitar as informações. Obrigada!

Nas questões de números 1 a 6 , mais de um item pode ser assinalado.

1. Assinale as razões pelas quais você escolheu o magistério.

1. () Gostar de ensinar.
2. () Ter vocação.
3. () Gostar de crianças/jovens.
4. () Gostar da disciplina/área de conhecimento.
5. () Ter feito a graduação na área.
6. () Ascensão profissional.
7. () Falta de opção.
8. () Poder trabalhar enquanto fazia o curso.

9. () Já lecionava nas séries iniciais.

Comentário

2. Assinale as razões pelas quais você escolheu esta área do conhecimento para lecionar (Língua Portuguesa () e/ou Literatura ()). Assinale a respeito de qual delas se refere (se leciona Literatura, por favor, priorize essa área).

1. () Por gostar de ler.
2. () Por achar mais fácil que outras áreas.
3. () Por gostar de Língua Portuguesa/Literatura.
4. () Por ter feito a graduação na área.
5. () Por falta de opção.
6. () Menos concorrida no vestibular.
7. () Não precisar sair da cidade para estudar.
8. () Não haver outras instituições no local de moradia.

Comentário

3. Assinale as razões pelas quais você escolheu ministrar aulas no Ensino Médio.

1. () Para completar a carga horária.
2. () Por gostar de Literatura.
3. () Por ser mais gratificante.
4. () Pela facilidade de diálogo com os alunos.
5. () Por ter maior número de aulas.

Comentário

4. Assinale as atividades mais freqüentes em suas aulas de Literatura.

1. () Discutir e analisar textos, livros, artigos, filmes, indicados por você e/ou sugeridos pelos alunos. Quais os temas preferidos?

2. () Fazer exercícios de interpretação utilizando textos de livros, artigos, jornais e revistas escolhidos por você.

3. () Fazer exercícios de gramática utilizando textos de jornais e revistas.

4. () Redigir parágrafos e/ou textos com base em textos informativos e literários.

5. () Fazer leituras e exercícios do livro didático. Qual o escolhido?

Comentário

5. Assinale as alternativas que melhor refletem seu conhecimento acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio / Parâmetros Mais, publicados pelo Ministério da Educação, na área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

1. () Li uma vez.
2. () Assisti a palestras
3. () Fiz cursos sobre.
3. () Utilizo como guia para o planejamento das aulas.
4. () Utilizo as sugestões para desenvolver as aulas.
5. () Estudei sozinho/a.
6. () Já vi na escola, mas não tive acesso, oportunidade de ler.
7. () Ouvi falar sobre isso na escola.
8. () Não conheço. (Se assinalar este item, pule para a questão 8 .)

Se você teve, de alguma forma, acesso ao documento, dê sua opinião sobre ele.

6. Se houve mudança na sua prática pedagógica, após a utilização dos preceitos do PCNEM, assinale as alternativas que melhor as indicam.

1. () Procuo propor mais exercícios que desenvolver teorias.
2. () Consegui diminuir a necessidade de os alunos memorizarem as normas gramaticais e das escolas literárias.
3. () Consigo ajudar os meus alunos a desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita indicadas nos PCNEM .
4. () Consigo contextualizar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura para a realidade dos alunos.
5. () Desenvolvo a pedagogia por projetos.
6. () Consigo trabalhar a interdisciplinaridade.

Comentário

7. Se não houve ou houve pouca mudança, por que isso ocorreu?

8. Assinale a alternativa que melhor indica o desempenho de seus alunos em exames como ENEM, PAS e/ou outras seleções para emprego ou vestibulares.

1. () Regular.
2. () Bom.
3. () Muito bom.
4. () Não costumo acompanhar.

No caso de resposta aos itens 1 a 3, como percebe isso?

A que atribui esse desempenho?

Comentário

9. Os seus alunos gostam ou não de Literatura? Você saberia dizer o motivo? Você saberia dizer o que eles costumam ler fora da escola?

10. Quantas reformas educacionais você já vivenciou desde que está no magistério? Dê sua opinião sobre elas e as diferencie. Indique a que mais contribuiu para seu trabalho como professor de Português/Literatura e qual foi a contribuição. Se lembrar, indique os anos em que as reformas ocorreram.

Anexo 3 – Roteiro da Entrevista

1. Como você ensina Literatura? Que materiais usa?
2. Onde aprendeu a ensinar Literatura e com quem?
3. Como você tomou conhecimento dos PCN?
4. O que você acha? Dá para implementar?
5. O que você usa deles?
6. E a Literatura nos PCN?
7. O que mudou na sua prática depois deles?
8. Qual a importância da Literatura para os alunos?
9. Teria diferença entre a leitura de um texto literário para a de outro tipo de texto?
10. Por que você acha que seus alunos foram bem no ENEM 2005?
11. Qual a importância do ENEM para o aluno e para a escola?
12. Você prepara seus alunos para o ENEM? Como?
13. Complementação, comentário, etc.

ANEXO 4 – Escolas públicas e privadas selecionadas

1. Escolas públicas selecionadas para pesquisa						
Cod. MEC	Instituição	Quant. De professores de LPPB	NOTA ENEM 2005	Questionários recebidos	Endereço	Telefone
53001010	CEAN	6	47.43	Recusou	SGAN 606 - MOD G/H	33475504
53001036	CEM Elefante Branco	11	46.28	2	SGAS 908 MOD. 25/26	39018294
53001206	CEM Setor Leste	8	48.17	1	SGAS 611/12 - Conj. E	39017602
53001214	CEM Setor Oeste	9	53.44	5	SGAS 912/13 - Conj. A	39017625
53002580	CEM 01 do Gama	9	47.46	NC	EQ 18/21 - Pç 2 - Set. Leste	39018095
53003632	CEM Ave Branca	9	47.7	6	QSE 03/5 - AE 02	39016777
53003691	CEM EIT		46.25	Recusou	QNB 01 - AE 01 - Setor Cent.	39016683
53005015	CEM 01 de Brazlandia	8	46.6	NC	AE 02 Sul	39013667
53008464	CED 02 do Guará	8	47.55	5	QE - 07 AE M	39013693
	Total previsto de questionários	68		19		
	NC - Não contatado					

2. Escolas Particulares Selecionadas para pesquisa

Cod. MEC	Instituição	Quant. De professores de LPPB	NOTA ENEM 2005	Questionários recebidos	Endereço	Telefone
53011074	Colégio Marista João Paulo II	complet.	64.54	Recusou	SGAN 702 Cj. B	34264600
53001346	Colégio Marista de EM	Não	61.74	Recusou	SGAS 615 CONJ C	34.456.900
53009940	Colégio Mackenzie	complet.	64.61	0	SHIS QI 05 CH 74	21069000
53000951	CED INEI ASA SUL	4	60.01	2	SGAS 604 LT. 25/6 Cj. C	32232847
53001060	CED LA SALLE	5	60.18	4	SGAS 906	34437878
53013670	CED Leonardo da Vinci - Sul	SI	60.85	Recusou	W4 SEPS 703 CJ. B	32266703
53001087	CED Leonardo da Vinci - Norte	SI	65.41	Recusou	SGAN 714 CJ. 4	33401616
53001095	CED Leonardo da Vinci - Tag.	SI	63.99	Recusou	QS 3 RUA 402 LT. 2	33510606
53001222	CED SIGMA	8	63.39	6	SGAS 912 CJ. A	33463232
53001028	COL CEUB	SI	60.93	NC	SEPN 707/907	33401543
53012860	COL GALOIS	8	68.15	7	SGAS 601 LT 01/2 CJ. A	32242080
53001389	COL Sagrado Coração de Maria	SI	64.18	NC	SGAN 702 CJ. C	33288588
53013999	Inst. De Educação NDA SENIOR	SI	65.2	NC	SGAS 616 lote 114 L2 Sul	33455020
Total				19		

SI - Sem informação

NC - Não contatado