

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Mestrado em Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Educação Lingüística Continuada
A Formação do Professor com base nos PCN de Língua
Portuguesa

Belém
2008

Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Educação Lingüística Continuada

A Formação do Professor com base nos PCN de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora.

Belém
2008

Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Educação Lingüística Continuada

A Formação do Professor com base nos PCN de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Universidade do Estado do Pará.
Área de concentração: Formação de Professores

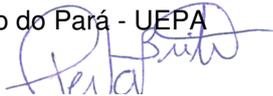
Data de aprovação: 13/06/2008

Banca Examinadora

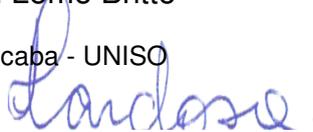


Orientadora

Prof^a. Maria Josefa de Souza Távora
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará - UEPA



Prof. Luiz Percival Leme Britto
Dr. em Lingüística
Universidade de Sorocaba - UNISO



Prof^a. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Dr^a. em Lingüística
Universidade do Estado do Pará - UEPA

A **Deus**, que nos dá a vida e acolhe.
A meu pai, **Raimundo Cândia**, pela vida dedicada à família e
aos pescadores de Oriximiná.
A minha mãe, **Rosa Cândia**, um presente divino.
A meus irmãos, **Vera, Mauro, Paula, Celson e Elisane**, pela
alegria de viver e permanecer irmãos para toda vida.
A meus **sobrinhos e sobrinhas**, propagadores de nossa
felicidade.
Aos **professores/as** de Oriximiná.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora, pela orientação eficiente, pela amizade e, sobretudo, pela sensibilidade com que me compreendeu e ajudou nos momentos difíceis.

Ao Prof. Dr. Percival Leme Britto, pelas contribuições precisas para a realização deste estudo.

A Prof^a. Dr^a. Ediene Pena Ferreira, mais que professora, amiga.

A Universidade do Estado do Pará, pela possibilidade do Mestrado em Educação.

A SEDUC, pela ajuda financeira.

A Prof^a. Hilda Viana, pelas importantes informações acerca da política educacional de Oriximiná.

Ao Prof. Antônio Lima, pelas relevantes discussões acerca da educação em Oriximiná.

Aos professores do município de Oriximiná, como uma prova de que há outras portas, além daquelas que foram fechadas.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Michel Foucault

RESUMO

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Educação Lingüística Continuada: a formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

Esta Dissertação de Mestrado analisa a ênfase dada a procedimentos e a orientações didático-metodológicas acerca do fenômeno lingüístico, encaminhados aos professores de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental do município de Oriximiná – PA, no ano de 2001, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Destaca a trajetória da formação de professores no contexto nacional e as etapas de transição das perspectivas de formação, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos. Com o objetivo de identificar os problemas que dificultam a transposição do saber teórico às práticas de ensino e verificar de que forma os PCN contribuíram (no município de Oriximiná) para uma nova postura do professor nas aulas de língua materna, foi realizado um estudo nos documentos PCN e PCN em Ação que norteiam o trabalho docente acerca das novas orientações para o ensino da Língua Portuguesa, nos relatórios que registram o desenvolvimento deste processo de formação e foram entrevistados quatro sujeitos, que participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação - neste município. Este estudo está organizado em três categorias de análise, relacionadas ao aporte teórico selecionado para dar o embasamento necessário à investigação. Neste Estudo de Caso, observamos que o professor é concebido pelos PCN como mero executor da proposta e são desconsiderados os contextos históricos, culturais e organizacionais nos quais se dá a atividade docente. Os relatórios registram as dificuldades de assimilação dos conteúdos e os demais problemas enfrentados nesse processo de formação. As falas dos sujeitos apontam para as condições desfavoráveis à transposição dos conteúdos, denunciam a falta de participação nas discussões que envolveram as diretrizes para a implantação do programa no referido município e desvelam suas práticas de ensino.

Palavras - chave: Formação de Professores; Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; Parâmetros Curriculares Nacionais; Políticas Públicas.

ABSTRACT

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Educação Lingüística Continuada: a formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa.** 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

This Mastering Dissertation examines the emphasis given to the procedures and guidelines on the methodological-teaching on the linguistic phenomenon, referred to teachers of Portuguese Language in the third and fourth cycles of the elementary school in Oriximiná, State of Pará, Brazil, in the year of 2001, based on the National Curricular Parameters - PCN. It highlights the trajectory of formation of the teachers in the national context, and the stages of transition of the prospects of training, incited by the cultural, social and economic models. In order to identify the problems that hinder the implementation of the theoretical knowledge of teaching practices and verify how the PCN contributed (in the municipality of Oriximiná) to a new posture of the teacher in the mother language class; a study was carried out in the PCN documents and “PCN in Action” which guide the teaching practices for the new orientations to the teaching of the Portuguese language; on the reports recorded about the development of this process of training, and also were interviewed four persons who participated of the Continued Professional Development Program - Parameters in Action – in the municipality. This study is divided into three categories of analysis, related to the contribution to the selected theoretical support to this research. In this Study Case, it is observed that the teacher is designed by PCN as a mere executor of the proposals and that are disregarded to the historical, organizational and cultural contexts, in which the teaching takes place. The reports also record the difficulties of assimilation of the contents and other problems faced in this process of training. The personal discourses point out the unfavorable conditions to the transposition of the contents, denouncing the lack of participation in discussions involving the guidelines for the implementation of the programme in Oriximiná and reveal their teaching practices.

Key - words: Teachers Formation; Teaching-Learning in the Portuguese language; National Curricular Parameters; Public Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos básicos do Ensino de Língua Portuguesa	60
Quadro 2: Eixos básicos dos quais conteúdos	60
Quadro 3: Movimentos no contexto internacional	94
Quadro 4: Síntese dos principais processos de redemocratização do país, pós- Constituição de 1988	95
Quadro 5: Estrutura organizacional do programa em Oriximiná	117
Quadro 6: Organização dos grupos de estudo	117
Quadro 7: Caracterização dos participantes do programa na rede municipal de ensino	118
Quadro 8: Caracterização e preparação dos coordenadores de 5 ^a à 8 ^a série	119
Quadro 9: Objetivos, metas e ações do Programa Parâmetros em Ação	122
Quadro 10: A cadeia da trasposição didática	144

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educadores
ANRESC	Avaliação do Rendimento Escolar
AMAT	Associação dos Municípios do Araguaia Tocantins
AMBAT	Associação dos Municípios do Baixo Tocantins
AMUCAN	Associação dos Municípios da Calha Norte
AMUT	Associação dos Municípios da Transamazônica
CENTUR	Centro de Turismo
CODESEI	Conselho de Desenvolvimento Socioeconômico Intermunicipal
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Instituto of Tecnology
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Parâmetros em Ação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Plano Nacional das Nações Unidas para Desenvolvimento
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RNF	Rede Nacional de Formadores
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná-PA
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNICAMP	Universidade de Campinas
UFPA	Universidade Federal do Pará
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
1.1 DIFERENTES PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO E NA FUNÇÃO DO PROFESSOR	20
1.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS	35
1.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	46
1.4 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	55
2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E O MÉTODO DE ESTUDO	72
2.1 MOTIVAÇÕES E IDÉIAS DIRETRIZES	72
2.2 OBJETIVOS	77
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	78
2.4 TIPO DE ESTUDO E INSTRUMENTOS	82
3 DA REESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA AOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	89
3.1 OS PCN E AS ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR	89
3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM BASE NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ	113
3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA DOS PROFESSORES	124
3.4 A TRANSPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS E AS PRÁTICAS DE ENSINO	143
3.5 AS REPRESENTAÇÕES DE PCN	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS	200

INTRODUÇÃO

Para se conhecer o que há por trás de qualquer prática é preciso explicitar as idéias, os interesses, os valores e os mecanismos de decisão que a determinam.

Sacristán (1998)

A necessidade de uma reflexão sobre as mudanças políticas e econômicas na América Latina, na década de 90, nos conduziu a investigar como essas transformações se desenvolveram no campo educacional brasileiro. Não é novidade que as políticas igualitárias e os programas adotados para conter a inflação suscitaram outros problemas sociais e provocaram outros desajustes, além de ocasionarem para a escola e seus professores novas demandas de atendimento.

Na educação, desenvolveram-se estratégias para dar maior agilidade aos sistemas educacionais, com propostas de descentralização administrativa, redistribuição de verbas e maior autonomia para as escolas, reservando-se ao poder central a formulação de programas de amplo alcance e o controle do sistema. Esses fatos geraram o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, exigindo-se dos envolvidos nesse processo uma rápida adaptação e assimilação para que tais políticas se concretizassem.

Qualquer proposta de inovação em práticas de sala de aula passa evidentemente pelas mãos do professor, pelas relações que este estabelece com seus saberes da experiência¹, pelas suas representações e pelo modo como ele transpõe essas novas orientações às suas práticas de ensino. Nesse sentido, Marques (1993) entende que qualquer inovação educacional é um processo de mudança social, pois tanto fatores pessoais dos agentes envolvidos quanto fatores sociointeracionais interferem no processo de mudança e no modo de trabalhar dos professores. Dessa forma, toda inovação proposta ao docente deve ser considerada nos seus variados aspectos, sempre à luz do sistema em que a instituição está imersa.

A produção teórica voltada para a formação do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental tem relatado que as pesquisas sobre a qualidade dessa formação apontam um processo fragilizado tanto em relação aos conteúdos científicos de uma área específica, que nela ficam descaracterizados, quanto em relação aos conteúdos propriamente pedagógicos (GATTI, 1997). Um exemplo disso é o fato de que enquanto os estudos realizados em Lingüística Aplicada chamam atenção para o papel crucial que a linguagem tem na educação fornecida pela escola, os programas de formação de professores, inclusive os direcionados para atuação nessa área específica, continuam treinando-os na utilização de técnicas de ensino e não lhes dão conhecimentos teórico necessários sobre a natureza da linguagem e os processos de ensinar/aprender línguas.

Ao defender uma formação teórico-crítica para o professor de línguas, Moita Lopes (1996) argumenta que, em geral, “os cursos de formação se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”. Para ele, essa é uma causa importante do professor não saber fazer escolhas conscientes sobre *o que, o como e o por que* ensinar. Chartier (2000) entende que as mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar com mudanças ocorridas nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza didática; ou com mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

¹ No exercício de suas funções, os professores desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 39).

Em todo caso, foi a partir do amplo desenvolvimento de pesquisas a respeito do ensino da Língua Portuguesa na década de 80 que se começou a perceber que as práticas de ensino nessa área desenvolvem-se de forma tradicional, a despeito do desenvolvimento teórico nesse campo. Os professores parecem não estar se servindo dos novos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente (ALBUQUERQUE, 2006, p. 11).

Consideramos que o ensino da língua se estabelece a partir da necessidade social de se comunicar e escrever, pois, sem a comunicação, seria impossível a vida neste tipo de sociedade como a nossa. Assim, não podemos conceber esses elementos como uma questão puramente mecânica, que tem apenas a função de estabelecer recursos visando o usuário a compreender melhor os tópicos gramaticais, como tradicionalmente são propostos nas aulas de Língua Portuguesa. É necessário pensar o ensino da língua em suas diversas situações. Além disso, precisamos refletir sobre a formação do professor, seus recursos metodológicos e, principalmente, sobre a valorização de seus saberes docentes em meio às políticas voltadas para a educação, já que o professor é o agente mediador imprescindível para a construção do processo ensino-aprendizagem.

Ao nos referirmos ao saber² desse profissional, podemos dizer que há indefinição muito grande sobre qual é, na realidade, o saber docente e qual a sua natureza. Tardif (1991) questiona que não há muitos estudos ou obras voltadas para os saberes dos professores. Esse autor propõe uma caracterização desse saber que, na sua visão, é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Desvalorizado porque, segundo ele, frente a produção do conhecimento e formação, nesses conhecimentos, é fruto da cultura moderna em que essa produção se impõe como um fim em si mesma, relegando a segundo plano as atividades de formação e de educação nos novos conhecimentos.

Dessa forma, em meio às transformações sociais em que vivemos, é necessário entender como se processam e como se desenvolvem as políticas para a educação nos mais variados contextos sociais, como o professor assimila essas orientações e quais as implicações para o seu trabalho. Pesquisar e refletir sobre a

² Consideramos o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

formação e a prática do professor poderá oferecer instrumentos que minimizem os impactos dos processos de formação sobre esse profissional, haja vista que esses programas são quase sempre encaminhados a realidades, cujos problemas sociais e políticos em que convivem são desconhecidos. Portanto, fica evidente cada vez mais a necessidade de investigar nossa realidade no sentido de poder contribuir de forma significativa para encontrar saídas viáveis para os problemas que se apresentam enraizados na sociedade e, muitas vezes, ignorados pelas pesquisas científicas.

Barros (1990) entende que a pesquisa é o esforço orientado para a aquisição de determinado conhecimento e que propicia a solução de problemas teóricos, práticos ou operacionais, mesmo quando situados no contexto do dia-a-dia do homem (p. 29). Assim, ao priorizar o tema formação continuada de professores de Língua Portuguesa, surgiu a necessidade de investigar e refletir sobre a ênfase dada na formação recebida - por meio do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação - e a procedimentos e orientações didático-metodológicas acerca do fenômeno lingüístico, para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, curso oferecido aos professores de Língua Portuguesa no município de Oriximiná³ – PA, nos anos de 2001 e 2002.

Acreditamos ser de fundamental importância para professores, gestores e aqueles que se preocupam com os rumos das políticas públicas deste país uma análise aprofundada do processo e dos resultados que se desejavam com aqueles documentos, já que se trata de uma publicação que apresentava inovações no ensino da Língua Portuguesa e os propósitos do governo para com o Ensino Fundamental. Entendemos que um documento com esta finalidade demonstra identidades pedagógicas e filosofias políticas, visto que prometia dar diretrizes ao conhecimento educacional e foi construído e distribuído às instituições ligadas à educação em todo país.

É sabido que a eficácia de programas educacionais desenvolvidos pelo governo federal, como os PCN, depende da atuação conjunta e positiva de muitos fatores, que vão, por exemplo, desde a linguagem, ideologia e organização do documento a fatores de ordem administrativa das secretarias de educação, tais

³ Cidade situada no Oeste do Estado do Pará, quase na fronteira com o Estado do Amazonas.

como recursos financeiros para sua implementação e disponibilização de tempo para os professores fazerem a formação continuada. Assim, por reconhecer a relevância dessas questões, surgiu a necessidade de investigar **como os professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública do município de Oriximiná avaliam a formação com base nos PCN de Língua Portuguesa e em que se assentam suas práticas de ensino**. Este problema motivou a busca de respostas para as seguintes questões:

- Como os professores de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental do município de Oriximiná avaliam a formação com base nos PCN de Língua Portuguesa e quais as representações que eles possuem desse documento□
- Como os professores organizam suas aulas e em que se assentam suas práticas de ensino?
- Os professores compreendem e aplicam as orientações apresentadas nos PCN para essa disciplina?

Entendemos que essas perguntas poderão ser respondidas na medida em que os caminhos trilhados nos levem aos eixos centrais que subsidiarão este estudo.

Para tratar a respeito dos desafios e das diferentes perspectivas na formação e na função do professor dialogamos com Pérez Gómez (1997), Garcia (1999), André (2002), Guedin (2004), Sacristán (1998) e outros. Sobre a formação do professor de línguas e as políticas lingüísticas nos embasamos, principalmente, em Geraldi (1997), Soares (1996) e Fávero (1996). As reflexões de autores como Geraldi (1996), Britto (1997), Soares (1998) e Possenti (1998), mostram a falência de um modelo de ensino de língua fundado predominantemente no estudo metalingüístico.

Considerando esses autores, podemos dizer que a mudança de enfoque no papel da escola e do ensino está, do ponto de vista lingüístico, estreitamente relacionado a uma reorientação da noção de língua. Portanto, a discussão dos conteúdos e atividades nesse processo implica entender que as reflexões sobre o saber fazer estão distanciadas da compreensão teórica, pois sabemos que não se

muda todo um *habitus*⁴ do professor só porque ele vivenciou algumas práticas metodológicas de formação.

Não podemos deixar de constatar que o processo da transposição feito pelo formador implicará mudanças, uma vez que é intrínseca a toda transposição didática⁵ a construção de saberes. Essa construção não pode ser entendida apenas como repasse de conteúdos ou metodologias, ela se dá com a “cor local”, o *habitus* do professor. E é seu conjunto de saberes que permitem construir o saber dessa transposição. Daí não podermos separar conhecimentos teóricos de conhecimentos práticos e vivenciais do professor, uma vez que se interligam. Entendemos que se deve dar ênfase em dizer como fazer, comprometendo-se com as bases de sustentação teórica e questionamentos que possibilitem as mudanças de qualquer prática educativa, e isso tudo deve acontecer partindo de um conhecimento contextualizado. Nessa perspectiva teórica, os objetivos deste estudo ficaram assim delimitados:

- identificar como os professores avaliam a formação com base nos PCN de Língua Portuguesa e as representações que eles possuem desse documento;
- verificar se os professores compreendem e aplicam as orientações apresentadas nos PCN de Língua Portuguesa.

Questões como estas, aparentemente de caráter apenas pedagógico, requerem, todavia, uma análise mais ampla do ensino da língua materna⁶ em sociedade capitalistas dependentes, caracterizadas pela existência de diferenças socioeconômicas profundas entre as diversas classes sociais, das relações de poder

⁴ Habitus – certas disposições adquiridas na e pela prática, podem transformar-se num estilo de ensino e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: manifestam-se através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 49).

⁵ Aprender pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às suas práticas habituais (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

⁶ Conforme Dubois *et al* (1998), língua materna é “a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem” (p. 378). Neste trabalho, quando utilizarmos a expressão língua materna, estamos nos referindo à Língua Portuguesa, falada pela maioria dos brasileiros e considerada a língua oficial do país.

que se configuram a partir destas estruturas, da dominação ideológica e da identidade social, modelada ou não por esta ideologia dominante, elementos importantes para a compreensão das concepções e das ações dos indivíduos.

As considerações feitas até o momento servem como introdução à contextualização do estudo. Para finalizar estas considerações, que servem como introdução ao texto que resultou nesta Dissertação de Mestrado, descreveremos a seguir a estrutura utilizada para sua exposição:

O capítulo 1 – *A formação de professores e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa* faz uma breve apresentação das perspectivas históricas que influenciaram e ainda influenciam as ações políticas de formação de professores e suas tendências. Para isso, foi necessário tecer algumas considerações sobre os conceitos de formação e de formação continuada de professores. Os caminhos anteriores fazem-se relevantes para que, neste capítulo, possamos promover uma discussão sobre a formação do professor e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como língua materna, e o desenvolvimento das políticas lingüísticas, procurando identificar as tendências e as perspectivas teórico-metodológicas na produção científica atual. Fazemos um levantamento das propostas mais atuais no que diz respeito às concepções de linguagem, o ensino da gramática, os objetivos e os tipos de ensino da língua, que se tem tentado consolidar como orientadores das novas práticas de ensino da linguagem.

O capítulo 2 – *A trajetória da pesquisa e o método de estudo* descreve as motivações e os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta investigação. Apresentamos os objetivos, o *locus* da pesquisa e os sujeitos deste estudo. Damos ênfase às decisões sobre o delineamento do estudo, aos problemas encontrados na produção dos dados e à forma de resolvê-los. São acrescentadas informações e esclarecimentos relativos ao método Estudo de Caso e à pesquisa qualitativa, detalhados os instrumentos utilizados e discutida sua validade. Por meio dos instrumentos utilizados, foi possível documentar o que não foi documentado, desvelar os encontros e desencontros e descrever as ações e representações dos sujeitos.

O capítulo 3 – *Da reestruturação das políticas públicas para a educação brasileira aos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* apresenta um resumo dos fatores sociais e políticos que desencadearam a nova configuração econômica mundial e suas influências na

educação brasileira. Apresenta uma continuidade na análise documental iniciada no primeiro capítulo, destacando-se as questões relacionadas à autonomia e a gestão democrática do ensino, nas orientações ao professor. A seguir, a partir das análises dos documentos estudados e das falas dos sujeitos pesquisados, discute-se a formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa no município de Oriximiná, a questão da transposição dos conteúdos e as práticas de ensino, além de analisar as representações que os sujeitos possuem dos PCN de Língua Portuguesa.

As considerações finais mostram, a propósito do curso de formação de professores ofertado no município de Oriximiná com base nos PCN de Língua Portuguesa, quais os problemas que dificultaram e dificultam a transposição do saber teórico às práticas de ensino naquele contexto e como os PCN contribuíram nesse município para a inserção das novas orientações às práticas de ensino. Levantam-se ainda as ambigüidades e os conflitos que cercam a prática docente naquele sistema educacional e, por fim, quais foram as reais contribuições dessa política de formação de professores de Língua Portuguesa nesse município.

Ao que se sabe, este é o primeiro estudo realizado no Oeste do Estado do Pará sobre a política de formação de professores de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e a prática de ensino com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. É possível que os resultados do estudo deste caso também possam ser aplicados a outros municípios da região. Utilizando-se o mesmo tipo de pesquisa e os mesmos procedimentos aqui adotados, é muito provável que outro investigador chegue às mesmas descobertas e conclusões, considerando que a realidade da educação dos municípios desta região não se apresenta tão discrepante.

Entender essa realidade pode promover uma leitura dialética do discurso oficial e mesmo das teorias que estão à disposição dos professores e pesquisadores, levando à reflexão e estabelecendo relações entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática.

Capítulo 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

Nóvoa

1.1 As diferentes perspectivas na formação e na função do professor

Tema que se repete amiúde, a formação continuada de professores constitui uma temática que tem ocupado o centro das discussões das políticas públicas para a educação em todos os países que acreditam que o desenvolvimento

de uma nação só é possível se se investir em educação e, conseqüentemente, na formação dos professores.

Estudiosos como Pérez Gómez (1997, 1998), Garcia (1999), André (2002), Ghedin (2004) e outros, que se ocupam em pesquisar a temática formação de professores – podem contribuir para melhor sistematização das idéias a seguir. Para revisitar as perspectivas históricas que influenciaram e ainda influenciam as ações políticas de formação de professores, foi necessário tecer algumas considerações sobre os conceitos de formação e de formação continuada de professores. Ao adotar essa perspectiva, com base nos estudos de Garcia (1999), discutimos também as teorias da formação e os princípios da formação de professores.

Os caminhos anteriores se fazem relevantes para introduzir as orientações conceituais mais recentes sobre essa linha de pesquisa. Destacamos, na perspectiva prática, a prática reflexiva. Tal como difundida por Schön (1983), a prática reflexiva está relacionada ao pensamento que o professor ativa quando enfrenta os problemas complexos da prática cotidiana da sala de aula. Julgamos necessário entender e distinguir três conceitos diferentes, proposto por esse estudioso, que se inclui no pensamento prático: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Chamamos atenção ainda para as propostas mais atuais que se desdobram dessas anteriores.

Convém, de início, tecer algumas considerações sobre o **conceito de formação** e de **formação continuada de professores**. Procuramos nos distanciar das idéias que as consideram treinamento, cursos, seminários, palestras e etc. Buscamos assumir uma concepção de formação continuada como um processo que envolve, principalmente, a prática reflexiva, que compreende a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, articulados com as dimensões sociopolíticas que abrangem a organização profissional, a execução e a avaliação de políticas educacionais.

Garcia (1999) aponta que existem três tendências contrapostas em relação ao conceito de formação. De acordo com a primeira, é impossível utilizar o conceito de formação como conceito de linguagem técnica em educação, devido a sua origem histórica e às implicações metafísicas que lhe são próprias, pois “quem o utiliza expõe-se à suspeita de ideologia” (p. 21). Uma segunda tendência, apontada por ele, é a que utiliza o conceito de formação para identificar conceitos múltiplos e

por vezes contraditórios. A formação não se limita a um campo profissional, e sim a múltiplas dimensões, como, por exemplo, a formação de pais e padrinhos.

A formação pode ser também entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de manutenção interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Para Garcia (1999), pode-se falar de formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação. Ademais, a formação pode adaptar diferentes aspectos conforme o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se atua como iniciativa pessoal).

Como se pode observar, o conceito de formação é susceptível de múltiplas perspectivas. A maioria o associa ao de desenvolvimento pessoal, ou então a formação desde a Didática. No entanto, do ponto de vista de Ferry (1991), formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através dos meios que são oferecidos ou que o próprio procura (p. 19).

Já observado, existe um componente pessoal evidente na formação que se liga a metas e a valores e não meramente a técnicas ou instrumental. Nesse sentido, Debesse (1982) apresenta a **autoformação**, a **heteroformação** e a **interformação**. Para ele, a **autoformação** é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e possui sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A **heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. A **interformação** define-se como a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou “entre professores em fase de atualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipe pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (p. 19).

Para Perez Gómez (1997), formação pode ser entendida como a ação ou o efeito de formar ou formar-se. Esta definição sugere a idéia de **processo** e de **constituição** de conhecimentos. Portanto, para ele, formação diz respeito a um processo de desenvolvimento contínuo para a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades gerais.

Dessa forma, podemos dizer que ao estabelecer reflexões e diálogos sobre a formação de professores, é necessário cristalizar os pressupostos conceituais com os quais trabalhamos, para que não cometamos possíveis equívocos e acabemos por disseminar idéias que poderão se reverter em práticas reprodutoras das ideologias e dos interesses dominantes e contribuir para a desestruturação do sistema educativo.

Em se tratando de formação profissional, formação inicial refere-se à aquisição de conhecimentos de base; e **formação continuada** ou permanente abrange a formação após a aquisição de base, com caráter de aperfeiçoamento ao longo de toda a vida profissional (IMBERNÓN, 1994, p.13). É importante para que o profissional da educação se atualize constantemente e desenvolva conhecimentos necessários para atuar na sua profissão.

A expressão **formação permanente**, portanto, constitui um estudo de caráter permanente, com vistas a propiciar oportunidades de promoção social, não devendo ser confundida com atividades de reciclagem, visando apenas a atualização nos avanços específicos de cada área (JAPIASSÚ, 1983).

Noutras acepções, formação permanente pode ainda ser entendida como **aperfeiçoamento**, **formação profissional continuada**, **formação em serviço**, termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças. Vale destacar a expressão *reciclagem*, dada sua ampla utilização como sinônimo de formação permanente. O termo tem sua origem no meio empresarial e caracteriza treinamento para atualização do profissional em relação aos avanços tecnológicos de sua área de atuação, bem como para mudanças de atitude que estejam defasadas. No campo educacional, isso se traduz na busca de atualização de conhecimentos e atitudes e aquisição de novas habilidades em função dos avanços científicos e tecnológicos (IMBERNÓN, 1994). Essas expressões são bastante recorrentes e disseminadas pelos gestores do processo quando são realizados os cursos de formação continuada de professores nas escolas.

Conforme Pérez Gómez (1997), a redução da formação permanente ao conceito de *reciclagem* vem ao encontro de uma visão racionalista em que a aplicação de conhecimentos técnicos avançados está distanciada de sua produção. Esse tipo de formação, centrado na idéia de reciclagem, entende que os professores necessitam de uma complementação que os torne realmente competentes, ao

contrário de entendê-los como sujeitos capazes de produzir conhecimento e possuidores de um saber próprio.

Fusari e Rios (1995) focalizam a necessidade de problematizar a expressão “capacitação de recursos humanos”, pois o ser humano não é um recurso; ele possui recursos e cria recursos. Marin (1995) enfatiza a exigência de uma análise permanente dos termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, etc.; ela argumenta que: 1) o termo reciclagem revela derivados do sentido descartável atribuído à utilização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a matéria dos moldes (algo prefixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar *capaz*, *habilitar* ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas, o segundo, não; 4) a educação permanente e a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais.

É de observar que a expressão formação permanente permite uma gama extensa de significados, de acordo com os objetivos e, fundamentalmente, com a intencionalidade. Não devem ser esquecidos os aspectos ideológicos que, em maior ou menor grau, possam permear a elaboração e o desenvolvimento de programas de formação permanente oferecidos a professores.

É válido ressaltar, contudo, que a formação permanente de professores está intimamente vinculada à visão que os professores têm de si mesmos e de seu papel social na educação. Para que se possa compreender como e de que se constituem as iniciativas de formação permanente que são oferecidas aos docentes, é preciso entender que cada uma delas traz em si uma concepção diferenciada do papel do professor.

Garcia (1999) nos aponta alguns **princípios da formação de professores**, também discutidos por outros autores, que consideramos convenientes nesta discussão:

1º como contínuo: neste princípio, entende-se que o desenvolvimento do profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. Segundo ele, não se pode pretender

que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento.

2º processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular: a formação de professores deve ser concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino. Formação e mudança têm de ser pensadas em conjunto.

3º processo organizacional da escola: a formação adota como problema e referência o contexto próximo dos professores. O centro educativo é um contexto favorável para a aprendizagem dos professores.

4º integração: formação (conteúdo) – (prática pedagógica): deve-se salientar o conhecimento didático do conteúdo devido a sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do professor .

5º necessidade de integração entre teoria e prática: a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática, de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (p. 29).

6º relações entre a formação recebida e as possibilidades de transmissão para os diferentes sujeitos: na formação de professores é importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, bem como a forma como esse conhecimento se transmite.

7º individualização na formação de professores: aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. A formação de professores deve responder às expectativas dos professores como pessoas e como profissionais.

8º reflexão crítica: a formação de professores deve dar a estes a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais (p. 30).

Como se pode observar, os princípios da formação de professores conseguem oferecer melhor visibilidade às necessidades emergentes da escola, do profissional e do processo ensino-aprendizagem, pontos que não podem ser perdidos de vista em qualquer discussão ou elaboração de diretrizes que venham

subsidiar a proposta de formação em função da qualidade da prática e do aprendizado (p. 27-30).

Com base nesses estudos, Sacristán e Pérez Gómez (2000) apresentam um rápido esboço nos **paradigmas de formação de professores** que se desenvolveram e acabaram por influenciar as políticas de formação em vários países. Esses modelos difundiram-se a partir da “superação” dos anteriores, embora todos ainda venham influenciar os sistemas de ensino na atualidade, principalmente no que diz respeito à educação brasileira.

Na **perspectiva acadêmica** de formação de professores, o professor é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica; não se dá maior importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que deriva da sua experiência prática como docente. O ensino é concebido com a função de transmitir informações. Essa perspectiva é dividida em dois enfoques:

- **Enfoque enciclopédico** – confunde-se o docente como um especialista nas diferentes disciplinas, não distinguindo com clareza saber e saber ensinar e dando-se pouca atenção à formação didática da própria disciplina e à formação pedagógica do docente.
- **Enfoque compreensivo** – o conhecimento da disciplina bem como o domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz constitui as competências fundamentais do professor (p. 235).

Na **perspectiva técnica**, o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Schön (1983) denomina de *racionalidade técnica* como epistemologia da prática, herdada do positivismo, o modo pelo qual fomos educados e socializados, e no qual (maioria dos profissionais) continuamos sendo. A racionalidade tecnológica reduz a atividade prática a uma mera atividade instrumental, esquecendo o caráter específico e inevitável do problema moral e político dos fins em toda atuação profissional que pretenda resolver problemas humanos. Para Sacristán e Pérez Gómez (2000), dentro dessa perspectiva podemos distinguir duas correntes com certas matizes diferenciais, que projetam dois modelos diferentes de formação do professor, bem como a utilização do conhecimento que

provém da investigação científica e suas derivações tecnológicas: o modelo de **treinamento** e de **tomada de decisões** (p. 358).

Foi com o desenvolvimento da ciência e da técnica, nas sociedades industriais, que se traçou a necessidade de uma aprendizagem contínua, com o propósito de acompanhar as rápidas mudanças ocorridas no campo do conhecimento. A concepção de educação permanente, que aparece nas sociedades industriais contemporâneas se expressa na exigência de uma atualização constante para não se deixar ultrapassar pelo avanço acelerado da ciência.

Frigotto (1995) explica que, na visão das classes dominantes, a educação das classes trabalhadoras deve dar-se com o fim de habilitá-los para o trabalho. Mostra ainda que as formas pelas quais o capital tenta subordinar as práticas educativas aos seus interesses variam na medida do próprio avanço das forças produtivas. Ao longo de quase todo século XX, os modelos capitalistas dominantes de organização do trabalho (tayloristas e fordistas) aliaram a um trabalho, muitas vezes, árduo, repetitivo e mecânico a exigência de um conhecimento mínimo para o trabalhador. Em virtude disso, durante todo o período, serviu de referência a formação técnico-profissional restrita, sob a forma de treinamento e adestramento, para a classe trabalhadora.

Conteras (2002) observa que o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. As capacidades, que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas (p. 101). Tal perspectiva pode ser muito bem representada pelo ensino prescritivo de língua baseado na gramática normativa.

Na **perspectiva prática**, segundo Sacristán e Pérez Gómez (2000), a formação se baseia na aprendizagem da prática para a prática e a partir da prática. A prática reflexiva propõe uma nova epistemologia da prática profissional centrada no professor como profissional que se confronta com situações complexas, incertas, mutantes e conflitantes, um profissional reflexivo com um conhecimento tácito que ativa e elabora durante a própria intervenção. Procura superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e técnico e a prática na sala de aula a

partir da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática (p. 336). A perspectiva prática é subdividida em dois enfoques:

- **Enfoque tradicional** – esta perspectiva concebe o ensino como atividade artesanal. O conhecimento foi se acumulando ao longo dos séculos por um processo de tentativa e erro, originando uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor experiente. Para o mesmo autor, sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, o processo de socialização do professorado e da aprendizagem com a categoria reproduz facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das suas exigências que a instituição escolar impõe.
- **Prática reflexiva** – Com as críticas à racionalidade técnica pelas mais diversas frentes teóricas e distintas comunidades acadêmicas, aparecem metáforas alternativas para representar o novo papel que o professor deve desempenhar como profissional confrontado com situações complexas, mutantes, incertas e conflitantes: o docente como *investigador na aula*, o *ensino como arte*, o *ensino como uma arte moral*, o *ensino como uma profissão de planejamento*, o professor como *profissional clínico*, o ensino como processo de *planejamento e tomada de decisões*, o ensino como *processo interativo*, o professor como profissional *prático reflexivo*, etc. Todos partem do conhecimento da necessidade de analisar o que realmente fazem os professores quando enfrentam problemas complexos no cotidiano das aulas, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos (p. 365).

Os trabalhos de Shön buscam esclarecer as características do conhecimento profissional do docente bem como seus processos de formação e

mudança. Depois de criticar o modelo dominante, a racionalidade técnica, ele propõe o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional, que situe os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva.

O conhecimento da prática é analisado em profundidade por Schön (1983) como processo de reflexão na ação ou como diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Sobre as atividades do profissional prático, Sacristán e Pérez Gómez (2000) observam:

A vida de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que ativa e elabora durante sua própria intervenção. O professor/a, sob pressão das múltiplas e simultâneas demandas da vida da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da mesma, valorizar seus componentes, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, o curso futuro dos acontecimentos. A maioria destes recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito, implícito e, embora possam se explicitar e se tornar conscientes mediante um exercício de meta-análise, sua crença consiste em uma vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, uma vez consolidado no pensamento do professor/a (p. 369).

Schön (1983) explora as peculiaridades do “pensamento prático” do profissional, o pensamento que este ativa quando enfrenta os problemas complexos da prática. E, para ele, para compreender melhor estes componentes da atividade profissional é necessário distinguir três conceitos diferentes que se incluem no pensamento prático: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

O **conhecimento na ação** é o conhecimento técnico que orienta toda atividade humana, qual se manifesta no *saber fazer*. Na vida cotidiana, freqüentemente pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos. Schön denomina este componente do pensamento prático *reflexão na* ou *durante a ação*.

Com relação ao conhecimento de primeira ordem que se aloja e orienta toda atividade prática, Sacristán e Pérez Gómez (2000) observam que se superpõe um conhecimento de segunda ordem, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre a interação particular que supõe a intervenção nela. Este conhecimento de segunda ordem, ou meta-conhecimento na ação, se encontra constrangido pelas pressões espaciais, temporais e pelas demandas psicológicas e sociais do cenário onde atua. É um processo de reflexão sem a parcimônia

sistematicidade e distanciamento que requer a análise racional, mas com a riqueza da imediatez, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes, e a grandeza da improvisação e a criação, ao poder responder de forma nova às imperiosas demandas do meio.

O processo de **reflexão na ação** é um processo vivo de trocas, ações e reações, governadas intelectualmente, no fragor de interações mais complexas e totalizadoras. Com suas dificuldades e limitações, é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica dos esquemas teóricos e crenças implícitas com que o profissional enfrenta a realidade problemática. Neste contraste com a realidade, confirmam-se ou refutam-se os esquemas prévios e, em qualquer caso se corrigem, modelam e depuram pelo caminho (p. 370).

Para Sacristán e Pérez Gómez (2000), a reflexão na ação implica refletir sobre o conhecimento na ação. É um processo de investigação através do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional ocorrem simultaneamente.

A **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação** pode ser considerada como a análise que se realiza *a posteriori* sobre as características e processos da própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as aulas que na memória correspondem à intervenção passada. Na reflexão sobre a ação, o prático, liberto das construções e demandas da própria situação prática, pode aplicar de forma sistemática seus instrumentos conceituais e suas estratégias de busca e análise à compreensão e valorização da reconstrução de sua prática (p. 371). Essa forma de compreender o processo de construção de conhecimento pressupõe novos conceitos do que significa ser aluno e professor, requer mudanças nos papéis desempenhados por ambos.

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente. Neste, abrem-se à consideração e ao questionamento individual ou coletivo não apenas as características da situação problemática na qual atua o prático, como também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a eleição de meios e a própria intervenção que desenvolve aquelas decisões. E, mais importante, os esquemas de pensamento, crenças e formas de representar a realidade que utiliza o profissional, nas situações problemáticas, incertas e conflitivas. Em definitivo, supõe um

conhecimento de terceira ordem, que analisa o **conhecimento na ação e a reflexão na ação** em relação com a situação problemática e seu contexto (p. 371).

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (2000), nenhum destes processos pode ser considerado em separado nem suficiente, para explicar uma intervenção eficaz. Pelo contrário, exigem e complementam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional. O profissional, como afirma Schön (1983), deverá refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas que fundamentam e minam os processos de valorização e juízo, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que tenham condicionado a adoção de um determinado curso de ação, sobre a maneira em que se define e estabelece o problema e sobre o rol que o mesmo joga como profissional dentro do contexto institucional em que atua.

A **perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social** supera a concepção da prática reflexiva, embora ambas convirjam em muitos aspectos. Segundo essa visão, o professor é um intelectual orgânico⁷, com conhecimentos profundos da realidade em que vive e com capacidade para transformá-la. Para formar esse tipo de profissional, a tendência parece ser a de conceber a formação docente como um conjunto de vários saberes para responder às exigências específicas de situações concretas de ensino-aprendizagem.

As perspectivas apresentadas desenvolveram-se conforme as circunstâncias histórico-sociais e difundiram-se, sobretudo, no pensamento político-educacional do Brasil. É importante destacar, neste estudo, a difusão dessas perspectivas no processo histórico de formação de professores neste país.

Do treinamento do técnico em educação, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 80 e, há um redirecionamento nos anos 90 para a formação do professor pesquisador. Essas modificações refletem diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola ao longo dos séculos. Privilegia-se agora a visão do professor como profissional reflexivo que pensa na ação e faz pesquisa. Contudo, devemos considerar que todas essas mudanças não

⁷ Intelectual orgânico é um termo cunhado por Gramsci para se referir aos profissionais que têm a função de organizar, sistematizar e mesmo elaborar o pensamento do grupo social ao qual estão organicamente ligados. Trata-se de um grupo que tem em mão o "poder", "privilegio", ou "força" de direção dentro da sociedade, capaz de conduzir a mesma (GRAMSCI, 1989).

garantem alterações imediatas nos cursos de formação de professores, especialmente nas licenciaturas.

Ainda na década de 80, o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Essa mudança expressou o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país. Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a formação de professores.

Pereira (2006) lembra que “a vinculação da formação do professor às dificuldades gerais enfrentadas pela educação brasileira foi bastante defendida a partir do final da década de 70” (p. 18). Segundo ele, nos textos relacionados à formação de professores, pode-se observar a denúncia da crise educacional e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho. Para Gadotti (1987):

A deteriorização da educação é conseqüência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro – a sua finalidade – provém da quantidade e não da qualidade. Ele transformou a “educação em mercadoria”, sujeita à lei do capital, da oferta e da procura, como uma mercadoria qualquer. Incentivou a “privatização do ensino” e da cultura porque não interessa ao capital investir em educação através do Estado, visto que pode utilizar os eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato (p. 12).

A expansão da rede de ensino, pelo aumento do número de vagas e de matrículas, não foi acompanhada de investimentos proporcionais pelo governo na área educacional. Houve uma demanda cada vez maior de professores para uma população escolar crescente, o que foi atendido, de certa forma, pela expansão do ensino superior privado e pela criação indiscriminada de cursos de Licenciatura em faculdades isoladas. Houve o crescimento da permissão do exercício profissional por pessoas não-habilitadas, os chamados “professores leigos” (PEREIRA, 2006, p. 19).

Esse processo de desvalorização e descaracterização se expressa na progressiva queda dos salários, o que gera a sobrecarga de suas atividades e a conseqüente queda da qualidade de ensino. Nesse sentido, Arroyo (1985) declara:

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar (p. 11).

Pereira (2006) diz que as mudanças ocorridas no cenário internacional, a partir do final dos anos 80, repercutiram no pensamento educacional e, especialmente, na produção sobre a formação de professores (p. 41). As Ciências Sociais e, mais especificamente, a Educação, defrontam-se, na virada da década de 80 para a de 90, com a denominada **crise de paradigmas**. Os estudos sobre formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos *microsociais*, destacando-se o papel do agente-sujeito.

Nesse cenário, privilegia-se a formação do professor-pesquisador e ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Portanto, a formação do professor precisa ser analisada com base em teorias que estabeleçam relação entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual ou entre a agência e a estrutura.

Nóvoa (1992) afirma que nos últimos dez anos do século XX o centro das preocupações deslocou-se da formação inicial para a continuada. Segundo ele, “é fundamental que se aborde a formação continuada de professores a partir de três eixos; a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos” (p. 25). Para o mesmo autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber\da experiência (p. 25).

André (1994) destaca que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia profissional contextualizada e interativa, levando em conta o contexto institucional e a organização profissional. E Pereira (2006) assinala que a formação continuada do professor, rompendo com a visão anterior de “cursos de reciclagem”, reforça a idéia de legitimidade de um saber, o “saber docente” - que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho. Reafirma a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático (p. 50).

Demo (1992) assinala que há necessidade não apenas de aperfeiçoamento da prática docente, mas de criação da própria profissão docente e da educação como processo emancipatório, posto que o processo educativo incorpora-se ao mundo produtivo como parte do dinamismo econômico, na

confluência estabelecida entre a capacidade de participar (cidadania) e de produzir (trabalho). Diante de todas essas mudanças, o professor de hoje necessita dar respostas a afirmações tais como estas: a escola está em crise; o professor é mal remunerado; o conteúdo da escola está vazio e o aluno não aprende.

Para Ghedin (2004), o grande desafio da formação de professores no presente momento é formar uma consciência coletiva, entre educadores e instituições de ensino, sobre a importância de uma escola que dê conta dos desafios da sociedade, compreendendo a realidade e intervindo nela. A sociedade cobra uma grande mudança que implica um novo pensar, uma prática com um novo conteúdo, novos conhecimentos, novas formações e novas formas de intervenção.

Brzezinsk (2002) entende a crise da profissão docente como uma crise de identidade, de autonomia. Reconhece que ela tem a ver com a crescente tendência de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da atividade educativa. Contudo, “essa crise não pode neutralizar o trabalho do professor, mas motivar a reflexão, o senso crítico, a liberdade de atuação e os movimentos combativos de docentes em prol da valorização da categoria” (p. 130).

Freire (1996), no que diz respeito ao papel do educador democrático, diz que este “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p. 28). Esta prática docente reforça a necessidade da pesquisa, da produção que visem atender as lacunas da escola. E a escola precisa ser local de crescimento, no sentido de liberdade e criticidade, e, para que isso aconteça, o professor precisa aprender a conduzir a reflexão do momento histórico e suas implicações para o futuro, saindo do discurso pré-reflexivo para o reflexivo.

É importante ter consciência, diante desses modelos, que qualquer estratégia de formação continuada deve levar em conta que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado. É necessário, em tempos de crise, buscar a reflexão crítica na formação e no trabalho docente para que seja possível pensar melhores condições de exercer a profissão; ter consciência de que a instituição escolar possui um papel fundamental no sentido de favorecer o acesso de alunos e professores aos conhecimentos científicos básicos produzidos pela humanidade; e não perder de vista que o objetivo da escola, no que diz respeito ao ensino da língua, é formar cidadãos capazes de interagir socialmente, para que possam usufruir de seus direitos sociais e ajudar na transformação da sociedade.

1.2 Formação do professor de línguas e políticas lingüísticas

O contexto educacional brasileiro, visto em uma perspectiva histórica, fornece dados significativos para a compreensão da trajetória do ensino de Língua Portuguesa e da formação do professor como objetos de políticas públicas para a educação brasileira. Entender os desafios presentes no contexto atual, envolvendo-se essas análises, significa pensar como a situação atual foi gestada historicamente e quais são as heranças que o passado impõe ao presente.

Ao estudar a educação nos séculos XIV e XV, Manacorda (2006) já pontua uma relação fundamentalmente profissional no ensino:

Mestres autônomos, mestres como *proscholus*, mestres associados em “cooperativas”, mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência, renova-se e revoluciona os métodos de ensino (p. 174).

Nessas relações, o professor, pago ou não por seus serviços, é considerado um produtor de conhecimento e de um saber, qual é repassado aos seus discípulos. Ele não é visto como um sujeito que precisa ser instruído, mas como alguém respeitado pelos pontos de vista defendidos.

Nas palavras de Geraldi (1997), já nos primórdios do mercantilismo vamos encontrar uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite” (p. 87). É no mercantilismo que surgem as utopias das escolas para todos, a universalização do ensino. Houve urgência de instrução e de instrutores, é uma nova fase na história do professor. Há também a necessidade de ler para que seja possível aperfeiçoar seu método de ensinar. É um momento de constituição de novos papéis e de novas identidades: de produtores, os professores passam também a ser transmissores. De discípulos, os alunos passam a alunos.

O professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos (p. 88). Este fato exige que o

professor esteja sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. E sua competência se medirá pela sua atualização. Há necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades reais de transmissão desse conhecimento. E é nessa articulação que se constrói o conteúdo de ensino.

o resultado do trabalho científico (que o professor competente deve conhecer enquanto resultado sem que lhe exija conhecer as razões de ser da pesquisa e seus resultados) transforma-se em conteúdos de ensino em face de imagens que faz o professor das dificuldades de compreensão que poderão ter seus alunos (p. 88).

O trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-epistemológicas. E do processo de produção deste saber não participam nem o professor nem o aluno. “Entre o filósofo e o professor de Filosofia, entre o professor de língua e o gramático, estabeleceu-se a diferença” (p. 92). Dividido o trabalho, trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido.

Do mercantilismo ao capitalismo contemporâneo, alteram-se profundamente as condições de produção de bens e, com estas alterações, há novas divisões do trabalho. Na produção científica, em decorrência desse processo de mudanças, também mudam as relações (p. 92). Assim, as transformações sociais exigem que saberes construídos, ao longo de determinado momento histórico, passem a ser objetos de ensino dessa mesma sociedade que os construiu. Mas, em que condições se desenvolveram a formação do professor de Língua Portuguesa e as políticas lingüísticas em nosso país□

Por instituição de uma língua se compreende o fato histórico e político em que se coloca determinada língua como língua nacional. A Língua Portuguesa do Brasil do século XVI, embora fosse reconhecida como a língua oficial, não era a mais utilizada. A mais recorrente era a que se convencionou chamar *língua geral*⁸. Portugueses e indígenas faziam uso dessa língua na evangelização, na catequese e na comunicação diária. O latim se constituía na terceira língua e nele se fundavam os trabalhos de ensino secundário e superior dos Jesuítas.

⁸ No início era uma língua de intercomunicação entre colonizadores portugueses e indígenas, tendo por base a Língua Tupi (RODRIGUES, 1986).

O sistema jesuítico de ensino privilegiava a Gramática Latina, objeto de estudo daqueles que desejavam prosseguir sua vida acadêmica na Europa. Segundo Xavier (1994), os jesuítas montaram na Colônia, nos moldes europeus, um sistema de ensino que pouco ficava a dever ao seu modelo inspirador. “Foram feitas algumas concessões, como a utilização da Língua Portuguesa e das próprias línguas nativas em ocasiões de descontração” (p. 47).

Já implantado no Brasil-colônia, o sistema jesuítico de ensino constituía-se de uma estrutura bifacetada: de um lado havia o desenvolvimento de uma pedagogia utilitarista, por meio da catequese indígena, visando à expansão católica e à instituição de um modelo econômico de subsistência da comunidade; de outro, havia a instalação de um sistema de ensino com o propósito de formação de elites subordinadas à Metrópole, favorecendo o modelo de sociedade escravocrata e de produção colonial destinada aos interesses do país colonizador.

O decreto instituído pelo Marquês de Pombal foi o fato histórico principal que forçou a instituição da Língua Portuguesa como língua nacional do Brasil. A reforma Pombalina (1759), como foi chamada, determinava que em todas as povoações do Brasil, não era permitido, de modo algum, que os meninos e as meninas, que pertencessem às escolas, e todos aqueles índios, que fossem capazes de instrução nesta matéria, usassem da língua própria das suas nações ou a chamada língua geral, mas “deveriam utilizar-se unicamente da Língua Portuguesa” (SOARES, 1996, p.13).

Chagas (1980) observa que tanto nos colégios, como nas aldeias, as escolas eram organizadas com base na catequese religiosa, que se associava a transmissão do idioma e dos costumes de Portugal. Para tanto, “não hesitaram em ceder temporariamente o ensino do grego, que formava com o latim a base de seu plano pedagógico, e atribuir maior importância ao português”. Como veículo mais eficaz de comunicação com os nativos, adotaram a própria Língua Tupi (p. 2-3).

Segundo Fávero (1996), às escolas de primeiras letras coube o papel de difundir a Língua Portuguesa, por meio de manuais produzidos por autoridades governamentais portuguesas. A metodologia do ensino seguiu uma tipologia fragmentada, em decorrência da transposição da forma de ensino do Latim, adequando-a ao ensino de Língua Portuguesa. Nos colégios jesuítas funcionavam geralmente dois cursos: o de Latim – ensino secundário – e o de Ler e Escrever. “O ensino de Língua Portuguesa limitava-se às escolas de ler e escrever, mantidas

pelos jesuítas, às portas da universidade, ou era ensinado nas casas das famílias abastadas por mestres particulares” (p. 63).

O ensino elementar era realizado nas escolas, seguindo-se o mesmo padrão dos demais níveis, por meio das chamadas aulas de ler, escrever e contar, uma vez que estas três atividades eram exigências para matricular-se em classes de Gramática Latina. Além das aulas de Gramática Latina, havia aulas de Retórica e os grandes autores clássicos eram estudados em profundidade, o que significa a volta à leitura dos clássicos latinos e gregos, considerados na Idade Média como paradigmas gramaticais e estilísticos, úteis somente para a compreensão de uma verdade pré-determinada.

O renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola (p.175). Pode-se dizer que, nessa época, entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento não há uma separação radical. Quem ensinava gramática era também um gramático.

A Reforma Pombalina foi mais uma das medidas que visavam à modernização do sistema educacional, que estava a cargo dos jesuítas por mais de dois séculos. Tal reforma era reflexo do Iluminismo, que trazia em seu bojo idéias de reorganização da sociedade por meio de princípios racionais decorrentes do cartesianismo e do empirismo do século XVII. A Língua Portuguesa passa a fazer parte dos conteúdos curriculares, mesmo assim seguindo os moldes do ensino de Latim.

Somente quando a Língua Portuguesa se torna objeto de instrução oficial, dos programas, dos planos de estudos, é que adquire *status de disciplina*. A língua é colocada sob o controle político, já que a escola é mais um aparelho político-ideológico. Não haverá, portanto, qualquer alteração político-social que não seja, de alguma forma, refletida na disciplina e nos livros didáticos.

A esse respeito Andrade (1978) observa:

Trata-se de normas metodológicas para os Professores, que sublinhavam com bastante realce a missão de Mestre, ponderavam certos traços da psicologia infantil para aconselhar aquele, a respeito do melhor modo de colher ótimos resultados, à luz da idéia básica da Revelação Cristã, tanto para o ensino como para a sociedade civil. [...] Os Mestres destas Escolas eram considerados detentores da “ocupação mais nobre e mais útil ao Estado e à Igreja”, por infundirem “no espírito, as primeyras imagens e os primeyros pensamentos que devemos ter do sancto temor de Deos, da obediência ao Rey e aos seus Ministros respectivos, do amor e respeyto

aos nossos mayores, do affeto necessário à Pátria e aos interesses da Monarchia (p. 13).

Contrário às iniciativas do Marquês de Pombal, o ensino brasileiro dirigido às elites praticamente continuou nas mãos da Igreja, com o predomínio de uma “formação clássica, ornamental e europeizante”. A Reforma Pombalina também não foi suficiente para colocar em prática a criação de estabelecimentos oficiais de ensino (XAVIER, 1994), nem para a inserção de uma nova metodologia de ensino de Língua Portuguesa que se distanciasse da forma de como se ensinava o latim.

Decorrente do declínio do absolutismo, a ascensão da burguesia faz com que se reforce a ideologia do naturalismo, estabelecendo uma relação natural entre linguagem e realidade. Há uma crescente valorização da língua usada. O Latim começa de forma bem lenta a perder o prestígio. A língua do povo, considerada a da elite burguesa, é valorizada. Segundo Fávero (1996), valoriza-se o domínio da norma culta como fator de prestígio, pela imitação e assimilação de usos e costumes da corte (p. 204).

As Gramáticas ditas normativas são incorporadas nessa concepção de língua. Dessa forma, a concepção de linguagem como um sistema de signos e um conjunto de regras a serem seguidas pela comunidade lingüística tornou-se ainda mais forte, com ênfase no ensino gramatical. Foi assim que a forma de expressão considerada correta passou a ser vista como natural. A norma culta, variante lingüística da elite burguesa, como já era de domínio dessa parcela da população, não se fazia tão necessária no conteúdo escolar. Assim, os programas escolares constituem-se com um mínimo de carga horária de Língua Portuguesa. Passava-se muito mais tempo estudando o Latim e o Grego, no início, e, posteriormente, o Francês.

Nessa época, havia as disciplinas Retórica e Poética e o idioma nacional era objeto de estudo da disciplina Gramática Nacional. Conforme Fávero (1996), somente em meados do século XIX é que surge a disciplina Português, mais precisamente em 1857, na estrutura curricular do Colégio de Pedro II. Entretanto, a mudança de denominação não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua: a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética (SOARES, 1998).

Para Soares (1998):

Embora esteja ainda por fazer-se uma história da disciplina escolar 'Português' ou 'Língua Portuguesa', sabe-se que, com tal denominação, essa disciplina só passou a existir nas últimas décadas do século XIX; até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética (p. 2).

Nos fins do século XIX, o caráter utilitário da educação, com vistas à formação profissional, contribuiu para a perda de uma formação acadêmica mais abrangente, já que as humanidades já não eram mais consideradas tão prioritárias. Chagas (1980) observa que a valorização do progresso técnico-científico interferia na constituição do currículo. E, assim, o ensino secundário foi se remodelando. Para os utilitaristas, no entanto, a penetração das ciências no currículo ainda era mínima e este era visto “sem endereço para a vida” (p. 21).

Razzini (2000) lembra que Retórica e Poética deram lugar à disciplina História da Literatura Nacional, que também acabou sendo eliminada do currículo do curso secundário em 1911. O conteúdo literário passou a ser parte do programa de Português. Fontes (1999) observa que a multiplicação das escolas públicas extinguiu dos currículos o curso de Retórica, a disciplina que fornecia às classes dirigentes uma técnica privilegiada que lhe permitia “assegurar-se da propriedade da linguagem” (p. 47).

Nessas circunstâncias, no programa da disciplina Português, é evidente que era destinado à Gramática o maior percentual da carga horária, cabendo às horas restantes o desenvolvimento de leitura e interpretação de textos e a (re)produção textual – chamada à época de composição. De acordo com Gallo (1996), a reprodução, esvaziada de sentido, era perfeita para a classe dominante, num momento de democratização do ensino, pois garantia a manutenção da ordem estabelecida.

A partir daí, novos problemas se instauraram no ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis: a) o grau de domínio gramatical e redacional passou a funcionar como elemento discriminatório, num momento de grande expansão do ensino público – já não se podiam rotular as camadas sociais apenas através da dicotomia analfabeto/alfabetizado; b) era necessário criar um aparato que desse credibilidade e qualidade ao ensino público, mas, simultaneamente, era necessário manter, de forma camuflada, essa discriminação social causada pelo uso da língua. Souza e Mariani (1996) assinalam que o início do século XX é marcado por um aumento considerável na oficialização e legalização de normas e reformas,

entre elas a reforma ortográfica, na qual se observa uma dimensão político-jurídica em lugar da normalização de regras lingüísticas.

Conforme Soares (1998), nas primeiras décadas do século XX, publicavam-se no Brasil as primeiras gramáticas da língua, ambos os gêneros com forte presença na escola. Em momento que ainda não havia professor de Português e nem instâncias para a sua formação, quais só surgem nos anos 30, os chamados professores eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino. Entre eles, citamos João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos de Laet, Fausto Barreto, Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno, Eduardo Carlos Pereira, nomes conhecidos por suas publicações: gramáticas, antologias, estudos filológicos e estudos literários.

O professor de Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo somente a ele comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos.

As relações econômicas fizeram com que esse processo avançasse. As ideologias político-econômicas estavam sempre presentes nos documentos oficiais e as inovações científicas eram utilizadas à medida que interessavam ao Estado. Com as transformações das condições sociais e culturais, o final dos anos 50 e a década de 60 do século XX vão testemunhar uma nova realidade social, que obriga reformulações das funções e dos objetivos da escola, o que vai gerar mudanças nas disciplinas curriculares e, conseqüentemente, nos livros didáticos.

Para Apple (1994):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p. 24).

Como um instrumento que marca a história da disciplina escolar Língua Portuguesa, o livro didático é o objeto de políticas públicas para a educação e

aparelho que faz a mediação do processo didático-pedagógico na escola, além de ser condição fundamental para a conquista e o exercício da cidadania pretendida. O livro didático constitui-se em um poderoso instrumento na prática de ensino das escolas brasileiras. Em muitas escolas ele assume a forma do currículo e do conhecimento a ser trabalhado com os alunos, constituindo-se em um instrumento único e exclusivo de ensino.

No que diz respeito à demanda educacional, Soares (1998) lembra que nos anos 60, o número de alunos no ensino primário duplicou. Em consequência disso, houve necessidade de um número bem mais elevado de professores, que também têm seu perfil alterado. Ocorreu uma necessidade mais ampla e menos seletiva de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes.

Segundo Soares (1998), a partir dos anos 60, os professores não pertencem à classe de prestígio econômico e intelectual e muitas vezes não detêm uma formação ampla, tampouco o domínio da variedade padrão da Língua Portuguesa. Assim, já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões. Agora, o autor do livro didático é que assume essa responsabilidade e essa tarefa, e os próprios professores passam a esperar dele, mesmo que eles já tivessem passado a ser profissionais formados em cursos específicos. Nesse ínterim, vai-se conduzindo o rebaixamento salarial e, conseqüentemente, as precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.

Nesse ambiente de “crise”, o ensino de Português não ficou de fora. Nele foram encontrados os principais indicadores da incompetência escolar: o alto nível de repetência na primeira série, demonstrando a incapacidade da escola em ensinar a ler e a escrever; e o péssimo desempenho da expressão escrita dos alunos concluintes do ensino médio, submetidos a provas de redação nos vestibulares (SOARES, 1998).

A partir de 1963, foi implantada a disciplina Lingüística no currículo mínimo dos Cursos de Letras, decisão essa que causou graves distorções, pois professores sem formação lingüística se tornaram responsáveis pelo ensino da nova disciplina. Nesse clima, é sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.

Segundo Saviani (1997), esta Lei vinha propor um modelo mecânico de aprendizagem, que isenta o aluno da prática da reflexão. A técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo da ditadura militar, para quem o povo não possui direito de decisão política. Assim, a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar, porque a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, face a um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua.

A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser Comunicação e Expressão no chamado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau.

Conforme Soares (1998), os formadores de professores, nas Faculdades de Filosofia, eram especialistas que desconheciam as condições educativas de seus alunos - futuros professores, e também desconheciam a nova realidade da escola e do alunado à espera desses futuros professores, o que se explica por se terem formado em outras condições sociais e educacionais. Por isso, não se propunham propriamente o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura. O alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino de língua continuaram, porém, as mesmas.

Assim, a produção acadêmica sobre o ensino de Português, que se constituiu até então de normas e prescrições, perante tal panorama de acentuada crise e fracasso da escola, assume outro caráter: a denúncia. Muitos trabalhos, pesquisas, no final dos anos 70 e início dos 80, voltam-se para a falência do processo de alfabetização, as “deficiências” de expressão oral e escrita de crianças e jovens (SOARES, 1998).

A autora diz que somente nos anos 80 é que os efeitos do ensino e da pesquisa lingüística sobre a Língua Portuguesa começam a aparecer no ensino de Português. Afirma que, a partir de então, tal ensino assume referencial próprio e pertinente e ganha, finalmente, estatuto próprio. Segundo ela, nessa mesma década, as ciências lingüísticas permitem ao ensino de Português, caminhos de compreensão e explicação para a chamada “crise” e o “fracasso” escolares, e apresentam propostas de solução.

É somente na segunda metade dos anos 80 que começa a ser alterada fundamentalmente essa situação, quando são introduzidas nos currículos de formação de professores das universidades, primeiro a *Lingüística*, mais tarde, a *Sociolingüística*, ainda mais recentemente, a *Lingüística Aplicada*, a *Psicolingüística*, a *Lingüística Textual*, a *Pragmática*, a *Análise do discurso* – e quando, nos anos 90, essas ciências começam a chegar à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna (SOARES, 1998).

Nesse período de mudança, alguns professores, em fase de pós-graduação, cursando mestrado e doutorado, apresentam alternativas para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa e publicam dissertações e teses que questionam a gramática normativa. Grandes nomes da Lingüística e da Gramática também se manifestam, entre eles: João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Carlos Franchi, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, Rodolfo Ilari, Magda Soares e outros. Algumas editoras criam coleções que buscam o questionamento e a reflexão acerca do fenômeno lingüístico. Nos últimos anos, nota-se uma maior preocupação com a formação dos professores de Letras. Criam-se os PCN (Planejamento de Currículo Nacional), visando a orientar e padronizar o ensino segundo os mais modernos parâmetros.

O equívoco em que se manteve o ensino de linguagem durante tanto tempo reside, sem dúvida, no fato histórico de que essa compreensão se manteve atrelada a critérios que são hoje vistos não mais como os recomendáveis, o que em nada diminui a importância e o valor das metodologias tradicionais de ensino de línguas que se baseavam nas concepções então consideradas as mais corretas. Estamos nos referindo, por exemplo, àquele conceito de gramática que já nasce sob um critério ideológico, o de perpetuar o “bem falar”, isto é, os traços lingüísticos das classes abastadas e de prestígio social. Quanto a isso, Câmara Jr. (1998) observa:

O estudo da linguagem surge a fim de conservar-se inalterada a linguagem correta das classes superiores em seu contacto com os outros modos de falar dentro da sociedade. É este tipo de estudo que cria o que, tradicionalmente, chamamos de gramática. Ele não possui gramática significa que o falante em questão não dominou os traços lingüísticos mantidos pelas classes superiores como marca do seu status (p. 10).

Gramática, portanto, segundo essa visão, é um conjunto de regras a serem seguidas, regras extraídas dos usos constatados nos textos escritos dos falantes considerados cultos e de prestígio social. O fato é que essa concepção de gramática, apoiada no princípio normativo, determinou uma pedagogia de trabalho escolar com a linguagem centrada no ensino de regras e classificações, e causou prejuízo do desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, seja na produção escrita, seja nas práticas de oralidade.

É preciso compreender que, como bem pontua Santos (1990):

As mudanças em uma disciplina, ou conteúdo escolar, são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisados dentro de uma perspectiva sócio-histórica. O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade (p. 27).

Dessa forma, fica claro que o ensino tradicional de Língua Portuguesa se constituiu de singularidades resultantes da natureza e do nível de desenvolvimento dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis e da formação dos professores que atuavam na área, além da política educacional e do contexto econômico, social e político que a determinaram. Esse ensino respondeu a exigências impostas por grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem eram necessários e úteis certos conhecimentos, num determinado período da educação brasileira.

Como explicou Sacristán (1990) sobre tal situação, a atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula.

O docente não define a prática, mas, em todos os casos, seu papel na mesma; é através de sua atuação como se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa [...]. Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua

capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (p. 16).

O ensino é um jogo de práticas “alinhadas”, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Os docentes são simultaneamente veículo por meio dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores.

1.3 Desafios e perspectivas do ensino de Língua Portuguesa

O desenvolvimento das sociedades capitalistas, em especial a sociedade brasileira, nas últimas décadas do século XX e início do novo milênio, tem trazido importantes contribuições para o conhecimento científico e tecnológico, gerando múltiplos campos do saber e novas expectativas com relação à escolaridade de suas populações. São transformações que inquietam os quadros sociais e mentais de referências, exigindo reformulações e abrindo novos horizontes.

Nesse processo de renovação, de busca para atingir e se alinhar ao novo paradigma de ensino de língua materna, encontra-se o ensino tradicional de Português. A este tem sido atribuídos valores do passado sem os quais o novo ainda não pode se constituir. Para que o novo se afirme sobre o tradicional, é fundamental apresentar seus pontos frágeis, sua inviabilidade e seus efeitos negativos.

Das pesquisas lingüísticas contemporâneas, Geraldi (1996), assinala três grandes contribuições para o ensino da língua materna: “a forma de conceber a linguagem e, em conseqüência, a forma como define seu objeto específico, a *língua*; o enfoque diferenciado da questão das variedades lingüísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais” (p. 65). Nesta nova forma de refletir sobre o fenômeno lingüístico, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo *lócus* de realização é a interação verbal. Nesses termos, a **linguagem** é um lugar de interação comunicativa, cujos efeitos de sentido se dão

no diálogo entre os interlocutores. Isso implica conceber a **língua** como um sistema que continuamente se refaz, se reconstrói pelo próprio processo interativo, na atividade de linguagem.

Essa nova concepção de língua veio contribuir na forma de pensar as relações na sociedade. Esses estudos mostraram “a complexidade de cada um dos dialetos (regionais, sociais), suas diferenças e semelhanças”. Foi com isso que se mostrou que “a noção de erro não é uma questão lingüística estrita, mas deriva da eleição social de uma das variedades como a certa” (p. 69). O **discurso** é visto como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre os interlocutores, de ação pela linguagem que resulta em diferentes configurações textuais.

Ao relacionar essas novas possibilidades com o ensino tradicional de Língua Portuguesa, supondo que a partir desses conhecimentos cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua, Geraldi destaca que essas perspectivas devem iluminar as práticas de leitura, de produção de texto e de análise lingüística no ensino, “desde que se queira efetivamente ampliar o número de pessoas que lêem e escrevem em nossa sociedade” (p. 72).

Essa corrente sobre o modo como se constrói o conhecimento sobre a língua coloca o sujeito no centro da linguagem, mas entende que “não existe separação radical entre quem ensina e quem aprende”, ou seja, “a relação entre educador e educando é de aprendizagem recíproca e a significação só se constitui no discurso” (BRITTO, 1997, p. 159). Para Geraldi (1997) é necessário que haja interesse emancipatório, o que “corresponde à definição de novas formas de vida e de compreensão da natureza e do homem, libertadoras das amarras e pressões dos interesses historicamente localizados ou localizáveis” (p. 77).

Nesse sentido, Britto (1997) entende que:

O ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalingüística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase; e, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela (p. 14).

Em seu trabalho de análise, Britto (1997) identificou um conjunto de fatores que têm servido para sustentar tanto a tradição normativa quanto o preconceito lingüístico no ensino de Língua Portuguesa. E destaca:

- a) o “ensimesmamento” da escola, cujo corpo de saber constituído se define em função da própria tradição escolar;
- b) a imprecisão terminológica no que diz respeito ao conceito de gramática, entendido ora como expressão de norma, ora como um conhecimento lingüístico inato, ora como teorias que se fazem sobre a língua no nível da frase;
- c) o forte vínculo entre concepção de norma culta e tradição escrita, a ponto de se tomar uma pela outra;
- d) a confusão entre padrão lingüístico e norma canônica, entendida como um conjunto de regras prescritivas estabelecidas pela tradição gramatical;
- e) a forte influência de instancia de poder que atua como formadores de opinião sobre o senso comum, reforçando-o e legitimando-o (p. 12-13).

Neves (2002), em pesquisa sobre a gramática na escola, detectou que, na sua totalidade, os professores mostraram que consideram sua grande missão oferecer um ensino que permita que seus alunos falem e escrevam de acordo com as regras da gramática normativa tradicional. Ilari (1996) lamenta que a gramática é a imagem de língua que fica para a maioria dos indivíduos, e assim argumenta:

Dedica-se uma parte preponderante das aulas de gramática à assimilação de uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade é linguisticamente discutível e que, aliás, não encontra aplicação imediata fora dos exercícios de análise; nestes, o aluno trava conhecimento com um tipo de correção distinto daquele que havia motivado a inclusão da gramática entre os conteúdos a ensinar, e que se exige dele na redação escolar: na redação, visa-se à correção com que o aluno se exprime ao escrever suas próprias frases; nas aulas de gramática, ao contrário, visa-se à correção com que ele emprega a terminologia (a metalinguagem) da gramática para caracterizar as frases que lhe são propostas (p. 55).

Perini (2002), ao questionar o ensino normativo⁹ da língua, defende a idéia de que o ensino normativo não é um mal em si, mas que tem sido aplicado de maneira prejudicial aos alunos (p. 33). Acrescenta que se o professor de português tem diante de si um desafio, é o de ir contra essa tradição repressiva, que deforma a imagem da disciplina aos olhos dos alunos e dos ex-alunos (p. 33).

Cereja (2002) diz que muitos estudiosos da linguagem deram importantes contribuições ao fazerem sugestões de como certos conteúdos gramaticais podem

⁹ Entendido aqui como aquele que se presta a prescrever normas (cultura, padrão) de bom uso da língua, para falar e escrever bem.

ser trabalhados sem um enfoque puramente normativo e com vistas na dimensão semântica da língua. Mas, para ele, essas contribuições, quando reunidas, são insuficientes para que o professor dos ensinos fundamental e médio possa, a partir delas, organizar um programa de Língua Portuguesa (p. 248). Assim:

Quando a escola conta, em seus quadros, com professores interessados numa renovação de ensino de língua, a novidade quase sempre incide sobre um ou outro conteúdo, da morfologia ou da sintaxe, que passa a ser tratado do ponto de vista da semântica, da pragmática, da lingüística textual ou da análise do discurso. Os demais, pelo fato de ainda não terem sido objetos de investigação, acabam sendo tratados de modo convencional (p. 248).

Geraldi (1985) observa que, no conjunto das deficiências apontadas como resultados da chamada “crise do sistema educacional brasileiro”, encontra-se, em lugar privilegiado, o baixo nível de desempenho lingüístico dos estudantes, seja na modalidade oral, seja na escrita. Para provar essas afirmações, complementa que muitos são os exemplos utilizados, como a redação dos vestibulandos, o vocabulário da gíria dos jovens, o baixo nível de leitura, que pode ser facilmente comprovada pelas tiragens baixas de revistas, livros de ficção, jornais, etc.

Para o autor, embora haja presença de ranço em muitas dessas afirmações e equívocos em algumas explicações, é preciso reconhecer neles um fracasso da escola e do ensino de língua materna, da forma “como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.” (p.41). Deixa claro que a existência de fracasso não significa imputar ao professor a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios obtidos, submetido - especialmente os de 1º e 2º graus - a condições de trabalho adversas.

Britto (1983), em seus estudos sobre as condições de produção de textos escolares, aponta algumas características da situação escolar que incidem sobre as condições de escrita:

Dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disto, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e a visão de língua do professor (p.154–155).

Esse era e ainda constitui o quadro das condições de produção de escrita vigente nas escolas brasileiras. Ao citar a pesquisa de Lemos (1977) sobre os textos de vestibulandos, o autor esclarece que é possível constatar a artificialidade caracterizada nessa proposta de produção escrita:

o vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas (p.156).

A insegurança do aluno no domínio da língua escrita, ao tentar garantir à sua escrita um aspecto de norma culta da língua, é um trabalho penoso e que tem levado os estudantes, durante décadas, a não gostarem de escrever. Para Brito (1983), os procedimentos lingüísticos utilizados pelo estudante, levantados pela pesquisa de Lemos, levam a crer que:

o estudante tem a necessidade de “encher” de uma certa maneira um certo espaço, isto é, de mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer; e b) na tentativa de tornar “culto” a redação, recruta os recursos que obtém a partir da imagem de língua que constrói dentro da situação específica em que se acha (p.157).

Nessas condições de produção de escrita, o aluno, na maioria das vezes, não tem o que dizer e nem sobre como diz. Essa situação comunicativa ainda é muito presente na sala de aula. Diante de tais fatos, em uma sociedade de escrita, a educação é alavanca fundamental para o desenvolvimento social de um país, e um dos principais agentes desse processo é o professor (BRITTO, 2003, p. 117). Portanto, quanto maior e melhor for a formação do professor maior será a possibilidade de se fazer uma educação bem sucedida. E, no contexto da formação institucional, é importante pensar o papel que as universidades vêm desempenhando no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores.

De acordo com Chauí (1999), desde o seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma instituição social. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber diante da religião e do Estado, pautando-se na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por suas necessidades imanentes, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.

No entanto, ela faz parte da lógica do desenvolvimento capitalista e passa ser regida por critérios de avaliação externos a ela. Como instituição social e de acordo com a legitimidade na qual foi instituída, esta deveria ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria e da reflexão sobre os problemas da educação em suas diversas modalidades. Daí a função formadora ser uma de suas finalidades.

De maneira geral, ela ainda é o local privilegiado de difusão do saber científico e tecnológico produzido na atualidade. Porém, podemos dizer que há certo descaso das universidades com a questão da formação dos professores da educação básica. A universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores. Mesmo as “campanhas em defesa da escola pública” que há décadas polarizavam debates e discussões, já não conseguem ser retomadas com o mesmo vigor.

Britto (2003), ao analisar as relações na universidade, comenta que os professores têm, na sua maioria, vínculos circunstanciais com a instituição, limitando-se a dar aulas, e os estudantes têm pouca disponibilidade objetiva de permanência naquele espaço acadêmico, reduzido praticamente ao tempo ocupado pelas atividades de sala de aula (p. 190). Do ponto de vista político-pedagógico, o autor sugere que a universidade deveria, além de uma política pública que combata a educação mercantilista, desenvolver uma perspectiva de formação voltada para a pesquisa, o que “implica não em novas disciplinas, mas na reorganização completa do modelo de formação”. Deveria haver:

uma ação cultural continuada, que amplia a experiência universitária, para além do espaço da aula, e a reinterpretação do discurso acadêmico enquanto discurso paradigmático, norma e referencial de valoração do estudante, acarretando, concomitantemente, a admissão de discursos outros que o estudante traz consigo (p. 192).

Sobre a formação para o trabalho com a linguagem, o autor reitera:

o trabalho básico e necessário na formação universitária desde uma perspectiva crítica deve ser o da confrontação dos discursos diversos e entre os quais o acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva tanto a consciência crítica da linguagem e do discurso como o domínio das formas de operação intelectual e social do fazer acadêmico. Tal transformação não se fará em absoluto por inserção nos currículos universitários de aulas de redação, mas por mudanças na raiz da organização da escola, no conceito de currículo e de produção e divulgação do conhecimento e na convivência

com os discursos de prestígio, manifestados tanto nos objetos culturais, em particular nas artes, como nos objetos científicos (p. 193).

Bagno (2002) destaca que a universidade, como formadora de professores de língua, tem de responder a tais exigências renovando a maneira de empreender essa formação, deixando de concentrar-se na transmissão estática da gramática normativa para estimular o conhecimento dinâmico da língua em toda sua diversidade (p. 78).

Para o autor, o professor de português tem de receber uma sólida formação científica, como a de qualquer outro profissional que sai da universidade para o mundo do trabalho. Acrescenta que o conhecimento da gramática tradicional, das teorias lingüísticas e das metodologias de pesquisa científica vai constituir a formação do professor de língua, “mas não é para ser transmitido tal e qual para o aluno das escolas básicas e fundamental”. Esse conhecimento deverá ser “a base para que o professor possa desempenhar o seu trabalho, para que tenha instrumental científico para analisar os fenômenos lingüísticos e pedagógicos que vai encontrar em sua atuação profissional” (p. 80).

A maior parte das críticas apresentadas à organização das universidades e a formação dos professores no espaço acadêmico estão relacionadas ao fato de haver desprestígio com as atividades didático-pedagógicas, em comparação com as atividades de pesquisa. Talvez isso seja uma das causas dos conflitos em relação à unidade teoria-prática. Sacristán (1995) traz uma importante contribuição a este respeito:

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática (p.78).

Consideramos a dissociação entre teoria e prática um dos graves problemas presentes na formação de professores, pois são inúmeros os conhecimentos gerados na prática docente que não são levados em consideração, nas condições mais diversas possíveis, assim como os conhecimentos

desenvolvidos nas universidades, centros de formação, congressos e outros espaços acadêmicos que não chegam à sala de aula.

Carecemos de momentos, situações, condições, espaços nos quais as relações efetivas entre teoria e prática possam ser construídas. Trata-se de um novo estado, não mais prático, nem teórico, e sim de uma interconexão permanente de teoria e prática. Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem.

No entendimento de Fiorin (2002), isso se deve ao alto grau de especialização. O volume do conhecimento produzido tornaram os diferentes domínios científicos separados, de forma que não se tem uma visão global do domínio cultural, e não se consegue uma visão global dentro de uma mesma disciplina. E, educar para o futuro adotando um enfoque holístico significa ter consciência da existência de uma dialética entre as partes e o todo, “o que trará uma nova consciência aos jovens, a de que eles participam de uma sociedade que, além de comunitária, é também global” (MORAES, 1997, p. 175).

No que diz respeito à formação do professor nessa perspectiva, Nóvoa (1997) destaca a importância da criação de redes de (auto)formação participada num processo interativo e dinâmico:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (p. 26).

A formação do professor deve contribuir para a dissipação de toda uma série de mitos e preconceitos sobre a língua, que criam uma ideologia lingüística conservadora e retrógrada, não reflexiva ideologicamente, responsável pela situação de profunda auto-aversão lingüística que se verifica entre os brasileiros, mesmo entre os falantes sociolinguisticamente classificáveis de cultos (BAGNO, 2002, p. 78).

Cintra (2002) orienta que se toda formação inicial do professor de língua materna foi conduzida para um trabalho encaminhado para operação com regras gramaticais, hoje “é preciso pensar e trabalhar a língua numa relação mais direta

com o uso que dela fazem seus falantes, portanto, é preciso pensar em aulas de linguagem” (p. 313). Na formação inicial, no entendimento do autor, passa ser indispensável rever conteúdos teóricos em função de seu papel na preparação do estudante para a vida profissional. E isso não significa transformar o ensino da língua numa mera operação de aplicação, pois se é possível fazer um ensino apenas teórico, não se concebe um ensino que leve em conta a prática, destituída da teoria (p. 314).

Nessa forma de conceber o ensino, não são consideradas as contradições históricas do modo de produção capitalista que separa os que pensam daqueles que executam, nem tampouco é aprofundada a discussão a respeito das determinações sócio-econômico-políticas que explicam essa problemática. Entre a teoria e a prática deve haver uma relação de unidade dialética visto que o ponto de partida e de chegada do processo de formação é a prática educacional. A teoria nessa perspectiva deixaria de ser, a princípio, um conjunto de conhecimentos sistematizados, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional.

O que é indispensável é a mudança de atitude do professor, no sentido de abandonar um ensino reprodutor e aderir a um trabalho que leve o estudante à construção de um saber fundamentado no desenvolvimento de capacidades para ler textos e com eles dialogar, apropriando-se das informações relevantes, para produzir textos próprios.

Isso permite dizer que é preciso trabalhar com a articulação de teorias com conhecimentos práticos na educação continuada em Língua Portuguesa. E que as teorias lingüísticas precisam ser ressignificadas, para que possam atender às necessidades da escola e da vida. Entretanto, para Cintra (2002), “o ressignificar teórico exige compreensão do fenômeno educacional contextualizado, exige um repensar em função do processo comunicativo que se faz a partir de textos” (p. 315). Na educação lingüística continuada, mais que construir teorias, propor estratégias, “é preciso reeducar o olhar do professor, para que ele aprenda e valorize um novo modo de partilhar seu conhecimento, de mediar a construção do conhecimento de seu aluno”.

A educação continuada, portanto:

terá de partir de projetos de ação educacional conjunta entre escolas e universidades, para que a atualização dos professores se dê de forma tal que permita uma operacionalização efetiva de teorias e técnicas capazes de propiciar conhecimentos novos que levem à experimentação, ao fazer e que se consubstanciem num processo permanente e não apenas em acontecimentos esporádicos (p. 316).

Se assim o fosse, entendemos que o ensino de língua deixaria de ser mero reconhecimento e reprodução e passaria a práticas realmente significativas. Como bem define Geraldi (1985) “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (p. 42). Estamos cientes, contudo, que para promover mudanças como estas faz-se necessário que sejam estabelecidas novas relações sociais na forma como se organiza a prática pedagógica dos cursos de formação de professores sendo, nesse sentido, importante que o trabalho coletivo e interdisciplinar e a pesquisa, realizada a partir da prática pedagógica, tornem-se os eixos orientadores do processo.

Com base nessas idéias, novas possibilidades de trabalhar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa continuam a ser apresentadas. Ao partir da perspectiva sócio-histórica e interacionista da linguagem, são considerados todos os objetos de ensino da língua: leitura, produção e compreensão de gêneros textuais orais e escritos, bem como a exploração dos conhecimentos lingüístico-gramaticais de modo contextualizado. Entretanto, mesmo que reconheçamos todas essas orientações, tais considerações permanecem lacunares, principalmente quando ainda insistimos em aceitar a relação teoria (na academia) e prática (na sala de aula).

1.4 Orientações teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa

Entendemos que a escola precisa adotar outra postura no ensino de língua. Em vez conduzir o aluno à adesão de um padrão lingüístico pré-estabelecido, a escola precisa proporcionar-lhe o domínio da língua escrita (leitura e produção de textos) para que possa incorporar seus pontos e os recursos expressivos constituídos historicamente na construção de sua identidade.

Como se pode observar, os problemas da linguagem continuam a adquirir especial relevância tanto para lingüistas quanto para filósofos e educadores das diversas áreas. São problemas relativos às variadas características que esta poderá estar envolvida. Diante desses fatos, passa-se a exigir reformulações no que antes se havia estabelecido. Para adentrarmos às orientações teórico-metodológicas atuais para o ensino de Língua Portuguesa, há necessidade de refletir sobre algumas orientações.

No que diz respeito aos aspectos da linguagem, Saussure (1969) a considerou “heteróclita e multifacetada”, pois, para ele, esta abrange vários domínios: é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica e pertence ao mesmo tempo ao domínio individual e social (p. 17). Assim, esse estudioso separa uma parte do todo da linguagem, a *língua* – um objeto unificado e suscetível de classificação. Para ele “a língua é uma parte essencial da linguagem, é um produto social e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Entende que a língua é um “sistema de signos”, um conjunto de unidades que se relacionam em um todo. É uma parte social da linguagem que obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade.

O conjunto linguagem-língua contém outro elemento, a *fala*. Esta é entendida como ato individual, resultante das combinações feitas pelos sujeitos através do código da língua e expressa-se pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações. Portanto, a distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Lingüística para Saussure. De posse dessas idéias, podemos dizer que um fator muito importante para o ensino da língua materna é o modo como se concebe a natureza da língua, pois isso poderá implicar como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

A **concepção de linguagem** é tão importante quanto a postura que se tem à educação. Normalmente, tem-se levantado algumas idéias no modo de conceber a linguagem. Geraldi (1985) nos aponta três possibilidades distintas, das quais destacamos os pontos mais fundamentais.

Na concepção que vê a **linguagem como expressão do pensamento**, entende-se que as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. Aqui, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas a tradução e a enunciação é concebida um ato monológico, individual, que não é

afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação lingüística são as leis da psicologia individual, e a capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa* ou *tradicional*. O modo como o texto está constituído ignora com quem e em que situação se fala. Conforme Geraldi (1985), “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (p. 41)

A concepção que vê **a linguagem como instrumento de comunicação**, como meio objetivo para a comunicação, entende a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem. Segundo o autor, esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Assim, como o uso do código (a língua) é um ato social que envolve pelo menos duas pessoas, é necessário que esse código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. “Em livros didáticos, é a concepção que é confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais” (p.41).

A terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**. Nesta, o indivíduo, ao usar a língua, não faz somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outra pessoa, mas, realiza ações, age, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é concebida como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sociohistórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com as formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (p. 41).

De acordo com Geraldi (1985), essas concepções estão relacionadas às três grandes correntes dos estudos lingüísticos, a da gramática tradicional, a do estruturalismo e transformacionalismo e a da lingüística da enunciação. Destacamos a última concepção como a que nos permite assumir uma postura pedagógica diferenciada, haja vista que considera a linguagem como o lugar de construção das relações sociais. Tal concepção também é utilizada para orientar as ações no trato da língua nos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, como se pode verificar no seguinte trecho:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (p. 20).

As concepções aqui levantadas nos permitem visualizar novas possibilidades de pensar o fenômeno lingüístico. Dentre outras questões, passamos a indagar o que nos leva a ensinar português a falantes nativos dessa língua□

Geraldi (1996), do ponto de vista metodológico, propõe que o ensino da língua se efetive por meio de três práticas articuladas: a leitura, a produção de textos e a análise lingüística. Salaria que “a leitura deverá ser entendida como um trabalho de compreensão dos sentidos de um texto, que corporifica o dizer de dado sujeito da linguagem”; a produção de textos se fará como a expressão da subjetividade de um sujeito, compreensão ou visão de mundo, para outro sujeito; a análise lingüística deverá ser concebida como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, centrados no texto e em sua construção.

O autor entende que essas práticas metodológicas não devem ser entendidas como uma nova roupagem para as práticas tradicionais, mas que venham contribuir para um ensino do português centrado no texto e nos diversos usos que se possa fazer da língua. Essa nova abordagem é caracterizada como sociointeracionista, qual exigirá do professor, além da formação teórica e das condições de trabalho, maior atenção às interlocuções na sala de aula e a todos os processos que possam orientar a produção textual.

Podemos dizer, assim, que a contribuição da lingüística ao ensino do português foi muito significativa. Do estruturalismo, herdou-se a concepção de língua como instrumento, incorporando os exercícios de completar, ligar, substituir, passar para, e outros. Não obstante, foi a partir do gerativismo que se passou a considerar a língua como um conjunto de unidades, ou seja, regras de transformação e formalização matemática. Já as tendências mais recentes, como a sociolingüística, psicolingüística, pragmática, análise da conversação e análise do discurso, tentam tratar a linguagem como troca simbólica no processo de interação no qual o ensino de língua deve centrar sua atenção no sujeito falante, substituir o “falar sobre” a língua por “refletir sobre” seu funcionamento e uso.

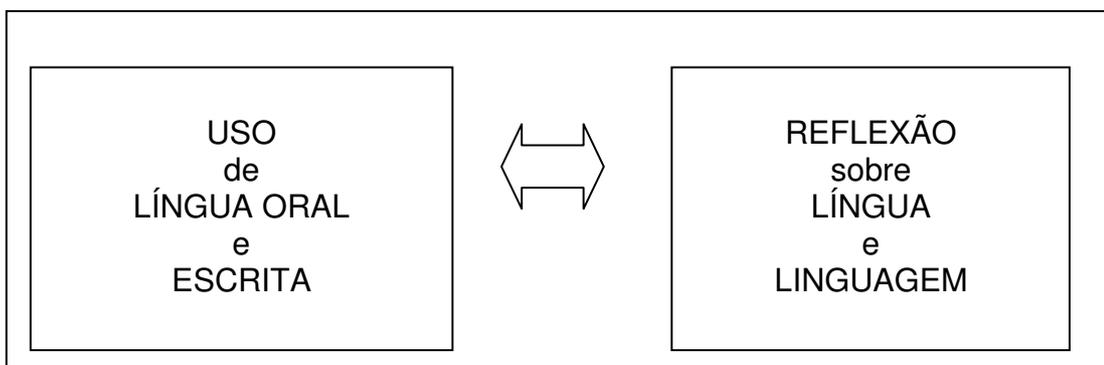
Tais considerações foram incorporadas nos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Elas podem ser observadas nesse documento na própria organização dos conteúdos de ensino. De acordo essa proposta, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilitem ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - reafirmando sua identidade pessoal e social;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (p. 33).

E, em decorrência desses objetivos, os conteúdos de Língua Portuguesa devem articular-se em torno de dois eixos básicos, onde já se pode observar essas novas orientações para o ensino da língua materna:

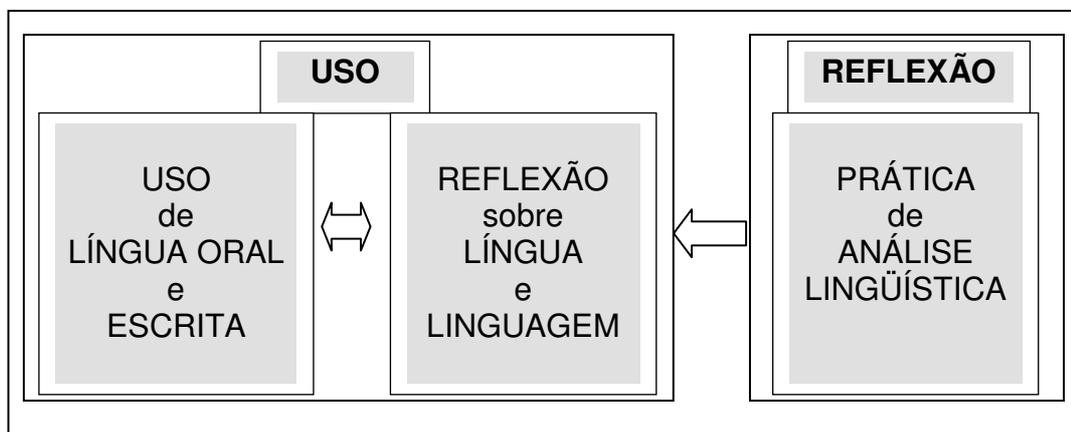
Quadro 1: Eixos básicos do Ensino da Língua Portuguesa



(BRASIL, 1998, p. 34)

O uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, também devem ser articulados em torno desses dois eixos básicos. Os conteúdos propostos assim estão organizados:

Quadro 2: Eixos básicos em função dos quais estão organizados os conteúdos



(BRASIL, 1998, p. 35)

De um lado temos a prática de escuta e de leitura de textos e práticas de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, de outro, a prática de análise lingüística é organizada no eixo REFLEXÃO.

Como podemos observar, os objetivos deste documento já envolvem as mais recentes questões sobre o que se pretende ao ensinar a língua materna. Esta proposta pretende consolidar-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o de chegada seja o uso da linguagem, para que seja possível conquistar novas habilidades, quais eram negadas anteriormente.

Para que seja possível utilizar essa abordagem de forma mais consciente, faz-se necessário entender que o ensino pode ser trabalhado sob certos pontos de vista. Conforme classificação proposta Halliday *et al* (1974), **o ensino de língua pode ser de três tipos:** o produtivo, o prescritivo e o descritivo. Segundo ele, o ensino *produtivo* da língua é o ensino de novas habilidades, pois abrange o ensino de línguas estrangeiras e não visa alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas complementá-los com recursos lingüísticos, a fim de que se domine a maior escala possível de potencialidades de sua língua.

O ensino *prescritivo*, por sua vez, interfere nas habilidades já adquiridas e possui a finalidade de adaptar e/ou substituir um padrão de atividade por outro. É restrito à língua nativa. De certa forma “prescritivo” significa deixar de fazer o anterior. Portanto, o ensino prescritivo tende a selecionar os padrões favorecidos pela comunidade lingüística e a utilizar práticas padronizadas de ensino para procurar fazer com que os alunos se conformem a estes padrões selecionados. Já o ensino *descritivo* da língua é a demonstração de como esta funciona. Isto tem a ver com as habilidades já adquiridas, sem tentar alterá-las, mostrando-se como são usadas. E, da combinação destes três aspectos, eles acreditam que advirá a melhor aprendizagem.

Para Travaglia (2001), esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente excludentes e podemos lançar mão de todos de acordo com os nossos objetivos. Todavia, ele alerta que há consenso entre os estudiosos que o ensino descritivo e principalmente o produtivo são muito úteis para o aluno (p. 40). No entanto ocorre uma maior valorização do ensino prescritivo, o que tem causado muitos prejuízos na formação do sujeito, porque se tem dispensado a aquisição de habilidades comunicativas mais amplas, fundamentais para viver melhor. O autor também alerta que o ensino prescritivo não tem conseguido alcançar seus objetivos

de levar o aluno a habilidades satisfatórias no uso das variedades culta e escrita da língua, fato que tem chamado bastante atenção e considerado uma das causas do fracasso escolar.

Os PCN de Língua Portuguesa para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental apontam críticas ao ensino prescritivo, entre elas, destacam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (p. 18).

E, ao defender o tipo de ensino adotado, o documento acrescenta que “é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita” (p. 19).

Para que possamos desenvolver a capacidade comunicativa nos usuários da língua é necessário que a escola esteja aberta à pluralidade dos discursos, já que todos sabemos que há em qualquer sociedade um grande número de **variedades lingüísticas**. A questão é que a escola tradicionalmente tem privilegiado para o ensino apenas a variedade considerada culta, desprivilegiando aquelas ditas não-cultas, e isso, além de outros problemas de diversas ordens, tem contribuído para o aumento do preconceito com os falares ditos não-padrão.

Geraldi (1997) comenta que os estudos sobre as variedades revelaram a complexidade de cada um dos dialetos (regionais, sociais), suas diferenças e suas semelhanças. E, com isso, mostrou-se que a noção de erro não é uma questão lingüística estrita, mas deriva da eleição social de uma das variedades como a certa. Para ele, esta variedade “é aquela falada pelo grupo social que detém o poder (econômico, político, social) e serviu de base para a construção da escrita, privilegiando-se as formas daqueles que tiveram tempo disponível para refletir sobre as características de suas falas” (p. 69).

Esse autor entende que no processo pedagógico não se trata de substituir uma variedade por outra, estabelecendo-se critérios como: uma rica outra é pobre; ou uma é certa ou outra é errada. Mas, trata-se de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), o que irá possibilitar novos recursos expressivos e, assim, novas categorias de compreensão do mundo. Enfatiza que deve-se explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las.

A Sociolingüística é uma das subáreas da Lingüística que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala. Ela volta sua atenção para uma investigação que correlaciona aspectos lingüísticos e sociais. Esta subárea se faz presente em um espaço interdisciplinar, na relação entre língua e sociedade, focalizando os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. Mollica (2004), ao falar da estigmatização lingüística e mobilidade social, diz que esses assuntos constituem temas de interesse aos sociolingüistas. Para ela, maior sensibilidade, percepção e planejamento lingüístico são, via de regra, pré-condição à produção das formas de prestígio e disposição adequada para eliminarem-se estigmas sociolingüísticos na fala ou na escrita.

Alkmim (2001) questiona que a definição de uma variedade padrão representa o ideal de homogeneidade em meio à realidade concreta da variação lingüística, algo que, segundo ela, por estar acima do corpo social, representa o conjunto de suas diversidades e contradições. Defende que a variedade alçada à condição de padrão não detém propriedades intrínsecas que garantem qualidade “naturalmente” superior às demais variedades. Dessa forma, assim como não existem línguas “inferiores”, não existem variedades lingüísticas “inferiores”. Como vimos, as línguas não são homogêneas e a variação observável em todas elas é produto de sua história e do seu presente.

A esse respeito, os PCN de Língua Portuguesa alertam:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (p. 31).

E, acrescenta-se ainda:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas (p. 31).

Dessa forma, podemos dizer que a variação lingüística constitui uma das inovações dos PCN de Língua Portuguesa. Haja vista que antes deste redirecionamento no ensino da língua, privilegiava-se somente a variante culta, o que resultava no preconceito e no desprestígio do próprio professor com outras variedades da língua.

Para Maclaren (1997), o sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a “falta” de língua, têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que passam a acreditar na idéia de sua inferioridade no que diz respeito ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais (p. 181).

Em Bakthin (1990), vemos que a realização do signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. Portanto, não cabe aceitar que exista uma variedade que seja certa e outra errada, de forma que possa existir uma “padronização” lingüística a que todos devem seguir e que esta se torne um paradigma social em meio à diversidade.

Para a orientação do aluno na aquisição e no desenvolvimento comunicativo no uso da variedade padrão, é necessário a compreensão sobre a legitimidade das variedades lingüísticas não-padrão. É preciso também considerar a falsa compreensão de que ensinar português é ensinar gramática ou que as atividades escolares de leitura e produção de texto devam ser separadas daquelas em que os alunos são levados a refletir sobre os aspectos da gramática.

Ao tratar da questão do ensino de gramática temos que, inicialmente, partir de uma concepção de gramática. Afinal, é a concepção que indicará o tipo de ensino a ser aplicado em sala de aula. Possenti (1998) apresenta a seguinte classificação:

- a) Gramáticas Normativas – conjunto de regras que devem ser seguidas. [...] Com efeito, como se pode ler com bastante freqüência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente.”
- b) Gramáticas Descritivas – conjunto de regras que são seguidas. [...] Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar

- conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão “regras que são seguidas”.
- c) Gramáticas Internalizadas – conjunto de regras que o falante domina – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases e seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua (p. 64-69).

Sobre a relevância do ensino de gramática na escola o autor acredita que o ensino de gramática não é necessário para formar produtores de textos falados e escritos e capazes de compreender textos, e assim argumenta:

Apresentei um conjunto de fatos que, penso, poderiam convencer os leitores de que é completamente desnecessário ensinar gramática na escola, se o objetivo for dominar a variedade padrão de uma língua e tornar os alunos hábeis leitores pelos menos razoáveis. Mas, sei muito bem que há outros fatores atuando na escola, além dos critérios de ordem intelectual. Há, por exemplo, a pressão da tradição – que é ruim, mas cujo peso é grande e seria pouco inteligente desconhecer (p. 59).

Mas, se por fim alguém entende que deve ensinar gramática na escola, o autor orienta que este deverá atentar para alguns elementos:

Lembre-se, porém, que há pelo menos três concepções de gramática. O que se sugere é que a prioridade a adotar na escola deveria ser inversa da seguida na apresentação desses conceitos. [...] Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada” (p. 82-83).

Travaglia (2001) propõe alternativas para se promover adequadamente a educação lingüística na escola. Segundo ele, em primeiro lugar, é preciso questionar a dicotomia posta quando se diz “aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita”, pois, para o autor, “ao dizer assim pode-se pensar que o que é textual não é gramatical e que o que é gramatical não é textual” (p. 44). Segundo ele, tal crença põe um problema para o que se faz em sala de aula, pois faz supor uma separação entre as atividades de ensino de gramática e de produção/compreensão de textos, que inexistente, acaba prejudicando em muito o trabalho que se poderia fazer.

Ao tratar das atividades realizadas através da linguagem, Geraldi (1997) expõe dois tipos de atividades de análise lingüística¹⁰:

Atividades metalingüísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construção de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos (p. 25).

Atividades epilingüísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma próprios recursos expressivos como seu objeto. [...] Suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. (p. 23-24).

Dessa forma, Geraldi (1997) propõe que se passe para um ensino em que os usos da língua escrita – leitura e redação – sejam valorizados a partir de procedimentos que explorem os textos e a gramática através de atividades epilingüísticas. O texto seria visto como criador de hábitos de leitura e estímulo para escrever e o aluno, usando sua criatividade e os recursos resultantes das experiências de leitura feitas em aula, produziria seu próprio texto. A partir dos estudos ligados às estratégias necessárias ao ato de ler, numa abordagem cognitivista e textual, o texto seria usado para o desenvolvimento destas estratégias a que o leitor recorre na leitura e, quanto à produção, seriam priorizadas as estratégias de planejamento e revisão.

Possenti (1998), ao refletir sobre o lugar da gramática no ensino de Língua Portuguesa, comenta que quando se discute o ensino da língua e se segue que as aulas de gramática sejam abolidas nas séries iniciais ou, pelo menos, que não sejam as únicas aulas existentes na escola, logo se levantam objeções baseadas nos vestibulares e outros testes, como os concursos públicos, nos quais seria impossível ser aprovado sem saber gramática. Para ele, este fato deve ser considerado sim, mas, adequadamente.

¹⁰ Conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (GERALDI, 1997, p. 189-190).

Ao dizer que o conhecimento explícito da gramática não é tão relevante nessas circunstâncias, justifica:

Por várias razões: a) quem elabora provas de português são, em geral, professores de português – basta, portanto, que os especialistas mudem de estratégia de avaliação; b) em muitos vestibulares e outras provas, há questões de gramática, é verdade. Mas há também questões de literatura e de interpretação de textos. Por que, então, damos tanta ênfase à gramática, ao invés de invertermos ou pelo menos equilibrarmos os critérios de importância, dando mais espaço em nossas aulas à literatura e à interpretação de textos? c) em muitos testes, vestibulares incluídos, a redação é eliminatória. Portanto, não é verdade que crucial para a aprovação é a gramática; d) admitindo que a gramática fosse importante, então, devemos estar formando alunos que teriam notas próximas de dez em provas de gramática. Mas, o que se vê são alunos que, depois de uma década de aulas de gramática, tiram notas mais próximas de um do que de dez. Ou será que é por que não sabem gramática que têm notas baixas? Se for, só há uma explicação: é que as provas não são compostas apenas de questões de gramática (p. 55-56).

Para ele, falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática” e não reflita sobre questões de língua. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades, pois, defende que discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática, e justifica “eu disse *mais* importante, o que significa que análise sintática é importante, mas é menos”.

Sobre essa questão, os PCN preconizam:

Na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (p. 28).

O ponto de vista que defende o ensino da gramática como essencial para que o aluno possa dominar a língua e utilizar com mais propriedade seus recursos expressivos é bastante defendido, mas, deve-se compreender que:

Dominar uma língua não significa apenas incorporar ‘um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)’ e apreender ‘um conjunto de regras de estruturação de enunciados’ e apreender ‘um conjunto de máximas e princípios’ de como construir um texto oral (partindo da conversação ou não) ou escrito, levando

em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção (GERALDI, 1997, p. 16-17).

Assim, podemos dizer que alguém será um bom usuário da língua quando souber os recursos dessa língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa.

Foi das pesquisas da Lingüística Textual, em que se buscava uma análise e uma categorização que ultrapassassem o limite da frase, que adveio as noções de “tipos de texto”, macro e micro-estruturas, coesão e coerência, referenciação e inferenciação, muito úteis ao ensino. A partir destas perspectivas, o texto é promovido a objeto de ensino e as atividades buscam explorar as formas globais e locais dos tipos de textos.

A noção de gênero discursivo busca responder as inquietações dos anos 90 e passa a instrumentalizar o trabalho pedagógico. Esses estudos foram alimentados por resultados de trabalhos das áreas que dialogavam entre si para fundamentá-los. Desenvolver investigações dessa natureza passou a ser viável porque os estudos da linguagem se abriram para entender a variabilidade na língua e na produção/recepção de textos.

Podemos dizer que hoje a lingüística representa um campo aberto a diversas perspectivas, cujos estudos têm contribuído para a construção de modelos cada vez mais amplos que considerem outros elementos como parte do fenômeno lingüístico. Foi a partir dessa renovação que começaram a surgir os modelos lingüísticos; e esse novo olhar fez surgir, nessa mesma época, a Lingüística Textual, que concebe a linguagem como forma ou processo de interação.

Segundo Koch (2003), a Lingüística Textual se desenvolveu na Europa e na Alemanha. Surgiu no Brasil na década de 70, época em que começaram surgir os primeiros trabalhos dedicados ao estudo lingüístico do texto. Mas foi somente na década de 80 que o estudo nesta área do conhecimento começou a se multiplicar no cenário acadêmico nacional. Assim, publicaram-se trabalhos na Universidade Federal de Pernambuco, e nas Universidades Paulistas (PUC-SP, UNICAMP, UNESP, USP). A partir daí, essa subárea da lingüística ganhou espaço cada vez maior nas universidades brasileiras, formando-se núcleos de pesquisa sobre texto em vários pontos do país. Mesmo sabendo que a Lingüística Textual fazia parte do

currículo, havia certa resistência na sua aceitação, situação que só veio a mudar a uns 30 anos atrás.

A preocupação maior da Lingüística Textual é o estudo do texto. Ela contribui para esses estudos com o embasamento teórico, metodológico e o instrumental analítico para o tratamento dessas questões, além de oferecer informações aos professores de como trabalhar com o texto em sala de aula de maneira não intuitiva. Essas orientações teóricas estão expressas nos PCN de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (p. 23).

Assim, o texto passou a ser o objeto central do ensino, passou-se a valorizar mais as atividades de leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, levando o aluno a refletir melhor sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso de recursos que a língua possa lhe oferecer para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. Para Koch (2003), a Lingüística Textual tem uma principal contribuição para o professor de língua materna:

Dotar o professor de um instrumento teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos das mais diversas situações de interação social. Isto significa inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe a disposição, e que, portanto é preciso conhecer nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido (p. 2).

Sabemos que, infelizmente, muitos educadores não sabem como trabalhar com textos nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a grande preocupação dos estudiosos é fazer com que isso mude. Eles desejam, em primeiro lugar, estender essa metodologia a todas as escolas públicas e privadas. Para que aconteçam essas mudanças, todos os professores deveriam estar preparados para utilizar em suas aulas os conceitos e as estratégias oferecidas pela Lingüística

Textual, para, a partir daí, aplicá-las ao ensino da produção textual, tanto em termos de escrita quanto da leitura. Com esses conhecimentos deseja-se que o aluno tenha a oportunidade de produzir diferentes tipos de textos e perceba suas características, peculiaridades, funções e relações.

Após o surgimento da Lingüística Textual no Brasil, a escola buscou mudar suas perspectivas em relação à produção textual escrita, começando a se preocupar com os aspectos que tornam proficientes os textos-produtos elaborados pelos alunos. Mas, embora hoje muito se tenha discutido sobre essas questões, pode-se dizer que muitos professores - por diversas razões - não fazem uso dos pressupostos teóricos que norteiam essa disciplina, o que fez com que se retornasse ao tradicional ensino de língua, fato que tem empreendido recursos em vista a uma mudança que consiga dar conta das novas orientações.

Com as preocupações centrais de teorizar sobre a prática das interações através da linguagem, criando subsídios para o trabalho aplicado, a Lingüística Aplicada, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e preocupada com a formação de professores, vem se propondo, a partir de problemas práticos do cotidiano da sala de aula, a refletir e a construir metodologias de pesquisa capazes de levar à solução desses problemas.

A Lingüística Aplicada, hoje também concebida como Didática das Línguas, tem sido vista como a aplicação de teorias lingüísticas desenvolvidas por lingüistas que, a partir das análises e descrições, fornecem matéria-prima para outros estudiosos das ciências sociais e da educação. É evidente que a relação entre a lingüística e Lingüística Aplicada é uma relação de mão única: não cabe à segunda, portanto, entender que esta última esteja subordinada à primeira.

Rector (1979) entende por Lingüística Aplicada a utilização dos princípios da lingüística teórica para resolver problemas de comunicação ligados à vida cotidiana e profissional, assim como a outras áreas do conhecimento. Segundo ela, a aplicação da lingüística à pesquisa pedagógica é seu principal campo e pode ser aplicada ao ensino da criança - natural de minorias lingüísticas, ao ensino de línguas estrangeiras e ao ensino da língua materna (p. 151).

A partir da observação da realidade da sala de aula, o pesquisador procede à sua teorização para, em seguida, retornar àquele ambiente numa atitude preliminar. Assim, esse profissional tem a função de abrandar, de certa forma, a dicotomia teoria-prática. Ele procede como se a passagem da teoria à prática se

desse naturalmente, sem interferências de qualquer ordem. Nessa perspectiva, caberia ao lingüista aplicado ensinar aos professores como devem proceder na prática de sala de aula a partir dos pressupostos teóricos e gerar as mudanças necessárias. Compreendemos, entretanto, que toda mudança de ordem pedagógica requer a assimilação de uma dada teoria. Como sabemos, aprender uma nova teoria implica mudar a prática, os hábitos, as atitudes e, quando necessário, as metodologias.

Muitos estudos têm sido realizados no sentido de verificar em que medida se dá a transformação da prática do professor a partir de cursos de atualização que se propõem a refletir sobre a metodologia de ensino adotada. Tais pesquisas partem do pressuposto de que a transformação deve acontecer aproximando a prática da teoria, ou melhor, transformando a teoria em prática.

Abrahão (1996), ao estudar essas questões, percebe que a falta de preparo advinda dos cursos universitários ou, talvez, a falta de reflexão mais profunda em termos de abordagem e a necessidade de maior aprofundamento teórico, são as razões mais apontadas quando se investiga essas relações. Moraes (1990) assinala que têm sido apontados como prováveis razões os cursos de formação de professores oferecidos, ainda baseados em concepções estruturalistas e prescritivas (p. 69). Depreende-se daí a necessidade de transformar o contexto político-escolar, de modificar os cursos de formação de professores para que se possa entender melhor o processo.

Tendo em vista essas considerações, convém reafirmar que as realidades e as práticas sociais estabelecidas podem e devem ser questionadas, principalmente quando se propõe novas possibilidades de realinhamento e conscientização para o ensino de língua. E, nesse processo, o professor constitui um intermediário entre as reflexões teóricas dos pesquisadores e os alunos, em quem recaem as “soluções” encontradas, por isso, deve-se levar em conta as relações entre a formação recebida e as possibilidades de transmissão desse conhecimento para os diferentes sujeitos, como princípios básicos para a formação desse profissional.

Capítulo 2

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E O MÉTODO DE ESTUDO

Desconfiei do mais trivial na aparência do singelo
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural nada deve
parecer impossível de mudar.

B. Brecht

2.1 Motivações e idéias diretrizes

O interesse em estudar a formação continuada de professores com base nos PCN de Língua Portuguesa aconteceu desde a inserção no curso de Letras (Língua Portuguesa), no ano de 1999, da Universidade Federal do Pará, no município de Oriximiná-PA, momento em que eram criadas e divulgadas as novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino. Os parâmetros instituídos pelo

Ministério da Educação - MEC - para todas as áreas do conhecimento buscavam uma reorientação dos currículos escolares pela orientação ao professor. Foram apresentadas, por meio dos PCN em Ação, novas abordagens e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa. Essas políticas para a educação serão descritas mais detalhadamente no capítulo 3.

Os anos de formação em nível superior no Curso de Letras foram acompanhados de muitas dúvidas e discussões a respeito dessas mudanças, haja vista que a universidade oportunizava poucos momentos de reflexões acerca dos novos rumos do processo ensino-aprendizagem da língua materna. Somente na pós-graduação (especialização) na mesma universidade, foi possível conhecer essas reformas e entender em que momento histórico elas se davam. O acesso à internet e aos meios impressos para aprofundar as leituras e participar das discussões eram ainda muito precários, pois se trata de um município bem distante da capital do Estado, Belém.

Quando o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação – foi implantado em Oriximiná ainda não fazíamos parte do quadro de professores do município, mas tínhamos contato com os profissionais que trabalhavam com a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A maioria deles ainda não possuía formação em nível superior, o que dificultava bastante o entendimento das novas orientações e, conseqüentemente, sua aplicação aos demais docentes. Nas conversas com os professores era comum ouvir críticas ou elogios com relação à formação recebida nos cursos, além de dúvidas que surgiam acerca das orientações. Foram esses fatos que despertaram o interesse por tal investigação.

Partindo-se desse interesse, o presente trabalho teve o objetivo de investigar **como os professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública do município de Oriximiná avaliam sua formação com base nos PCN de Língua Portuguesa e em que se assentam suas práticas de ensino?** Nossa intenção, também, é que esse objeto possa nos orientar para a necessidade de valorização do trabalho docente, principalmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em face da resignificação do ensino e da precarização do trabalho¹¹ do professor no contexto dessas reformas.

¹¹ Conforme Oliveira (2004, p. 1140), valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas e transformados em

A trajetória que percorremos, justifica a preocupação com a temática a ser desenvolvida neste trabalho, com vistas a contribuir para nossa prática profissional, assim como servir de instrumento de reflexão acerca das políticas de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa encaminhadas aos diversos contextos. As pesquisas em educação lingüística são relevantes, pois podem contribuir para diminuir ou resolver os problemas do ensino de línguas e possibilitar, em termos educacionais, entender a complexidade do contexto educacional e a diversidade de práticas educativas que se desenvolvem nas diversas regiões do país.

A pesquisa científica ainda é valorizada como o caminho mais apropriado para a compreensão e busca das questões que incitam a curiosidade. É pelo conhecimento científico que se ampliam a busca pela melhoria das condições de vida do homem e da sociedade em geral. Para Barros (1990), a pesquisa é o esforço dirigido para a aquisição de determinado conhecimento e propicia a solução de problemas teóricos, práticos ou operacionais, mesmo quando situados no contexto do dia-a-dia do homem. Fica evidente cada vez mais a necessidade de investigar a realidade no sentido de poder contribuir de forma significativa para encontrar saídas viáveis para os problemas que se apresentam enraizados na sociedade e que têm desafiado o conhecimento científico.

Desejamos deixar evidentes aqui as explicações sobre as características dos procedimentos utilizados para a realização deste estudo. Dessa forma, esta exposição tem o objetivo de sintetizar alguns pontos que elegemos para orientar nosso percurso. O processo de desenvolvimento desta pesquisa levou em consideração alguns dos fatores descritos por Lüdke e André (1986):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir de estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual se compromete a construir naquele momento. [...] Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado ou negado pela

procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, implicam processos de precarização do trabalho docente.

pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (p. 1).

Para a coleta das informações desta pesquisa, foram adotadas as seguintes etapas:

1) Fase exploratória:

- leitura dos PCN de Língua Portuguesa e do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação – para que obtivéssemos melhor entendimento das orientações encaminhadas aos professores e da estruturação das atividades do curso;
- visita à Secretaria de Educação do Município para solicitar a permissão para pesquisar os documentos referentes ao curso Parâmetros em Ação, iniciado em 2001, arquivados na Diretoria de Ensino Fundamental, naquela instituição;
- contato com os coordenadores do processo de formação para o levantamento de informações iniciais e de dados para a seleção dos professores;
- contato com outros profissionais que participaram do curso para a confirmação e o levantamento das demais informações preliminares.

2) Desenvolvimento da pesquisa de campo:

- no primeiro momento, houve o registro de informações e coleta de dados com a aplicação de entrevistas e análise dos documentos, descritos posteriormente;
- no segundo momento, após a leitura e análise das entrevistas, percebemos certa neutralidade dos professores nas questões inicialmente direcionadas a eles, isso fez com que incorporássemos na entrevista novos questionamentos e voltássemos a campo. Essa questão fez com que reafirmássemos

a necessidade de aprofundar questões relativas às práticas de ensino das professoras.

3) Classificação, organização e análise dos dados:

- para que fosse possível a análise dos dados, foi necessária a classificação e a organização em categorias;
- a partir do levantamento das informações foi possível reorganizar o quadro teórico do estudo para poder discutir o que foi levantado à luz da literatura existente na área;
- as informações obtidas durante a pesquisa de campo foram organizadas e analisadas de forma que seguissem o encaminhamento de possíveis respostas ao problema levantado.

O tema do projeto de pesquisa em foco orienta que é preciso avaliar o que foi construído, aprendido e vivido em relação aos PCN de Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam metas de qualidade que desejam ajudar o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, e conhecedor de seus direitos. Estes pretendem orientar professores e educadores no sentido de passarem para o cotidiano escolar as diretrizes da educação para a cidadania, somados à função de articular vivências e conhecimentos num currículo escolar exeqüível e coerente.

O governo, para que os conteúdos propostos fossem executados, por meio das secretarias municipais de educação, ofereceu cursos de capacitação para que fossem colocados em prática tais pressupostos e, no município de Oriximiná não foi diferente. Partindo-se dessas premissas, o presente trabalho tem o objetivo de investigar se a formação recebida nas perspectivas teóricas dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, no município de Oriximiná, cumpre com os objetivos previstos e quais os principais problemas levantados pelos educadores que receberam a capacitação após suas vivências práticas.

Entendemos que as políticas públicas e a heterogeneidade das práticas pedagógicas e educativas aplicadas às diferentes comunidades dos Estados de nosso país evidenciam um amplo conjunto de questões que precisam ser

investigadas, dada sua importância para o campo educacional. Chamamos a atenção, aqui, entretanto, para os caminhos iniciais já percorridos nesta itinerância.

2.2 Objetivos

Desejamos, nesta pesquisa, refletir sobre a ênfase dada às etapas de formação e execução dos PCN de Língua Portuguesa, a procedimentos e a orientações didático-metodológicas expressas nos documentos. Não vivenciar o desenvolvimento dessas atividades e as discussões acerca dos conteúdos nesse processo implica entender que as reflexões sobre o saber fazer estão distanciadas da compreensão teórica, haja vista que nem sempre os processos de formação garantem a transformação das práticas de ensino.

Sacristán (2000) observa que potencializar a qualidade da educação exige a melhora das condições nas quais essa aprendizagem pedagógica se produz. Para o autor, a mudança qualitativa no ensino, que tem muito a ver com o tipo de metodologia ou prática que os professores desenvolvam e com os conteúdos curriculares, “se apóia, além disso, em todos os componentes contextuais que condicionam a aprendizagem escolar, alguns deles pouco evidentes à primeira vista” (p. 89).

Considerando que os processos de aprendizagem dependem de fatores externos e internos escolares, anteriores e simultâneos a tal processo, na perspectiva de caracterizar o processo de formação e a interação da teoria com a prática, os objetivos deste estudo ficam assim delimitados:

- identificar como os professores avaliam a formação com base nos PCN de Língua Portuguesa e quais as representações que eles possuem desse documento;
- verificar se os professores compreendem e aplicam as orientações apresentadas nos PCN de Língua Portuguesa.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

As condições de vida e participação social distribuem-se de modo desigual para os sujeitos e grupos que formam uma dada sociedade. Suas possibilidades de ação, de mobilidade social e práticas sociais variam. Nesse sentido, entendemos que é preciso abrir espaço para a percepção das singularidades, investigar as possibilidades e as impossibilidades que cercam as comunidades mais longínquas, bem como os comportamentos advindos das ações políticas e sociais encomendadas para um público heterogêneo. É preciso considerar os procedimentos e as demandas que os sujeitos devem responder em diferentes situações de seu cotidiano. Desse modo, buscamos um caso específico a ser estudado, tendo em vista os desafios educacionais existentes nesse contexto.

Campo de atuação desta pesquisa, a cidade de Oriximiná encontra-se localizada à margem esquerda do Rio Trombetas, na Região Oeste do Estado do Pará. Em linha reta, essa cidade fica a cerca de 810 Km de distância de Belém; por via fluvial, a 1.080 Km; e por via terrestre a 4.409 Km. A escolha desse município para a realização da pesquisa é justificada pelo fato de ser uma cidade que tem se destacado nos últimos dez anos como a mais desenvolvida estruturalmente na Região Oeste do Estado; por ser um dos municípios mais importantes da Calha Norte, pois a extração de bauxita em Porto Trombetas - vila que faz parte do seu território - faz com que ele seja considerado um dos principais pólos de extração de minério do mundo. Além de constituir um importante atrativo econômico, devido à extração da bauxita; e cultural, devido aos rios, praias e cachoeiras, e possuir em seu território reservas biológicas, assentamentos de remanescentes de quilombos e aldeias indígenas.



Com relação à educação, podemos dizer que, nos últimos dez anos, o município apresentou melhorias nas estruturas físicas das escolas, ofereceu maior número de vagas e possibilitou a formação inicial dos professores da rede municipal de ensino. Contudo, há poucas pesquisas sobre os problemas da educação básica e a qualidade dos programas que são desenvolvidos.

Com certeza, uma amostra mais abrangente traria maior chance de flagrar o problema destacado. No entanto, alguns fatores nos orientaram para a escolha da amostragem e da escola da qual os professores pesquisados fazem parte:

- a escola na qual a maioria dos professores trabalha com o ensino da Língua Portuguesa apresentou resultados de acordo com a média nacional nas avaliações do MEC¹².
- concentra boa parte de professores que receberam a formação com base nos PCN de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos;
- alguns professores já trabalhavam com o ensino da Língua Portuguesa antes de receberem essa formação;

¹² Conforme o INEP/MEC, os resultados da Prova Brasil (ANRESC) 2005 demonstram que em relação à educação fundamental, na escola onde os sujeitos da pesquisa trabalham com Língua Portuguesa, os alunos apresentam um rendimento, nessa disciplina, de acordo com a média nacional, estadual e municipal: média da escola – 238,89; média nacional – 219,17; média do Estado – 219,20; média do município – 228,77.

- muitos professores que participaram do curso estão trabalhando em outros níveis de ensino;
- o tempo disponível para realização do estudo.

Esta pesquisa de caráter qualitativo, realizada essencialmente por meio de trabalho de campo para coleta das informações e complementada por pesquisa documental, utiliza uma amostra organizada por quatro professoras de Língua Portuguesa que trabalham com turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino desse município. As professoras pesquisadas foram as que receberam a formação continuada, nos anos de 2001 e 2002, para trabalharem com os PCN de Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Neste trabalho, serão identificadas como professoras A, B, C e D. Apresentaremos um breve relato sobre o caminho percorrido na carreira de cada docente.

A **professora A** diz que se tornou docente por acaso, por não ter oportunidade de sair da cidade para estudar noutro lugar, mas, com o passar do tempo, foi se acostumando com a profissão e hoje se sente realizada quando está na sala de aula com os alunos. Ela iniciou sua carreira com o ginásio normal e, somente depois de três anos, fez o curso de magistério. Quinze anos mais tarde, conseguiu se graduar em Letras – Língua Portuguesa, no município de Monte Alegre-PA. Hoje é professora aposentada pela rede municipal de ensino e trabalha com Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A **professora B** iniciou sua carreira como Auxiliar de Secretaria, mas, segundo ela, também era obrigada a trabalhar como auxiliar de sala de aula. Somente depois de ingressar no Curso de Letras – Língua Portuguesa – no município de Monte Alegre, haja vista que era sua opção única, sentiu a necessidade de atuar em sala de aula. Mas, foi somente por meio de concurso público que ela começou a trabalhar no Ensino Fundamental. Hoje é também professora no Ensino Médio.

A **professora C** começou a trabalhar na educação, com a disciplina Ciências, por volta dos dezesseis anos, devido ao fato de sua família não ter condições de enviá-la a capital, para conseguir outro emprego ou estudar. No Ensino Médio ela fez o curso de Magistério, e, com o passar do tempo, começou a se envolver com a profissão. Quando foi ofertado o curso de Letras – Língua

Portuguesa – da Universidade Federal do Pará, ao município de Oriximiná em 1999, ela passou no vestibular e logo começou a trabalhar com essa disciplina. Hoje é especialista em Fundamentos da Arte, continua a atuar no Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

A **professora D** deu início à carreira docente em 1999, após ser aprovada no concurso público municipal, para o magistério de 1ª a 4ª série. Nesse mesmo ano, iniciou o curso de Letras – Língua Portuguesa – pela Universidade Federal do Pará, no município de Oriximiná. Quando começou a trabalhar, a professora foi lotada em turmas de 1ª série, com as quais sentiu muita dificuldade devido aos problemas de indisciplina e devido ao baixo rendimento dos alunos. Com o processo de desmunicipalização do ensino passou a trabalhar com turmas de 5ª a 8ª série, com as quais declarou melhor identificação. Desde 2000 continua a atuar nesse mesmo nível.

Nas entrevistas, cada sujeito foi orientado a respeito do estudo e quais seus objetivos. Dentre outros cuidados, foi pedida autorização para que o material fosse manuseado e publicado. Nas condições dadas, entrevistamos somente quatro professoras. O gênero nesta pesquisa não segue nenhum critério. Antes das entrevistas, as professoras foram contactadas pessoalmente e informadas a respeito do nosso interesse em entrevistá-las para recolher informações a serem utilizadas na elaboração da Dissertação de Mestrado. Foram também comunicadas sobre a necessidade de as entrevistas serem gravadas em áudio, para serem retomadas para estudo, e avisadas de que as falas seriam transcritas integralmente e encaminhada uma cópia a cada professora, para que fosse conferida a fidelidade da transcrição e, se necessário, fossem feitas possíveis alterações.

Conforme entendimento anterior, os sujeitos serão resguardados de qualquer exposição. Para Costa (2002), ciência e ética são indissociáveis, e o conhecimento é uma das mais belas façanhas do espírito humano, e por isso mesmo, “sua produção deve obedecer a preceitos éticos em que, entre outras coisas, a vida digna, a justiça e a paz devem ser preservadas”.

2.4 Tipo de estudo e instrumentos

Definido o que se pretende estudar, deparamo-nos com a necessidade de buscar os procedimentos metodológicos e o instrumental selecionado na intenção de obter melhores dados. Neste momento, o pesquisador deve fazer o traçado do caminho sistematizado, selecionando as principais estratégias para a execução do projeto, como o método de pesquisa a ser adotado, a indicação dos procedimentos para a coleta dos dados, a seleção e localização das fontes de informação, e a configuração do universo da pesquisa. Seguiremos este mesmo percurso tendo em vista os objetivos que alicerçam esta pesquisa.

Caracterizamos este estudo como um *Estudo de Caso*, por enfatizar um caso particular de uma política de formação de professores, encaminhada por meio de um programa de formação continuada, e a prática do professor tendo em vista esses referenciais. Isso não impede, no entanto, que este estudo possa iluminar suas múltiplas dimensões, seu movimento natural e fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para outras decisões políticas. Para Yin (2005), o caso único pode representar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria. “Tal estudo pode até mesmo nos ajudar a redirecionar investigações futuras em uma área inteira” (p. 62).

A terminologia *Estudo de Caso* surge na pesquisa médica psicológica, como forma de análise aprofundada de um caso individual de certa patologia. Nas Ciências Sociais caracteriza-se como uma metodologia de estudo que se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particulares. Para Barros (1990), pode ser considerada como uma metodologia qualitativa de estudo, pois não está direcionada à obtenção de generalizações, nem há preocupações fundamentais com tratamento estatístico e quantificações dos dados em termos de representações e índices (p. 84).

Yin (2005) afirma que o Estudo de Caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. Esta definição ajuda, segundo ele, a compreender e distinguir o método do Estudo de Caso de outras estratégias de pesquisa (p. 23).

De forma sintética, o autor apresenta quatro aplicações para o método do Estudo de Caso:

- para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos *surveys* ou pelas estratégias experimentais;
- para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
- para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada;
- para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos (p. 20).

Ao comparar o Estudo de Caso com outros métodos, Yin afirma que para se definir o método a ser usado é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação. De modo específico, este método é adequado para responder às questões “como” e “por que”, que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que freqüências ou incidências. A estratégia de Estudo de Caso, todavia, pode contribuir para aumentar o entendimento de fenômenos sociais mais complexos.

Para André (2005), na educação, o Estudo de Caso pode contribuir para os problemas da prática educacional. Sua vantagem é que o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas faça novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática (p. 35). Elegemos essa metodologia porque ela possibilita um prolongamento das experiências dos professores, permitindo que eles cheguem a estabelecer os valores para a realidade em que vivem, em função da singularidade da experiência particular e naquele contexto específico.

De posse da definição do tipo de pesquisa adotado para esse estudo, com a idéia de um exame profundo das interações teóricas entre os sujeitos, do modo como essas interações ocorrem e em que condições ocorrem em determinados contextos, optou-se por uma abordagem qualitativa.

Com relação à pesquisa qualitativa, Gamboa e Santos (2002) dizem que nesta abordagem o pesquisador tenta compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações, tarefa esta realizada segundo uma compreensão e interpretação das pessoas, expressas em sua linguagem, gestos, etc. Lembram ainda que o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação (p. 43).

Para Flick (2004), a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Segundo o autor, os pontos de vista subjetivos constituem o primeiro ponto de partida. Destaca ainda que a pesquisa qualitativa possui uma variedade de abordagens distintas que são resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na sua história (p.22).

Lüdke (2001) observa que a pesquisa dita qualitativa, para se fazer conhecer, depende inteiramente do relato do pesquisador. Para a autora, se ele não for bem feito, fica comprometido todo o conhecimento da própria pesquisa, por mais cuidadoso que tenha sido seu desenvolvimento (p. 47).

O enfoque qualitativo se vale de instrumentos e técnicas que permitam a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação. Nesse caso, os dados quantitativos funcionariam como indicadores que precisam ser interpretados à luz de elementos qualitativos e intersubjetivos.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa: a) ser uma pesquisa eminentemente exploratória; b) não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; c) permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo; d) possibilitar uma teorização calcada nos dados; e) preocupar-se com o particular.

Vale dizer que a pluralidade de abordagens metodológicas faz com que precisemos a cada instante reanalisar criticamente nosso projeto, principalmente quando se trata de levar em conta a exigência de um estudo sério e minucioso. Para Gamboa e Santos (2002), isso implica também considerar que “os métodos não são neutros, eles carregam implicações e pressupostos que condicionam o seu uso, conduzindo a determinados resultados”. É preciso ter sempre em mente que não existem receitas ou normas preestabelecidas que possam orientar seguramente o trabalho do pesquisador. “As decisões muitas vezes precisam ser tomadas com muito cuidado, ao longo do caminho, na medida em que cada problema vai se apresentando” (p. 78).

Portanto, quando o interesse crítico emancipador orienta a pesquisa, a atividade intelectual reflexiva se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a práxis (teoria e prática) que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionamentos e situações. O interesse emancipatório se insere na agenda

histórica de superar tanto o trabalho alienado como as relações de exploração do homem pelo homem.

Lüdke e André (2005) também concordam que não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica e os critérios para seguir essa ou aquela direção, mas existem sugestões gerais na literatura e a experiência de outros pesquisadores que sempre podem ser úteis (p. 39). Em todo caso, há uma série de decisões que dependem de cada situação em particular:

Definir critérios para escolha do caso é um dos principais passos do pesquisador, mas só após os contatos iniciais com o campo poderão ser confirmados. Decisões sobre os métodos de coleta, sobre os locais, os sujeitos, o tempo de observação, os recursos podem ser apenas esboçados num primeiro momento, mas terão que ser repensadas, redefinidas, modificadas ao longo da pesquisa (p. 39).

Além dessa flexibilidade no próprio esquema de trabalho, as decisões sobre como analisar e apresentar os dados também não podem ser predeterminadas, a não ser por uma visão geral. “É só a partir e em função de como a pesquisa vai se desenvolvendo é que elas vão ficando mais claras”. As autoras acrescentam:

É justamente essa estrutura flexível e aberta que torna o estudo de caso atrativo para muitos, principalmente para aqueles que se sentem à vontade frente ao novo, ao imprevisto, que gostam de trabalhar em condições pouco estruturadas e que aceitam o desafio do incerto, do impreciso (p. 39).

Para que evitássemos ao máximo cair em generalizações a partir de um caso único, nos baseamos em um conjunto de instrumentos que pudessem nos proporcionar mais rigor em nossas conclusões. No que se refere às fontes para este estudo, na pesquisa de campo, como já mencionado, utilizamos as entrevistas semi-estruturadas, dirigidas mediante roteiro. De forma geral, de acordo com Yin (2005), as entrevistas são uma fonte essencial de evidências para o Estudo de Caso, uma vez que elas, em pesquisa social, lidam geralmente com atividades de pessoas e grupos.

O problema é que isto pode sofrer a influência dos observadores e entrevistadores e, por isto, o objeto em estudo pode ser reportado e interpretado de acordo com as ideologias de quem faz e relata a entrevista. Por outro lado, os sujeitos bem informados podem fornecer importantes *insights* sobre a situação. Ao

considerar o uso das entrevistas, portanto, tivemos o cuidado para que esses problemas não interferissem nos resultados, o que demandou tempo e habilitação.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, Lüdke e André (1986) orientam:

toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais e alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem descobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento (p. 36).

As entrevistas, neste estudo, têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Elas foram realizadas, individualmente, com as professoras mediante roteiro, que pode ser conferido no Anexo 1. No total, as entrevistas constituem um *corpus* com, aproximadamente, 5 horas de gravação.

Neste trabalho, decidimos por realizar uma *análise documental*. Esta se refere à análise de documentos que registram a ação dos grupos, e os princípios norteadores de seus trabalhos. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas noutras fontes.

A documentação, pela sua própria característica, é uma importante fonte de dados, haja vista que, devido ao tempo de realização do curso, quase dez anos, os sujeitos já haviam esquecido muitas das informações referentes a organização. A pesquisa nos arquivos da Secretaria de Educação de Oriximiná – SEMED, nos permitiu, assim, estudar:

- o relatório do 1º e o relatório do 2º encontros realizados no município, no ano de 2002;
- o relatório do 2º módulo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, realizado no município;
- o Plano de Desenvolvimento do Programa Parâmetros em Ação elaborado pela SEMED;

- os cadernos de anotações da coordenadora do programa;
- outros documentos referentes ao programa de formação de professores com base nos PCN de Língua Portuguesa.

Além dessas fontes de informação, realizamos um estudo nos PCN de Língua Portuguesa e no Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação - para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, tendo em vista as orientações ao professor. Neste estudo, buscou-se elucidar como as orientações a esse profissional são propostas nesse documento.

O uso da documentação deve ser cuidadoso, pois, segundo Yin (2005), os documentos não podem ser aceitos como registros literais e precisos dos eventos ocorridos e seu uso deve ser planejado para que sirva para corroborar e aumentar as evidências vindas de outras fontes. Para o mesmo autor, os documentos nos ajudam a estabelecer com clareza os títulos e os nomes das organizações mencionadas, e inferências podem ser feitas a partir da análise da qualidade dos registros e dos documentos (p. 86). Observa ainda que o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes.

Para Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, “seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A autora considera documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (p. 38).

A abordagem de nosso objeto de estudo foi feita mediante algumas categorias que possibilitaram sua apreensão. A identificação das categorias utilizadas ocorreu durante o processo de investigação, tanto teórica quanto empírica. As categorias assim definidas – *Gestão Democrática e Autonomia dos Professores*, *Transposição dos Conteúdos e Práticas de Ensino* e *Representações de PCN* – discutidas no capítulo seguinte, possibilitaram uma análise que captasse a essência da prática docente e, assim, um estudo para além das descrições de suas práticas. Ao falar da construção de categorias, Lüdke e André (1986) observam:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai se modificando ao longo do estudo,

num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (p. 42).

Todo esse processo descrito pela autora foi vivido nesta pesquisa. Os temas das categorias eram constantes nas diferentes fontes utilizadas neste trabalho, fato que orientou para esse agrupamento. Todas as informações vindas da análise dos documentos e das entrevistas foram balizadas entre as questões levantadas e os objetivos iniciais do estudo, vistas sob o aporte teórico proposto, tendo sempre como focos a formação e a prática do professor.

Neste trabalho, sempre desejamos buscar informações que tornassem possível alcançar os objetivos desejados. Contudo, sabemos que para isso é necessário o controle rigoroso das causas e efeitos do que nos propomos a investigar, analisar as inter-relações entre suas partes constitutivas, organizar e cruzar informações de tal forma que nos permitisse manipular melhor o objeto. Acreditamos que os resultados deste estudo possam ser considerados em outras situações semelhantes nesta região, dada sua especificidade, e até mesmo por outros municípios do país.

Os dados que aqui serão discutidos e apresentados serão considerados inacabados. Não pretendemos comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que buscamos é compreender e descrever um caso específico, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade.

Capítulo 3

DA REESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA AOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quanto mais forem as inovações propostas, quanto mais cheio de novidades for um currículo, quanto mais se proponha em profundidade uma reforma afetando a qualidade do ensino, tanto mais depende seu sucesso dos mecanismos que operam em todo o processo de concretização e desenvolvimento do currículo e menos do plano.

Sacristán

3.1 Os PCN de Língua Portuguesa e as orientações ao professor

O desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização da economia constituem-se fatores desencadeadores de uma nova configuração econômica

mundial. A globalização é assinalada pela determinação capitalista, o que requer uma adequação entre a utilização das novas tecnologias, o sistema de produção global e o capital financeiro, gerando o que se convencionou chamar de neoliberalismo. O Estado depende da economia e o mercado depende das lógicas estatais para seu funcionamento.

De acordo com Campos (2007), nascido após a 2ª guerra mundial, o neoliberalismo caracteriza-se por ter o mercado como centro de todas as relações. Para cumprir os seus fins, faz-se necessário a liberalização da economia e a desregulamentação financeira e bancária dos mercados (p. 17). Para ele, a privatização e a internacionalização da economia com a formação de megaempreendimentos fazem parte da organização peculiar formada pelo neoliberalismo. Dessa forma, o mercado se autodetermina pelas suas regras próprias, constituindo-se num movimento autônomo, centrado na mobilização e na produção de capitais que circundam o mundo em busca dos melhores locais para a sua valorização. Podemos dizer que esse projeto possui a finalidade de acumulação de riquezas e a valorização do capital, em que todo o sistema financeiro torna-se refém das leis do mercado.

Os críticos ao sistema afirmam que a economia neoliberal só beneficia as grandes potências econômicas e as empresas multinacionais. Os países pobres ou em processo de desenvolvimento, entre eles o Brasil, sofrem com os resultados da política neoliberal. Nestes países, são apontadas como conseqüências do neoliberalismo: desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais, dependência do capital internacional e a deterioração do sistema público de ensino.

Gentili (1996) destaca “a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica”, pois suas propostas atingem reformas na economia, na política, na educação, entre outras, e buscam sacramentar estas propostas, enfatizando que são as únicas e mais adequadas para o momento em que a sociedade vive. É objetivo das propostas neoliberais criar um sentimento único para garantir o sucesso de seus ideais de globalização, livre-economia e Estado mínimo (p. 9).

O campo educacional, particularmente a partir dos anos 60 do século XX, tem sido associado diretamente ao desenvolvimento socioeconômico. De um direito subjetivo à apropriação dos conhecimentos científico-tecnológicos, culturais e

sociais e à formação de valores vinculados ao processo de socialização, a educação escolar transformou-se em espaço e tempo de produção de capital humano.

A década de 1990 é concebida como arena onde se manifestaram uma série de mudanças políticas e econômicas na América Latina. Essas mudanças repercutiram nas políticas sociais e educativas propostas para os diferentes contextos dessa região. O processo de expansão da escola ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha realmente garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade apontada como decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais. Baseando-se nesses aspectos, é entendido que a necessidade de aprendizagem dará origem às mais diversas oportunidades de negócios rentáveis e também possibilitará que o aluno saia preparado, capacitado, treinado da escola para ir direto para o mercado de trabalho.

Para Gentilli (2002), na visão neoliberal, a eficiência dos serviços oferecidos pela escola deve ser baseada na competência interna e no desenvolvimento de um sistema que tenha como mérito o esforço individual. Por isso, é muito forte entre os teóricos que desvinculam seu pensamento da materialidade histórica dos homens, a defesa do desenvolvimento de **competências** nos meios escolares e documentos oficiais, o que foi desencadeado, principalmente, pela disseminação das idéias de Perrenoud (1999). Há uma transferência de responsabilidade do aspecto social para o individual na inserção profissional dos indivíduos.

Trata-se de reformas que, no seu conjunto, articulavam-se às políticas governamentais voltadas para modernizar o país, inserindo-o na dinâmica do mercado mundial, de forma subordinada e dependente. Nesse sentido, foram definidas várias políticas para a sociedade brasileira, abrangendo, entre outras, a re-

forma do Estado, segundo a ideologia do Estado mínimo, a privatização de empresas públicas, a abertura da economia ao mercado externo, a desregulamentação das relações de trabalho. Essas mudanças foram introduzidas num quadro político no qual o Executivo desconsiderou a ampla participação das maiorias sociais, privilegiando outros grupos de interesses que representavam o projeto governamental para “modernizar” o país.

O discurso sobre a importância de reformar a educação está presente em muitos momentos da história da educação. Nesse sentido, dizemos que não estamos diante de um novo discurso. Sacristám (1997) entende que na linguagem política, o discurso sobre as reformas tem, principalmente, o significado de um argumento justificador do interesse na melhoria da qualidade da educação e está inteiramente associado a um projeto político:

Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante os docentes, maior ainda que a que pode proporcionar uma medida de políticas discretas, mas de aplicação constante, tendentes a melhorar o serviço da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, a mudança, ainda que em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analisem os resultados atingidos e deles se prestem contas. O simples anúncio do movimento chega a aparecer como sinônimo de inovação: existem mudanças se se propõem reformas; do contrário, é como se não existisse política educacional [...] Essa utilização retórico-política das reformas faz com que sejam realmente poucas as que deixam uma marca profunda no sistema e com que outras muitas pretensas reformas não tenham outro valor senão o ritual e a liturgia. Passado pouco tempo, podemos perguntar-lhes o que têm deixado além de confusão e desmobilização (p. 26-27).

Um mundo melhor é sempre pensado a partir da intervenção de um novo programa, tecnologias e processos que geram maiores eficiência, racionalidade e controle de resultados. Para Gentilli (1996), na perspectiva neoliberal, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão, a educação latino-americana vive uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade:

deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar as escolas supõe um enorme desafio gerencial; promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora mais

guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular etc. (p. 18).

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de injustiça escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc.

Com o agravamento dessa situação nos séculos posteriores, as interferências dos organismos internacionais de financiamento¹³, já presentes e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação dos profissionais. Na tentativa de reorganizar os projetos sociais e devido aos acordos com os arranjos da globalização, as políticas educacionais se expandiram, desdobrando-se também em redirecionamentos curriculares.

A partir destas considerações, é possível afirmar que as reformas educacionais vêm sendo estabelecidas para atender às exigências do movimento de rearticulação do capital em nível mundial, as quais impõem estes ajustes como requisito para alcançar o desenvolvimento e inserir-se no chamado mundo globalizado. Neste contexto, o Banco Mundial aparece como o principal articulador destas propostas educacionais, que têm como alvo principal os países em desenvolvimento, ditos periféricos, e a educação básica é o objetivo final, com vistas a garantir a estabilidade do sistema.

As imposições dos organismos internacionais passaram a exigir dos países emergentes, em desenvolvimento, entre eles o Brasil, um programa de educação para expandir a escolarização, em que as mudanças deveriam ser promovidas, inaugurando um ciclo de reformas, considerando os padrões da gestão empresarial e o mundo do trabalho como modelo. Isso é justificado pela necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares), e pela necessidade de articular e

¹³ Para Torres (1996), o Banco Mundial destaca-se entre as várias agências ao apresentar uma proposta articulada em relação à educação nos países em desenvolvimento que abrange “das macropolíticas até a sala de aula” (p. 126).

subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Para Gentili (1996), o Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

A seguir, apresentamos um quadro desses movimentos no contexto internacional a partir da década de 1990.

Quadro 3: Movimentos no contexto internacional

1990	Conferência de Educação para todos – Jontiem/Tailândia
1996	Relatório Jacques Delors - Unesco
1999	Sete saberes necessários para a educação no futuro – Edgar Morin
2000	Educação ao longo da vida - Dakar

Campos (2007).

Considerando-se a seqüência, esses movimentos vieram influenciar fortemente a reforma do ensino no Brasil. Com isso, desenvolveram-se programas visando dar maior agilidade aos sistemas educacionais, com propostas de descentralização administrativa, redistribuição de verbas e maior autonomia para as escolas, reservando-se, contudo, para o poder central a formulação de programas de amplo alcance e o controle do sistema.

Oliveira (2004) comenta que as recentes mudanças nas políticas públicas educacionais no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ilustram bem a referida transição. Para ela, o argumento central dessas reformas poderia ser resumido na expressão comumente utilizada

nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à Organização das Nações Unidas – ONU - para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com eqüidade*.

Podemos dizer que um dos eixos norteadores das políticas de desenvolvimento social do governo atual reside na mudança estrutural das formas de gestão dos serviços sociais básicos, entre estes a educação, já que essa área está no núcleo de qualquer política social, e compreende boa parte dos investimentos do governo. Dessa forma, para o governo são fundamentais nesse processo de reestruturação e reforma, eliminar desperdícios e aumentar a eficiência e eficácia, além de promover, contraditoriamente, a descentralização, a universalização, melhorar a qualidade e, sobretudo, reestruturar benefícios e serviços para aumentar o seu impacto redistributivo.

Na área da educação básica adquirem relevo os avanços obtidos com a reestruturação dos mecanismos de gestão, em particular os que visam ampliar a universalização da cobertura e aperfeiçoar a participação social nos processos de decisão, controle, de implementação e resultados. Esses esforços foram orientados pelos princípios e diretrizes gerais estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - aprovada pelo Congresso Nacional, em 1996, e pelo Plano Nacional de Educação - PNE, em 2001.

A seguir, para que seja possível uma breve leitura do comportamento histórico do processo de redemocratização do país, depois da promulgação da Constituição de 1988, construímos o seguinte quadro:

Quadro 4: Síntese dos principais processos de redemocratização do país, pós-Constituição de 1988.

1990	Participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, o Plano Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD - e pelo Banco Mundial;
1993	Elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos;

1994	Conferência Nacional de Educação - CBE;
1995-1996	Discussão, em âmbito nacional, do Plano Decenal, em eventos, cujos resultados influíram no texto final dos PCN;
1996	Promulgação da emenda Constitucional Nº. 14, de 12 de setembro, que prioriza o financiamento do Ensino Fundamental, estabelecendo as responsabilidades dos três níveis de governo; aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei Nº. 9.394/96, em 20 de dezembro, que amplia o dever do poder público com a educação em geral e, em particular, com o Ensino Fundamental;
1996	Lei que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef – Lei Nº. 9.424/96 ¹⁴ ;
1997	Diretrizes Curriculares Nacionais e Edições dos PCN;
1998	Divulgação dos PCN para o país.
1999-2000	Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação.
2001	Plano Nacional de Educação – Lei Nº. 10.172/2001

Conforme esse quadro, podemos dizer que, nesse período, são evidentes os avanços científicos e tecnológicos na intenção de modificar a atividade pedagógica. Foi perceptível o desenvolvimento nas produções da lingüística, da psicologia e da informática e notáveis as influências no ensino da língua materna, já abordado no capítulo 1. Mesmo que esses avanços pouco tenham se efetivado em algumas realidades, não podemos deixar de considerar essas conquistas. Assim, a escola passará por variadas transformações que afetarão seu interior, pois as

¹⁴ O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional Nº. 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei Nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto Nº. 2.264, de 27 de junho de 1997, que alterou a Constituição Federal e determinou que a partir de 1997 era obrigatório a aplicação de 25% dos recursos da receita de impostos e transferências para a educação, sendo que não menos de 60% deveriam ser destinados ao Ensino Fundamental e 40% a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE. Isso foi implantado em 1º de janeiro de 1998. O Fundef é uma lei contábil e determina que cada Estado da Federação e o Distrito Federal devem aplicar tais recursos exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização do seu magistério (CAMPOS, 2007, p. 16).

exigências do novo tempo requerem a formação de um novo aluno e de um novo professor, daí a necessidade dessas reformas.

De acordo com alguns pesquisadores, os avanços mais significativos ocorreram no Ensino Fundamental. Os novos parâmetros de atuação do MEC nesse nível de ensino tentaram acelerar o processo de revisão do padrão centralizador que historicamente moldou a atuação federal. Dentre os novos mecanismos instituídos, destaca-se o Fundef por meio do qual a união assumiu a responsabilidade de implementar uma política de financiamento, de caráter redistributivo para esse nível. De acordo com Oliveira (2004):

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (p.130).

No bojo dessas idéias *neotayloristas* na Educação, foram estabelecidas novas diretrizes para o processo ensino-aprendizagem. Ateremo-nos aqui ao que diz respeito aos PCN de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

O governo federal, no intuito de que os conteúdos propostos fossem exeqüíveis, por meio das secretarias municipais de educação, ofereceu cursos de “capacitação” para que se colocassem em prática tais pressupostos. Assim, no desempenho de sua função de coordenação, o MEC elaborou e publicou os PCN com a finalidade de subsidiar a elaboração ou revisão curricular, orientar a formação inicial e continuada de professores, a produção de livros e outros materiais didáticos, o fomento à discussão pedagógica interna nas escolas, a formulação de projetos educativos, o trabalho cooperativo com especialistas, assim como a avaliação dos sistemas educacionais. A iniciativa do MEC de encetar a definição dos novos PCN concretiza a determinação da Constituição de 1988 relativa à fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.

No processo de elaboração dos PCN foram mobilizados especialistas e professores das diversas áreas do conhecimento. Submetidos, em versão preliminar, à avaliação de outros profissionais da educação (pareceristas), os documentos foram revisados e modificados segundo as contribuições encaminhadas

por esses últimos. A versão final constitui um conjunto de publicações que contém não apenas as diretrizes relativas aos conteúdos como também orientações metodológicas para a sua aplicação. Este conjunto deveria ser enviado a todos os professores que atuam na Educação Básica do país. Com isso, desejava-se beneficiar cerca de 16 milhões de crianças, com seus 682 mil professores.

Já se produziram diversas análises das políticas educacionais e reformas de ensino, que discutem as implicações da globalização econômica e da hegemonia política do neoliberalismo sobre a educação brasileira, porém, são raros os trabalhos que focalizam mudanças associadas aos processos de formação e mais raros ainda os que estudam as relações do docente com os conhecimentos de sua área específica.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, podemos dizer que essas mudanças são muito complexas, pois envolvem uma reflexão não apenas a nível teórico-metodológico - relativas aos problemas de ensino, da caracterização das diversas clientela - mas também e, fundamentalmente, a nível político, dada a ausência de uma política de ensino de língua específica, no contexto de uma sociedade global que tem por base relações de classe, determinadas historicamente, onde se delineiam e se afirmam as ideologias e as contra-ideologias.

Nesse processo de reorientação dos currículos escolares, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, como uma proposta que visa difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias para o ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1999, p.13). Esse documento desejava resolver a desarticulação que durante muito tempo vigorou no ensino da língua, isolando os conteúdos da gramática do universo textual. Ainda a esse respeito, chamamos atenção para a descrição posta nos PCN:

A visão tradicional do ensino da língua materna era uma tentativa de aproximar o aluno da norma padrão, premiando a aproximação e punindo o desvio. Na visão atual, este preocupa-se com a eficácia e a proficiência no uso das modalidades lingüísticas: é proficiente quem consegue argumentar convincentemente, dentre outras, e empregar um uso da língua adequado ao contexto comunicacional (p. 30).

Além dessa “inovação”, os PCN apontam metas de qualidade e desejam que o aluno seja capaz de enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo, autônomo e conhecedor de seus direitos. Os PCN pretendem também

orientar os professores no sentido de passar para o cotidiano escolar as diretrizes da educação para a cidadania, somados à função de articular vivências e conhecimentos num currículo escolar exequível e coerente.

Para Sacristán (1998), a importância de estudar o currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é condição básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. “As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si” (p. 17).

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, requer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo [...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar: está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (p. 17).

Dessa forma, nos momentos de crise, períodos de reforma, são os projetos de inovação que estimulam a discussão sobre os esquemas de racionalização possível que podem guiar as propostas alternativas. “A própria teorização sobre currículo e sua concretização é, em muitos casos, o subproduto indireto das mudanças curriculares que ocorrem por pressões históricas, sociais e econômicas de diversos tipos nos sistemas escolares” (p. 20). Nas reformas escolares, portanto, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Nesse sentido, julgamos necessário um estudo mais aprofundado dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, focalizando-se as orientações ao professor.

Os PCN para o Ensino Fundamental constituem um extenso documento que explicita a proposta de reorientação curricular. Foi elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e publicado em 1998. É composto por dez volumes, organizados da seguinte forma: um é introdutório, oito são referentes às diversas áreas do conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental, ao qual iremos nos limitar. O último volume trata dos Temas Transversais, que

envolvem questões sociais relativas a: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

A Introdução geral dos elementos que constituem os documentos está dividida em cinco partes. A primeira traz uma análise da conjuntura nacional e mundial, cuja proposição é a necessidade de fortalecer a educação básica. Para isso, são discutidas questões relacionadas a educação e cidadania no contexto mundial e nacional, são demonstrados alguns dados sobre a educação brasileira e apontado o Ensino Fundamental como uma prioridade. A segunda parte está voltada para a apresentação dos PCN e sua estrutura organizacional. Aqui é justificada a importância de um referencial curricular nacional para o Ensino Fundamental nas diversas disciplinas e abordadas as questões sociais como Temas Transversais. Na terceira, busca-se relacionar os PCN como um projeto educativo da escola. Fala-se dos pontos comuns e da organização do trabalho escolar, tendo sempre em vista a ideia de cooperação. A quarta parte aborda aspectos relacionados a adolescência e juventude, e descreve a escola como um espaço para a construção de identidades e de projetos. Finalmente, a quinta parte destaca a importância dos recursos tecnológicos na educação e na vida e analisa o uso escolar de tecnologias de informação e comunicação para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Na apresentação dos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, consta que a sua finalidade é constituir-se como uma referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados e municípios - e “contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (p. 13).

O presente documento se organiza, assim, em duas partes. Na primeira, faz-se a apresentação da área e definem-se as linhas gerais da proposta. Na sua introdução, analisam-se alguns dos principais problemas do ensino da língua e situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos. Abordam-se, também, a natureza, as características e a importância da área e indicam-se os objetivos e os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental.

Na segunda parte, caracteriza-se o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino dessa disciplina e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação.

Como os PCN seguem as mesmas orientações teórico-metodológicas abordadas no capítulo 1, nosso objetivo aqui será focalizar as orientações para o trabalho docente, tendo sempre em vista como elas são encaminhadas a esse profissional. Optou-se por esta abordagem por tratar-se de um novo enfoque nos PCN, na área da formação continuada do professor de Língua Portuguesa.

Na primeira parte, incluídos nas páginas iniciais, são apresentados os objetivos gerais do Ensino Fundamental. De acordo com eles, deseja-se que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (p. 7-8).

Como se pode observar, os PCN pretendem orientar professores e educadores no sentido de passarem para o cotidiano escolar as diretrizes da educação para a cidadania, somados à função de articular vivências e

conhecimentos num currículo escolar exeqüível e coerente, perspectivas que estão de acordo com o pensamento taylorista, que se inscreve no quadro ideológico do capitalismo liberal. O documento reitera que esses objetivos estão formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e demonstram-se amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais.

Na introdução, além de abordados os principais problemas do ensino da língua, descreve-se que “os índices brasileiros de evasão e de repetência - inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres - são a prova cabal do fracasso escolar” (p. 17).

Questionamos que esse discurso ignora a falta de investimentos na educação brasileira e atribui os problemas decorrentes desse fato apenas à escola. Com relação a essa questão, Soares (1998) diz que a educação compensatória¹⁵ fracassa porque atribui à escola um poder que ela não tem: o de “compensar as **desigualdades sociais** que estão fora dela e que têm sua origem no antagonismo das relações sociais e econômicas, de que a escola não tem condições de fugir” (p. 36). Dessa forma, podemos dizer que esses argumentos acabam por colocar na escola uma série de responsabilidades que não são especificamente educacionais, mas também da ineficácia das políticas sociais, inclusive para a educação.

De modo geral, as críticas apresentadas voltam-se exclusivamente ao trabalho do professor. Nenhuma está relacionada a falta de investimentos na sua formação. Os problemas são vistos como um fim em si mesmos e o professor é o grande responsável por todos esses desajustes. Postura bastante comum nos discursos políticos, esses documentos sempre fazem um diagnóstico da situação e deixam de discutir suas causas mais profundas. E, ao envolver a escola como um todo nessa responsabilidade, esse texto também se repete ao dizer:

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

No tópico que discorre sobre o aprender e ensinar a Língua Portuguesa na escola, mas, especificamente, nas variáveis do ensino-aprendizagem, descreve-se “o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, como prática pedagógica,

¹⁵ Entendido aqui como programas especiais que buscam compensar as deficiências dos alunos.

resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; e a mediação do professor” (p. 22). É, portanto, a partir daqui que o docente deixa de ser considerado o único responsável pelo fracasso escolar e passa a ser reconhecido como um profissional importante no processo ensino-aprendizagem. Mesmo assim, ainda aparece em último lugar de importância, pois:

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (p. 22).

Essa importância é subsumida pelos constantes imperativos e verbos empregados que indicam ação nas orientações, como se pode observar quando se trata do objeto de ensino:

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: **planejar** situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; **organizar** atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; **saber** (grifo nosso) que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (p. 22).

E, nas demais orientações:

Ao professor cabe (grifo nosso) **planejar, implementar e dirigir** as atividades didáticas, com o objetivo de **desencadear, apoiar e orientar** o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando **garantir** aprendizagem efetiva. Cabe também **assumir** o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (p. 22).

Fica, portanto, observado que cabe ao professor seguir esta nova ordem, caso contrário, será considerado um profissional não-atualizado e, assim, um trabalhador desqualificado. Vale lembrar que para que o professor siga essas instruções é preciso que ele tenha participação e autonomia na organização do trabalho pedagógico. A necessidade de atender a demanda subverte um tratamento

mais respeitoso para com o profissional e mascara as circunstâncias e os percalços que possam atravessar a busca desses novos conhecimentos.

Quando se fala das condições para o tratamento do objeto de ensino, diz-se que “atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (p. 23). Esse discurso reafirma a necessidade de mudança que ignora as condições sociais dos sujeitos, responsabilizados aqui para que tal fato aconteça. Assim, a necessidade de atender a essa demanda, “obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução” (p. 23).

Sobre as situações práticas para que se possa incorporar os novos paradigmas no ensino da língua, no tópico que fala sobre a reflexão sobre a linguagem diz-se:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (p. 27-28).

É observado nesse trecho a necessidade de um novo planejamento para essas novas aulas; para isso, entendemos que seria necessária a reorganização no espaço e tempo escolar, fatores importantes e que vão muito além das atuais estruturas escolares das diferentes regiões do país. Haja vista falarmos do rompimento de “velhas” estruturas e inserção de novas orientações, o que requer tempo, instrumentos e condições que possibilitem a assimilação.

A questão da diversidade regional é abordada nas implicações da variação lingüística para a prática pedagógica. Diz-se que “não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio” (p. 29).

As orientações para os recursos expressivos da língua estão voltadas às preocupações quanto ao contexto de produção dos alunos. As relações sociais que mais interessam neste momento são as de interação entre alunos, as de aluno

professor são relegadas a segundo plano e não passam de orientações. O terceiro elemento da tríade, o professor, é um mero executor da proposta.

Podemos dizer que há pouca atenção à valorização do trabalho do professor com uma perspectiva que os ajudem a compreender os contextos históricos, culturais e organizacionais nos quais se dá a atividade docente; resta-lhes o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político do aluno pela ampliação gradativa de suas potencialidades. A atuação dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo.

Nesse sentido, Sacristán (1998) observa que a construção do currículo não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que “se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significados que lhe dão forma e que modelam em sucessivos passos de transformação” (p. 21).

No que diz respeito a uma relação da Língua Portuguesa e as diversas áreas do conhecimento, o documento diz que “a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina”(p. 31). E destaca:

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área (p. 32).

Entretanto, a seguir, é reafirmada a culpa da escola e, conseqüentemente, do professor, pelo fracasso escolar ao se dizer que “muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania” (p. 32).

Como abordado anteriormente, no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, de modo a possibilitar sua

inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para isso, segundo esta proposta, a escola deverá organizar um conjunto de atividades, com base nas orientações dos PCN.

Pode-se perceber nessas idéias o desdobramento da responsabilidade do professor à escola. Acreditamos que tal fato se dá como forma de “diminuir” o peso da responsabilidade até agora atribuída a esse profissional. A escola é colocada como um único agente, quando se sabe que nesta atua um conjunto de profissionais e cada um deve exercer a responsabilidade que lhe cabe para seu melhor funcionamento. No entanto, precisamos compreender que não se pode orientar uma atividade docente apenas com o saberes teóricos instrutivos. Se faz necessária a contextualização dos atos, seus determinantes e as singularidades das situações.

Nessa primeira parte dos PCN de Língua Portuguesa, as orientações ao professor deixam de considerar este profissional nas suas dimensões pessoais e culturais, este só é visto como um técnico. Podemos dizer que esse documento deixa de incorporar em seu texto o professor como sujeito social da ação de ensinar, haja vista que educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, ou seja, trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Na sua intervenção pedagógica, consciente disso ou não, o professor é influenciado pelo modo como pensa e age em dado momento de sua atuação profissional.

A desvalorização do professor nesta primeira parte se dá pela influência da concepção de que ele é um técnico reproduzidor de conhecimentos ou monitor de programas pré-estabelecidos. Para Pimenta (2002), nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, “considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes” (p. 46).

A segunda parte do documento que constitui os PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), está direcionada às orientações de como trabalhar os conteúdos propostos. O primeiro tópico chama atenção para as características dos alunos destas séries. Nesse sentido, é observado:

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas (p. 45).

Ainda com relação a essa fase da vida e do trabalho com a linguagem, complementa-se:

Os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental, idealmente, apresentam-se na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos. Pode-se dizer, de modo geral, que esta fase da educação escolar compreende a adolescência e a juventude (p. 45).

Neste trecho, observamos que as dificuldades que os alunos enfrentam nesta fase da vida são distanciadas de qualquer justificativa que possam ameaçar diretamente as políticas públicas. A vida e a escola são responsáveis pelo fracasso escolar, isoladamente. Assim, há a “necessidade de reformulação de sua auto-imagem, dado que aquela que se havia constituído ao longo da infância está desajustada aos novos esquemas corporais e às novas relações afetivas, sociais e culturais que passa a estabelecer” (p. 45). E essa responsabilidade também é desviada das ações das políticas públicas e atribuídas ao professor.

Com relação a mediação do professor no trabalho com a linguagem, destaca-se:

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro (p. 47).

No trecho acima, podemos perceber o desejo de controle sobre o processo de trabalho do professor, na tentativa de organização e direcionamento das relações na sala de aula. Ainda no que concerne a mediação do professor, destaca-se que a escola deve assumir o compromisso de procurar “garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro” (p. 47). Dessa forma, segundo esse documento:

Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (p.47).

Nessa relação com o diferente, não aparece o nome do professor. Ele é substituído pela palavra *outro*, que, certamente, está sendo direcionada aos alunos. Ao docente, assim, cabe:

o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo - intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições - articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos (p. 47).

O professor é mero executor do programa e seu trabalho não foi visto levando-se em conta as especificidades de cada contexto. Pimenta (2002) comenta que a divisão do trabalho no interior da escola e a conseqüente hierarquização das funções ali existentes muitas vezes “conduzem a uma identificação entre a organização do trabalho na escola e a de outros trabalhos próprios do processo de produção material” (p. 41). Destaca ainda que “a dicotomia concepção-execução, característica da divisão capitalista do trabalho e da sua divisão pormenorizada, “reforça e é reforçada pela idéia de desqualificação decorrente da especialização” – que é usada para caracterizar o profissional que teve suprimido ou limitado seu poder de decisões, sua autonomia e que perdeu, portanto, o controle sobre o objetivo, os meios e o processo de seu trabalho.

Assim, surgem orientações nos PCN de Língua Portuguesa que tentam caracterizar a melhor situação de aprendizagem, mesmo tratando-se de um universo heterogêneo:

pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (p. 48).

Na organização do trabalho docente, utilizam-se e integram-se diversos saberes, além dos que são adquiridos na formação inicial desse profissional. Nesse sentido, diz-se que o trabalho docente é complexo, dada a relação com o conhecimento escolar e a relação social com os alunos. Daí dizer que não existe um desenho técnico do processo de ensino capaz de conformar, prever ou controlar o fazer cotidiano. Isso só é perceptível quando se diz que “o desenvolvimento da capacidade do adolescente de análise e investigação, bem como de sua possibilidade de tratar dados com abstração crescente, permitem ao professor abordar os conhecimentos lingüísticos de forma diferenciada” (p. 48-49). E essa abertura está mais presente quando orienta:

A forma de abordagem dos conteúdos não será a mesma para todos os aspectos: considerando o princípio de que a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos ou sofisticados, os aspectos do conhecimento receberão um tratamento que será tanto mais metalingüístico quando maior o nível de aprofundamento que exigir e suas características específicas permitirem (p. 48).

Na teoria, um profissional deve reunir conhecimentos de alguém que elabora conceitos e os executa, ou seja, o problema é identificado, apresentado e aplicada uma solução. Não é reconhecido de antemão a solução dos problemas que surgirão na prática. Essas soluções, muitas vezes, são construídas constantemente na situação. E, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara.

Quando se apresentam os conteúdos para o Ensino Fundamental, deixa-se evidente as regras a serem seguidas. Assim, com base nessas orientações:

Os conteúdos que serão apresentados para o ensino fundamental no terceiro e no quarto ciclo são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e lingüística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais aqueles se articulam (p. 52).

Nessa situação, Perrenoud (2002) diz que a autonomia é necessária, pois permite que se “enfrentem os limites do *trabalho prescrito* para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor maneira possível quando as prescrições são

falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais ou com as condições de trabalho” (p. 11).

Sobre os princípios organizadores dos conteúdos, as orientações dos PCN de Língua Portuguesa são as seguintes:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos (p. 65).

Perrenoud (2002) diz que quando não sabemos bem o que deve ser feito, em função das circunstâncias, do tempo que falta, do clima da classe, do trabalho realizado, pode haver uma reflexão durante a ação quando o fluxo dos acontecimentos não se interrompe e impede uma verdadeira “parada na ação”. Desse modo, segundo ele, “a não-intervenção também é uma forma de ação, já que essa atitude influenciará, embora de outra forma, o curso dos acontecimentos” (p. 33). Contudo, devemos dizer que o conteúdo deverá permitir a todo instante a possibilidade de intervenção. E,

o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas (BRASIL, 1998, p. 65).

O trecho acima deixa claro que o ensino deve estar articulado com as escolas e seus projetos. No entanto, ignora que o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado a esses fatores, ou seja, sua formação deve estar baseada nas razões de ser do contexto no qual ele está inserido.

Ao se referir à importância da imagem do professor para os alunos, são negados os problemas que envolvem a formação inicial ou em serviço e as questões que subjazem suas práticas. Se o professor de Língua Portuguesa não tiver uma formação mais consistente, esses problemas serão repassados aos alunos. Tanto as imagens positivas quanto as negativas da valorização profissional estarão,

conseqüentemente, presentes em seu discurso. Sobre essas imagens no trato da língua os PCN dizem:

No caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem **as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem** (grifo nosso). Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno (p. 66).

Para Conteras (2002), o ensino, enquanto ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, “já que a docência – novamente, como tudo em educação – define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade” (p. 32). Tampouco fica bem identificá-lo como um conjunto de aspirações e expressões de grande carga simbólica que perdem o sentido das condições reais de suas práticas.

Sobre a relação do professor e da escola com os conteúdos prescritos, os PCN de Língua Portuguesa dizem:

Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si. Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo (p. 66).

Ao se responsabilizar a escola e o professor pela construção de um modelo de leitor, idealiza-se a escola na qual os alunos e o docente já possuam os instrumentos que lhes faltou. O que, para esta nova realidade, garante o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Outra vez a escola e seus profissionais são vistos como um ideal e não se mostra a verdadeira causa desses problemas. Assim, o locutor privilegiado da ação de ensinar é um sujeito não-real e é tratado como um ser descontextualizado.

Entretanto, também já se estabeleceram limites para a atuação do professor. Aqui, considera-se que um mesmo docente acompanhará o aluno nas séries subseqüentes e, assim, dará coerência e melhor sistematização ao ensino, como se idealiza para as escolas organizadas por ciclos de formação:

Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade (p.66).

São desconsideradas também as ações políticas partidárias as quais esses profissionais estão expostos. Pois, nas comunidades mais isoladas dos centros urbanos, por resistirem às imposições políticas, os professores são constantemente remanejados para outros ambientes de trabalho, o que não lhes permite desenvolver uma coerência e acompanhar a formação de seus alunos. Dadas essas circunstâncias, muitas vezes, o trabalho da escola corresponde apenas à soma do trabalho isolado de cada professor e não ao produto da ação coletiva dos educadores. E, situações como essas os docentes não têm como sinalizar ou prever, “porque as regras formais não conseguem contemplar tudo nem podem prever, e porque, provavelmente, nenhuma organização opera exclusivamente com base nelas” (LIMA, 2003, p. 54).

Sobre essas questões, Lima (2003) orienta:

a carência de estudos organizacionais e sociológicos da escola como organização, a falta de conhecimento dos modos de organização não exclusivamente formal e a própria tradição centralista-burocrática transforma em convicção e em teoria explicativa sem exame teórico e empírico, justificarão provavelmente uma fixação no plano das orientações e a redução deste à dimensão jurídica formal (p. 41).

Finalmente, no trecho a seguir, a realidade passa a ser vista com os olhos da razão e, mesmo assim, não são apresentados possíveis encaminhamentos que possam superar os problemas advindos da formação inicial do professor ou de natureza didática. Assim, diz-se:

Muitas das sugestões oferecidas neste documento não pretendem ser originais; traduzem o esforço de registrar o que foi possível construir na reflexão didático-pedagógica sobre o trabalho no terceiro e no quarto ciclo. Entretanto, sabe-se que muitos de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza lingüística, não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes (p. 67).

Assim, passa-se a dar maior importância à formação do professor para que a desejada transformação aconteça. No entanto, essa responsabilidade é desviada das políticas do governo e atribuídas à escola:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral (p. 67).

À luz das orientações dos PCN de Língua Portuguesa encaminhados aos professores, entende-se que, em sua grande maioria, suas recomendações baseiam-se em situações práticas, deixando-se de considerar o docente nas suas dimensões pessoais, sem a necessária contextualização dos atos e as singularidades das situações. Isto posto, convém considerar que o docente é tratado como um técnico e um monitor desse programa, ignorando-se as questões que subjazem sua prática.

3.2 A formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa no município de Oriximiná-PA

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação - foi criado, em 1999, para que os PCN fossem melhor compreendidos. Várias secretarias de educação entraram em contato com o MEC para solicitar apoio para fazer com que seus professores e especialistas conhecessem melhor as novas orientações curriculares. Assim, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação – foi criado no desejo de apoiar os professores, os sistemas educacionais, e promover a incorporação de práticas de desenvolvimento profissional continuado, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais, tendo como finalidades:

- apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores;
- analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas;
- contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica;
- criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas;
- identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola;
- potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 2000, p. 9).

Esse documento está organizado em módulos de estudo compostos por atividades que visam à implementação dos princípios e orientações propostos nos PCN de Língua Portuguesa. As secretarias estaduais/municipais, as escolas ou grupos de escolas que desejassem participar do curso deveriam ser responsáveis pela:

- indicação de coordenadores-gerais e de grupos;
- organização dos grupos de estudo;
- preparação de local(is) e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos;
- formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações, de forma a possibilitar que professores e especialistas em educação tenham condições de participar;
- reprodução e distribuição do material;
- acompanhamento e avaliação da ação (BRASIL, 2000, p. 10).

Era recomendável que as secretarias que aderissem ao programa incluíssem em seu plano:

- horários de trabalho pedagógico, para que a equipe escolar possa planejar e desenvolver coletivamente sua ação educativa;
- criação de níveis de coordenação na Secretaria de Educação e nas escolas, com papéis claramente definidos;
- materiais bibliográfico, videográfico e impresso, que constituam um acervo básico para que professores possam ampliar os estudos feitos no decorrer dos módulos;
- interação com especialistas em educação/pesquisadores da própria região ou de outros locais, que possam contribuir para ampliar as reflexões que acontecem nas escolas;
- alternativas que permitam que essa formação seja contemplada na progressão funcional dos professores, como uma das formas de estimular a participação em ações de formação continuada que envolvam a equipe escolar (BRASIL, 2000, p. 10).

No documento consta que os principais materiais, necessários ao desenvolvimento dos módulos:

já foram disponibilizados pelo Ministério da Educação - publicações já enviadas às escolas e vídeos exibidos pela TV Escola. Os textos impressos que não constam das publicações estão relacionados nos Anexos de cada um dos módulos, e os vídeos que não integraram ainda a programação da TV Escola serão exibidos antes do início dos trabalhos com os professores, para que sejam gravados (BRASIL, 2000, p. 10).

A principal estratégia do programa foi a criação de **grupos de estudos** permanentes, na escola e/ou no município, entre os professores dos diferentes segmentos e modalidades da educação fundamental. Os grupos de professores deveriam se reunir semanalmente, coordenados por profissionais das próprias redes de ensino, **coordenadores de grupo**, indicados pelas secretarias de educação. Eles deveriam trabalhar diretamente com os professores. Em cada município deveria ser nomeado um **coordenador geral**, da rede local, e este era encarregado de cuidar das condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento do programa, bem como coordenar o trabalho dos coordenadores de grupo.

A Secretaria da Educação Fundamental – SEF - contratou vários profissionais com experiência em formação de professores em vários estados - **Rede Nacional de Formadores** – RNF – para atuar na formação e assessoria dos coordenadores gerais e de grupo. A **Coordenação Pedagógica e Assessoria Nacional** formava uma equipe que desejava coordenar e acompanhar o programa em todo país, além de orientar pedagogicamente a RNF e, por intermédio dela, os coordenadores gerais e de grupo. A **Coordenação Geral e Institucional** do programa foi feita pelo Departamento de Políticas Educacionais da SEF.

A implantação do programa, que teve início em 1999, aconteceu em dois momentos, denominados **Fase 1** e **Fase 2**. Na Fase 1, procurou-se estabelecer parcerias entre a SEF e as secretarias estaduais e municipais de educação, para garantir as condições materiais, de infra-estrutura, a disponibilidade de tempo para o planejamento e operacionalização do programa. Foram realizadas reuniões pelos profissionais da RNF e coordenação pedagógica para apresentar o programa aos secretários, reunidos em pólos de municípios próximos. A Fase 2 iniciou quando os grupos de estudo começaram a se reunir para desenvolver os módulos de atividades.

O Ministério da Educação junto com o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria Estadual de Educação – Secretaria de Educação Fundamental - e do Programa de Formação Continuada, realizaram o primeiro encontro paraense de formação continuada nos dias 27 a 29 de agosto de 2002, no Centro de Turismo - CENTUR, em Belém do Pará. Esse primeiro encontro contava com as parcerias da Associação dos Municípios do Araguaia Tocantins – AMAT, da Associação dos Municípios da Transamazônica – AMUT, da Associação dos Municípios do Baixo Tocantins – AMBAT, da Associação dos Municípios da Calha Norte – AMUCAN e do Conselho de Desenvolvimento Socioeconômico Intermunicipal – CODESEI. O principal objetivo deste evento era reunir os gestores das secretarias de educação das diversas regiões do Estado, para discutir acerca da institucionalização da política de formação continuada de professores - Parâmetros em Ação - no Estado do Pará.

De acordo com a programação do evento, nesses dias foram realizadas várias oficinas que abordavam temas como a transversalidade, a avaliação do fracasso escolar, a elaboração de projetos didáticos, outras questões voltadas para o Ensino Fundamental, além de reuniões com os secretários de educação do Estado e a coordenação nacional dos PCN – MEC (nessa ocasião a Prof^a. Renata Violante) para falar a respeito das políticas de atendimento do MEC aos municípios. Esse evento desencadeou as ações da política de formação de professores com base nos PCN nos demais municípios do Estado do Pará.

Os municípios do Estado foram agregados em pólos para que se pudesse melhor organizar e coordenar a formação dos coordenadores que iriam atuar em cada um deles. Oriximiná foi uma das cidades que compuseram o pólo de Santarém¹⁶. Em Oriximiná, segundo relatório da SEMED desse município, o programa foi iniciado em setembro de 2001 com o encontro de formadores do Programa Parâmetros em Ação. Na época, a Secretária de Educação era a Prof^a. Hilda Maria Viana da Silva. A seguir, construímos um quadro para melhor visualização da estrutura organizacional do programa em Oriximiná-PA:

¹⁶ Segundo o relatório do 1º encontro realizado em Oriximiná, o primeiro encontro dos Parâmetros em Ação foi realizado em Santarém – PA, nos dias 18, 19, 20 e 21 de setembro de 2001. Seu objetivo era formar os coordenadores gerais e de grupos para atuarem como formadores em seus municípios.

Quadro 5: Estrutura organizacional do programa em Oriximiná-PA

Coordenador geral	Prof^a. Alda Helena de Carvalho
Coordenador de segmento	
Educação Infantil	Prof ^a . Benedita Lobato Paulino
1 ^a a 4 ^a séries	Prof ^a . Claudene Souza da Silva
5^a a 8^a séries	Prof^a. Luciene Maria da Silva
EJA	Prof ^a . Creuzarina Barreto dos Santos
Coordenadores de grupo	
5^a a 8^a séries	Prof^a. Luciene Maria da Silva
	Prof^a. Maria Madalena Souza Seixas
	Prof^a. Neuzimar da Silva Tapajós
	Prof. Maurício de Oliveira Rodrigues

Programa Parâmetros em Ação – Oriximiná-PA/2002.

O primeiro encontro de formação foi realizado em outubro do mesmo ano e reuniu cerca de 700 professores da rede municipal de ensino, entre eles: 120 da Educação Infantil, 390 de 1^a a 4^a série, 120 de 5^a a 8^a série e 70 da Educação de Jovens e Adultos. Assim, foram formadas 22 turmas e, dessas, quatro eram de 5^a a 8^a séries, ou seja, do 3^o e 4^o ciclos.

O quadro a seguir mostra como os grupos de estudos foram organizados:

Quadro 6: Organização dos grupos de estudo

Segmento	Periodicidade	Horas/reunião	Incentivos
1 ^a a 4 ^a séries	Semanal	4h	Certificado
5^a a 8^a séries	Semanal	4h	Certificado
Ed. Infantil	Semanal	4h	Certificado
EJA	Semanal	4h	Certificado

Relatório do 1^o encontro realizado em Oriximiná – SEMED/2002.

O quadro seguinte¹⁷, elaborado pela SEMED do município, apresenta uma breve caracterização dos participantes do programa na rede municipal de ensino:

Quadro 7: Caracterização dos participantes do programa na rede municipal de ensino

Segmento	Formação Básica	Alunos	
		Relação idade/Série	Alunos trabalhadores
5ª a 8ª Séries	Parte dos professores são habilitados para trabalhar as disciplinas específicas da área que atuam; outros estão se graduando e outros ainda não conseguiram ingressar na Universidade. Os professores apresentam muitas dificuldades em relação ao conteúdo das áreas.	Há uma significativa defasagem idade/série ¹⁸	20% dos alunos.
1ª a 4ª Série	A maioria dos professores possui habilitação para o magistério em nível médio e poucos possuem formação de nível superior.	Neste segmento o índice de defasagem é consideravelmente menor.	
Educação Infantil	Todos os professores possuem apenas o Nível Médio - Magistério.		
Educação de Jovens e Adultos	Muitos professores possuem habilitação para o Magistério - Nível Médio, alguns são licenciados plenos e outros estão cursando o nível superior ¹⁹ .	A defasagem idade/série muitas vezes chega a atingir um índice de 50% nas turmas de EJA.	40% dos alunos trabalham.

Relatório do 1º encontro realizado em Oriximiná – SEMED, 2002.

Esse quadro nos apresenta uma panorâmica da formação dos professores que participaram do curso. Nele, chama-se atenção para as dificuldades na assimilação dos conteúdos, apresentadas pelos professores que atuavam naquele

¹⁷ Manteve-se as mesmas características dos quadros apresentados nos relatórios.

¹⁸ Esse dado não foi informado pela Secretaria Municipal de Educação.

¹⁹ Conferir informações acerca da formação do professor do município de Oriximiná, relativas ao ano de 2002, no Anexo II.

ano no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. E esse fato, no mesmo quadro, é relacionado a uma necessidade de formação em nível superior. A caracterização e preparação dos coordenadores de grupos para essas séries também é apresentada em quadro:

Quadro 8: Caracterização e preparação dos coordenadores de 5ª a 8ª série

Seg.	Formação Básica	Questões relevantes para formação	Estudo e preparação dos módulos			
			Reunião entre coord. de grupo	Reunião com coord. gerais	Reunião com a rede	Tempo mensal de estudo, planejamento e avaliação.
5ª a 8ª Séries	A maioria dos coordenadores de grupo possui formação em nível superior.	Devido a dificuldade em compreender a concepção de formação do programa, alguns ainda atuam na linha do repasse de informações.	Há 4 horas semanais para estudar e discutir os módulos e preparar os materiais a serem utilizados nos encontros com os professores.	Há 8 horas quinzenais para reuniões, orientações e avaliações dos trabalhos dos grupos acerca dos módulos estudados.	Acontecem esporadicamente no pólo.	32 horas

Relatório do 1º encontro realizado em Oriximiná – SEMED, 2002.

Esse quadro nos mostra uma síntese da organização dos encontros e os problemas detectados na atuação dos coordenadores de grupo, responsáveis pela formação dos demais professores de Língua Portuguesa. As dificuldades que ocorreram durante a realização do 1º encontro também são relatadas pela coordenadora do programa, Profª. Alda Helena Guerreiro de Carvalho:

A Carga horária prevista e efetiva para o estudo dos módulos abordados no primeiro encontro foi de 40 h, porém devido a grande participação dos professores, depoimentos e discussões em sala, constatamos que precisávamos de mais tempo para não interromper ou tolher o direito de vez e voz de cada professor. A maioria dos grupos modificou o que havia sido planejado devido alguns problemas acontecidos com os materiais impressos e também devido ao tempo, mas nada que compromettesse a qualidade do trabalho. Essas modificações atenderam as peculiaridades de cada grupo e dos seus respectivos formadores (Relatório do 1º Encontro em Oriximiná, 2002).

Como se pode observar nesse relato, os problemas que se apresentavam naquele momento, fizeram com que fosse necessário replanejar algumas atividades. Talvez essas circunstâncias sejam responsáveis para que “alguns professores ainda continuem atuando na linha do repasse de informações”, conforme relatório do 1º encontro realizado em Oriximiná, no ano de 2002. Ao avaliar esse primeiro momento, a coordenadora também descreve:

sentimos o peso da responsabilidade e da seriedade do programa que exigia de nós um tempo que poucos dispunham. Aos poucos fomos recebendo orientações da Rede através da Coordenadora Maruiza Barbosa e da Coordenadora do Pólo Elieuzza Feitosa e fomos adequando nossas atividades e minimizando as incompatibilidades das nossas agendas. Contudo, problemas desta ordem continuaram a surgir e alguns coordenadores de grupo desligaram-se do programa (Relatório do 1º Encontro em Oriximiná, 2002).

Esse sentimento de responsabilidade aparece no texto do programa como uma estratégia persuasiva que desconsidera a complexidade da linguagem dos PCN para o entendimento dos parâmetros e responsabiliza o profissional pelo sucesso ou fracasso da proposta:

- há erros de fato e erros que fazem parte do processo de aprendizagem, os chamados “erros construtivos”. Não é pedagógico tratá-los como se fossem a mesma coisa, pois são muito diferentes.

- Nós, adultos, também cometemos erros construtivos, quando nos esforçamos por compreender coisas que são novas para nós. Quando dizemos, por exemplo, “Agora a proposta é não corrigir mais os alunos” ou “Não podemos interferir nos textos dos alunos, pois isso tolhe a sua criatividade”, pode-se dizer que, de certa forma, estamos cometendo um erro construtivo: buscando entender a mudança de enfoque no nosso papel de professores, acabamos por “distorcer” o que se propõe, que não é coincidente com o entendimento de que não se deve mais corrigir os textos produzidos pelos alunos nem inferir neles (BRASIL, 2000, p. 127).

As orientações que constam nas atividades do módulo 3, que orienta a respeito dos novos desafios para ensinar e aprender Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, pede que seja feito:

Registro individual em caderno de uma breve reflexão sobre o que consideraram um erro construtivo que tiveram em seu exercício profissional: uma **interpretação distorcida** sobre alguma informação muito nova com a qual tomaram contato e que **custaram a compreender** (grifo nosso) adequadamente (p. 127).

Na atividade proposta é reforçada que a responsabilidade do profissional depende de sua capacidade de refletir em e sobre sua ação, o que faltou ser levado em conta por muitas vezes no texto dos PCN, quando escritos para diferentes contextos. Agora, no programa, isso passa a ser questionado e responsabiliza-se o professor pelas interpretações distorcidas que possam fazer, decorrentes da linguagem técnica desses mesmos documentos.

Outro fator muito importante e que merece ser destacado na implantação do programa está relacionado ao apoio técnico. A esse respeito, a coordenadora relata:

O contato com a rede e o pólo é escasso, pois nossa secretaria não dispõe de internet e só possui uma linha telefônica para atender toda demanda de trabalho desta secretaria, por isso solicitamos o envio de documentos, ofícios, convites e outros, via FAX, pelos correios ou barco, conforme informados ao pólo. Temos consciência de que quanto maior for o espaço entre os encontros, mais o programa se descaracteriza enquanto formação continuada. Por outro lado, não podemos extrapolar as condições oferecidas pelo município, fato este que deve ser levado em

consideração tanto pela REDE quanto pelo MEC (Relatório do 1º Encontro em Oriximiná).

Percebemos nestes trechos do relatório do primeiro encontro que, de início, na implantação desse programa de formação continuada já se manifestaram os primeiros desafios a serem vencidos para que se alcançassem os objetivos desejados. A organização do tempo já se apresentava como o principal entrave para o sucesso do curso. Este é assinalado como o responsável pelo afastamento de algumas pessoas do programa. A dificuldade de contato com o município pólo para melhores orientações é também assinalada como uma desvantagem nessa política para a educação no município de Oriximiná.

Assim, no desejo de orientar a formação continuada com base no Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação, a SEMED do município criou o Plano de Desenvolvimento do Programa Parâmetros em Ação. Esse documento foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2002, e seu objetivo geral era estimular os professores da rede municipal de ensino, assim como os governantes a **“tomarem para si a consciência da importância da formação continuada** (grifo nosso) – Programa Parâmetros em Ação, fazendo deste uma política pública municipal” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO, 2002). Dessa forma, os objetivos, as metas e ações, elaborados pela equipe do programa, foram assim organizados:

Quadro 9: Objetivos, metas e ações do Programa Parâmetros em Ação em Oriximiná

Nº	Objetivos	Metas	Ações
01	Reforçar o que garante a Lei no seu artigo 67, incisos II e V, isto é, a formação continuada aos professores da rede municipal de ensino.	Apresentar propostas para serem transformadas em projetos de Lei que garanta e assegure os cursos de formação continuada no município.	Propor a criação de uma Lei que legisle e garanta a continuidade dos cursos de formação continuada no município.
02	Informar sempre que possível os coordenadores geral e de grupo sobre as	Que o coordenador geral tenha um contato direto e constante com o MEC a	Nas reuniões quinzenais informar a todos as novidades do

	políticas educacionais voltadas aos cursos de formação continuada utilizadas pelo MEC.	fim de manter-se informado das políticas educacionais para melhor orientar os demais formadores locais.	referido programa, bem como as experiências vividas em outros municípios.
03	Propor à SEMED a aquisição do acervo bibliográfico necessário à formação continuada dos professores municipais e formadores de Programa Parâmetros em Ação.	Que cada coordenador tenha acesso à bibliografia diversificada a fim de estimular uma auto-reflexão e aprimorar sua prática pedagógica.	Propor à SEMED que adquira o acervo solicitado pelos segmentos, como também leituras alternativas.
04	Incentivar os formadores e professores locais a desenvolverem em si próprios habilidades básicas como o hábito da leitura e da escrita.	Que todos os coordenadores locais utilizem o hábito da leitura e da escrita como instrumento do trabalho educativo.	Desenvolver junto aos formadores e professores locais o hábito da leitura e da escrita.
05	Realizar em parceria com a SEMED e o governo municipal encontros, seminários, oficinas e outros que favoreçam a formação profissional dos membros do sistema do ensino local.	Que os coordenadores busquem aprimoramento profissional de formas bem diversificadas.	Solicitar à SEMED orientação e acompanhamento dados por especialistas durante as diversas atividades realizadas no município referentes ao Programa mencionado.
06	Solicitar junto à SEMED a disponibilização de pelo menos 40 (quarenta) horas mensais para seções de estudo; seleção, organização e confecção de materiais pedagógicos de apoio a serem utilizados pelos formadores durante os encontros com professores.	Que a carga horária dos formadores seja disponibilizada para que estes se preparem devidamente e assim garantam a eficácia e o sucesso do processo de formação continuada no município.	Solicitar à SEMED que disponibilize parte da carga horária dos formadores, garantindo-lhes tempo para estudar e evitando qualquer tipo de prejuízo aos que tem sala de aula e suas respectivas turmas.
07	Conseguir através da SEMED os kits tecnológicos necessários ao desenvolvimento do trabalho de cada segmento em especial.	Que cada coordenador possa dispor do aparato tecnológico necessário ao desenvolvimento do seu trabalho a cada encontro.	Disponibilizar o aparato tecnológico necessário ao desenvolvimento do trabalho de cada formador quando solicitado previamente à SEMED.
08	Proporcionar ao coordenador geral um maior e mais freqüente contato com os coordenadores de outros municípios, do pólo e inclusive com especialistas do MEC através da internet.	Que a SEMED e/ou Prefeitura solicite ao provedor a instalação da internet para que pelo menos o coordenador geral utilize este instrumento.	Solicitar junto à Secretaria de Educação e Prefeitura Municipal a instalação da internet para uso dos coordenadores locais.
	Estimular a ação do coordenador geral enquanto	Que o coordenador geral trace seu perfil profissional	Delegar poderes e competências ao

09	agente do processo histórico e educativo e articulador permanente da formação continuada no município.	evidenciando seus hábitos de estudo e de gestor de sua própria formação continuada, assim como a do Programa em questão.	coordenador geral, orientando-o sempre que necessário, para que este possa desenvolver seu trabalho com êxito e eficácia.
10	Criar conjuntamente com a Prefeitura, SEMED e coordenadores do Programa Parâmetros em Ação uma rotina de trabalho que favoreça o aprimoramento da formação continuada dos professores e formadores municipais.	Que cada coordenador crie uma rotina de trabalho que possibilite a execução das atividades previamente planejadas.	Elaborar junto aos coordenadores municipais, e cada um deles com seu grupo de professores, um caderno de rotina que norteie suas atividades diárias.

SEMED/Oriximiná-PA - 2002.

Neste quadro não há diferenças entre os três tópicos. Eles são, na verdade, uma síntese das dificuldades observadas durante a execução do programa. Aqui estão reunidos os principais anseios e desejos dos coordenadores para que aquele investimento desse certo. Esse conjunto de necessidades são dissolvidas nas falas dos sujeitos no decorrer deste estudo.

Daremos destaque, a partir de agora, às questões relacionadas à gestão democrática e a autonomia dos professores diante dessa política de formação, bem como às suas próprias idéias com relação ao desenvolvimento do curso.

3.3 Gestão democrática e autonomia dos professores

No processo de redemocratização do Brasil, em meados da década de 80, a saída de um regime autoritário para um regime baseado em princípios democráticos, imposto para a organização geral do país, atingiu os processos de gestão das políticas públicas de uma forma geral.

No campo educacional, a gestão democrática do ensino público está prevista na Constituição brasileira de 1988. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei Nº 9394/96 também garante a educação como um

direito de todos e um dever do Estado, a gratuidade do ensino público em todos os níveis e, conseqüentemente, a gestão democrática nas instituições públicas.

É no corpo dessas leis que se encontram, dentre tantas outras questões, determinações e indicações acerca da gestão democrática na escola. Mas, apenas o que está escrito no texto da lei não implica que, de fato, tal gestão esteja ocorrendo na escola. A LDB Nº 9.394/96, contempla a gestão democrática explicitando que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII- **gestão democrática do ensino público** na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos **graus de autonomia pedagógica** e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público (grifo nosso) (BRASIL, 1996).

De posse da Lei, é possível afirmar que o artigo 3º da LDB repete a formulação da Constituição Federal de 1988, no que se refere à gestão do ensino público, acrescentando, no artigo 14, dois elementos: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade no Conselho de Escola, cabendo à Lei somente reforçar o seu caráter deliberativo, o que não ocorreu. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução. Isso reflete as contradições entre o proposto e o implementado.

Segundo Furtado (2005), uma das explicações para a incorporação desse princípio à Lei encontra-se no fato de que, no final da década de 1980, o Brasil saía de um período de governos ditatoriais com a expectativa de viver relações mais democráticas. Paro (2001) e Libâneo (2001) nos explicam que na gestão escolar e da educação com base nesse modelo, existiam os técnicos-formuladores das políticas que detinham o conhecimento e que, portanto, traçavam os caminhos, as

metas e as estratégias que a escola deveria seguir para assegurar a boa condução do trabalho pedagógico, garantindo, assim, a efetivação de uma educação de qualidade. Vale salientar que a “qualidade da educação” também era determinada por eles.

O caráter autoritário e centralizador do Estado brasileiro durante o regime militar (1964 – 1985) passou a ser questionado por setores progressistas que reivindicavam a implantação de procedimentos mais transparentes e de maior participação no controle público: na verdade era a gestão do próprio estado que estava em pauta. Os partidos de oposição ao regime militar, que disputaram as eleições de 1982, incorporaram nas suas plataformas de governo perspectivas participativas e democráticas (FURTADO, 2005, p. 60).

Assim, a proposta da gestão democrática ganhou corpo no contexto de transição democrática e na contestação das práticas de gestão escolar dominantes sob o regime militar e na luta pela construção de uma nova escola, isto é, uma escola aberta à participação popular e comprometida com seus interesses históricos, com vistas a mudanças sociais duradouras e significativas para esse segmento.

Entretanto, segundo Demo (1988), é preciso compreender que a participação não é algo natural e, sim, um processo de conquista, aprendizado e, sobretudo, de disputa com o poder dominante. À medida que nos organizamos para participar, estabelecemos uma disputa com o poder dominante e, com isso, criamos uma outra forma de poder. De acordo com Dourado (1998), a gestão democrática deve ser um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola (p. 79).

Podemos dizer que o princípio da gestão democrática tem como interlocutor o autoritarismo hierárquico, configurado não só na administração, mas também nas relações pedagógicas, pois se a natureza da gestão não é democrática, ela apenas poderá ser autoritária. Nesse sentido, Paro (2001) pergunta se “numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade à iniciativa privada, pensar-se que a educação possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?” (p.80). Dourado (2003) observa:

convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo

desde posturas de controle social (qualidade total) até perspectivas de participação efetiva, isto é participação cidadã (p. 79).

Ferreira (1998) diz que muito se tem ainda que construir para que este valor, já historicamente universal, possa ser realidade na consubstanciação de uma sociedade verdadeiramente humana, onde todos tenham as possibilidades de participação e desenvolvimento (p. 113). Daí decorre conceber a gestão democrática da educação como:

Processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas (DOURADO, 2003, p. 79).

Nessa perspectiva, a organização da gestão escolar deve considerar os atores sociais - diretores, coordenadores, professores, pais, alunos etc. – como sujeitos ativos do processo, de forma que sua participação aconteça de forma clara e com responsabilidade. É necessário enfatizar a participação e a autonomia como dois dos princípios básicos da gestão democrática.

Para Ferreira (1998), participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução. O ato de participar pode ser expresso em diversos níveis ou graus, desde a simples informação, avançando para opinião, voto, proposta de solução de problemas, acompanhamento e execução das ações, e deve gerar um sentimento de co-responsabilidade sobre as ações. O que importa, então, é que os atores sociais da escola tenham conhecimento e clareza do sentido do termo, da responsabilidade que o mesmo encerra e das formas possíveis de participação no interior de uma gestão democrática para que, assim, eles possam vivenciar o processo.

Paro (2001) entende que não existem modelos pré-determinados de participação. É preciso que cada tentativa construa seu próprio caminho “que se faz ao caminhar” refletindo sobre cada passo. A participação é necessária e pressupõe principalmente tomada de decisão, onde a execução é apenas uma conseqüência.

No que diz respeito à autonomia pedagógica da escola, Paro (2001) defende:

A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisão [...] No que concerne a autonomia pedagógica [...] ela deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo na gestão da escola (p. 83-84).

Diferente do que observamos no artigo 15, para Barroso (1996), o conceito de autonomia está etimologicamente relacionado à idéia de autogoverno, ou seja, à faculdade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias, expressa na capacidade de decisão.

A autonomia é um conceito relacional (sempre somos autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (p. 17).

O autor diferencia dois processos de autonomia: a autonomia decretada e a autonomia construída. A autonomia decretada, “é sempre relativa e é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer eventualmente, pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização” (p. 18). Já a autonomia construída, é aquela construída em cada escola, de acordo com as especificidades locais, respeitando-se, obviamente, os princípios do sistema de ensino público (p. 20).

Quanto à autonomia da escola e do processo de gestão, a literatura é quase unânime ao afirmar que a autonomia da escola é sempre relativa e, por a mesma se configurar como uma unidade básica da política educacional, está sempre condicionada pelos regimentos que compõem tal política.

Para Libâneo (2001), a autonomia pode ser entendida como a capacidade das pessoas de decidir sobre seu próprio destino, ou seja, autogovernar-se. “Numa

instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central” (p. 115). Na escola isso vai significar a possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, unidos no sentimento de co-responsabilidade pelo êxito da instituição. É certo que essa possibilidade se limita ao espaço da autonomia relativa possível a uma instituição que integra um sistema de ensino e que depende das políticas públicas e que não gera recursos próprios.

Podemos dizer que tudo isso implica reconhecer uma nova escola, onde novos processos de participação devem ser implementados. A gestão democrática só se dá efetivamente quando garantem modalidades de gestão por meio de canais de participação no exercício do poder e nas tomadas de decisões. O modelo de gestão adotado pelos sistemas públicos ainda é centralizador. É necessário, portanto, a implementação de mecanismos democráticos de participação e banir qualquer tentativa de exclusão que vise a manipulação unilateral do espaço escolar e a perpetuação de ideologias que ignorem todos os sujeitos envolvidos no processo de emancipação e de construção do conhecimento.

Os estudos acerca do currículo da escola revelam que este é baseado na cultura dominante, expressa-se na linguagem dominante e é transmitido por meio da linguagem da dominação. Esse trabalho funciona como mecanismo de exclusão natural dos dominados, que não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar e com a condição dominada. O currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostos. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas porque é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.

Segundo Silva (2000), por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e suas “verdades”. Muitas pesquisas têm procurado explicitar as relações de poder que se expressam nas reformas e evidenciar como elas se têm constituído em instrumentos de regulação e de auto-regulação de indivíduos e grupos.

Buscando-se evidenciar como o currículo tem sido concebido, recorreremos a Silva (2001) para apresentá-lo de forma breve e simplificada: a) visão tradicional, dentro de uma perspectiva humanista, de uma cultura conservadora (estável e fixa) e do conhecimento como fato, como informação, visão conservadora de escola e de educação; b) visão tecnicista que em alguns aspectos é semelhante a tradicional, mas que enfatiza as dimensões instrumentais e econômicas da educação; c) visão crítica de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; d) finalmente uma visão pós-estruturalista, vem enfatizar o currículo como prática cultural e como prática de significação.

O autor destaca que é preciso entender como se define uma teoria curricular. Segundo ele, as **teorias tradicionais** privilegiam no currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos onde fica visível a preocupação com questões de organização. Dentro dessa perspectiva, uma concepção tradicional de currículo estaria basicamente preocupada com a questão “como planejar um currículo”. Podemos dizer que os PCN de Língua Portuguesa foram orientados nas teorias tradicionais de currículo.

As teorias tradicionais por si não podem explicar a realidade, e seu desenvolvimento não deve estar separado das condições reais onde ele será aplicado. E, nesse sentido, a educação desempenha um papel mediador entre a consciência individual e a coletividade em relação aos conflitos ideológicos. Aquele que está aprendendo é um investigador da construção do conhecimento. Só assim poderemos verificar com que finalidade os conceitos são construídos ou impostos, bem como se a teoria existente é válida ou não para aquele contexto.

Nas **teorias críticas** privilegia-se: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe sociais, capitalismo, relações sociais e libertação, currículo oculto e resistência o que revela que existe um deslocamento do eixo dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para um eixo que privilegia os conceitos de poder e ideologia. As **teorias pós-críticas**, por sua vez, destacam um outro deslocamento importante que enfatizam o conceito de discurso em vez de ideologia.

Vale dizer que uma teoria que oriente a construção de um currículo e que pretenda simplificá-lo não conseguirá dar conta dos fenômenos educativos, pois, para que um currículo seja efetivado, ele dependerá dos contextos nos quais será desenvolvido e nos quais ganhará significado.

A necessidade de saber o que acontece de fato com as informações, com os conhecimentos prévios e com as práticas educativas nos locais de aprendizagem é importante para verificar as ideologias, o controle do conhecimento e a construção social a serviço dos grupos sociais. Pois, sabemos que as variadas relações que os homens mantêm consigo e com o meio são representadas e transpostas aos locais de aprendizagem, assim como as fragmentações das informações e os rituais avaliativos que podem reproduzir interesses.

Para Távora (2002), a ação educativa não se realiza em um vazio conceitual e contextual. “O seu significado, do ponto de vista político-pedagógico, depende fundamentalmente do contexto em que ela se encontra inserida” (p. 22). A autora acrescenta:

buscar o entendimento acerca da natureza e da especificidade da ação educativa não significa perder de vista as contradições de cunho sócio-político, econômico e cultural, que marcam a sociedade capitalista. Ao contrário, essa ação se configura como uma totalidade que integra esses componentes estruturais, é por eles condicionada e, na sua especificidade, se constitui como alvo de disputa entre os interesses emergentes nesta sociedade (p. 22).

Para que a democratização da educação e do ensino se efetive, é necessário que o professor possua controle e autonomia de seu processo de trabalho, o que poderá lhe favorecer a organização e o direcionamento, em conjunto com seus alunos, da dinâmica da sala de aula e dos objetivos do ensino. Assim, o currículo será concebido como uma construção social do conhecimento. Portanto, a construção de processos democráticos no interior da escola deve mirar um processo de modificação da lógica interna dessa instituição, alterando suas relações de poder, seu papel administrativo, seu projeto pedagógico, “reorganizando-se em bases igualitárias, onde participação, um dos princípios de maior importância de democracia, passa, efetivamente, a ter o seu lugar” (p. 60).

Os procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas têm sido alvo de muitas críticas, por que são constituídos como mecanismos de desqualificação dos profissionais. Azzi (1999) entende que o trabalho docente, “que

constitui-se, constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social, implica o professor possuir um controle e uma autonomia, mesmo que relativos, sobre seu processo de trabalho”, uma vez que organiza e dirige a dinâmica de sala de aula. Conteras (2002) diz que “o que pode estar em jogo na perda da autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam estar mergulhados” (p. 33).

Nesse sentido, as falas e os sentimentos dos sujeitos nos apontam para questões relacionadas a autonomia e a gestão democrática do ensino. No estudo dessa categoria buscamos descrever o sentimento dos professores diante do curso oferecido no município de Oriximiná e as suas vivências práticas, tendo sempre em vista as orientações recebidas.

Ao descrever como se iniciou o curso Parâmetros em Ação, a professora A volta a si e demonstra que houve certa resistência para sua participação nele, pois já havia tido um primeiro contato com os PCN em seu curso de Letras, o que pode ser verificado na sua fala:

As escolas receberam um comunicado de que haveria esse curso. E, de início, a gente percebeu que a maioria dos colegas não queriam fazer porque eles achavam que era uma perda de tempo. E, nós já tínhamos estudado os Parâmetros Curriculares na época em outro município. Na época em que nós fazíamos a graduação, tivemos que ministrar um minicurso aos professores da zona rural. Então, aquilo não seria tanta novidade pra nós. Mas, com certeza, teríamos muito ainda a aprender com os mediadores que iam ministrar o curso pra nós. (Professora A).

Nessa fala, a professora A, levada pelas circunstâncias em que se encontrava, teve de participar do curso. Com essa atitude, sinaliza que, para as pessoas que já haviam estudado os PCN de Língua Portuguesa na universidade, não haveria necessidade de outra formação. Portanto, essa atitude revela que esses professores foram levados a participar do curso por outras razões que vão além da necessidade de aprimoramento, o que caracteriza, a nosso ver, a perda da autonomia nas suas decisões relativas a esse processo de formação.

Se houvesse participação, por parte dos professores, nas orientações que encaminhavam a organização do curso, não aconteceria o fato que a professora C relata abaixo:

Muitos professores que já eram formados não foram porque achavam que aquilo não era importante, pois o que eles já haviam aprendido na universidade era suficiente. Então eles não se interessaram por estudar de fato os PCN. (Professora C).

A professora B, que foi transferida para outro município durante a realização desse curso em Oriximiná, descreve que lá os PCN não eram trabalhados conforme as orientações recebidas, em seu município de origem, pois, segundo ela:

Em outro município, em nenhum momento foi cogitado como trabalhar os PCN. Não como eles devem ser trabalhados, com a participação de todos. Cada um estava trabalhando da sua forma. Se você fosse trabalhar com um texto de outra disciplina e o seu colega percebesse, você já era discriminado e denunciado, pois já estava trabalhando a disciplina de outro colega. Em Artes você não podia trabalhar redação, não podia trabalhar um texto que falasse sobre a história. (Professora B).

A fala da professora B revela que ela possui conhecimentos das orientações ligadas a interdisciplinaridade e demonstra isso na avaliação que faz das orientações recebidas noutro município. É possível deduzir da sua fala que os professores da outra cidade podem ter aprendido, mas demonstram resistência na aceitação das novas orientações. Para eles, a divisão do trabalho parece ser a forma mais prática de resistir a invasão do outro. Sacristán e Pérez Gómez (2000) justificam essa relação dizendo:

A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais (p. 16).

Tal relato nos coloca a refletir sobre uma possível forma de resistência às novas orientações, pois não é realmente fácil mudar uma prática sem o tempo e as condições necessárias investidas para essa apropriação. E, se houve a devida apropriação, o individualismo também manifesta-se como resistência a não-socialização do saber.

A professora B também demonstra, na fala abaixo, como essas mudanças foram “espontaneamente” se efetuando em sua prática:

A partir desse curso eu fui trabalhando o livro e começando a engatinhar, até começar a andar com os próprios pés pra poder formular outros conhecimentos além dos livros. Comecei a trabalhar textos que não estavam vinculados a nenhum livro, mas que eu poderia vinculá-los com outros conhecimentos. Foi assim que eu comecei a trabalhar, primeiro com a orientação do livro. (Professora B).

Aqui já percebemos um certo desapego às prescrições iniciais. Agora, a professora começa a se distanciar das orientações propostas nos PCN, e passa a se sentir mais à vontade na organização de seu trabalho pedagógico, ou seja, passa a se tornar agente, sujeito que pensa, age e realiza sua prática fundamentada nas reais necessidades educativas de seus alunos. Todavia, podemos perceber que essas atitudes são muito tímidas, pois o discurso dos que detêm o poder ainda são reproduzidos nas falas desses sujeitos.

Tendo isso em vista, a globalidade do processo de construção das políticas e sua complexidade tornam imperioso os discursos e um nível de aprendizagem idealizado que, geralmente, ignoram as circunstâncias nas quais essas exigências são feitas, e esses fatos podem ser observados na fala da professora C:

Querendo ou não, ou gostando ou não, nós temos que estar enquadrados nesse novo meio de aprendizagem, se nós quisermos estar também sendo considerados bons. Por que se nós não trabalharmos como eles pedem, nunca também vamos estar inseridos no mesmo ciclo. Não adianta a gente não querer. Dizer eu não concordo. Não é questão de

concordar. É questão de achar um meio de se adequar àquela situação.
(Professora C).

Com relação a participação de outros professores no curso de formação, ela narra que:

Foi mais quem não tinha uma formação acadêmica. Na época, a maioria dos que já tinham uma formação acadêmica não participaram, por que achavam que aquilo era só blá, blá, blá. Era mais um encontro e não iria mudar nada. Aquele pessimismo total! Mas foi muito válido sim, com certeza. (Professora C).

A professora C demonstra a necessidade de adequação a essa política, caso contrário a mesma pode ser considerada, pelos demais agentes da escola, irresponsável ou desatualizada. Ser irresponsável e desatualizada é entendido como um não seguidor das prescrições dos PCN de Língua Portuguesa. A esse respeito Ghedin (2004) diz que “essa tentativa de subverter as relações, como forma de desviar a atenção da sociedade culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desvia atenção do real problema” (p. 399), que é a falta de condições de trabalho e de ensino e, como decorrência, da falta de condições de aprendizagem.

Sacristán (1998) complementa dizendo que “as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais se forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência” (p. 118). Nesse sentido, entendemos que a professora C sente-se responsável pelas resistências dos demais professores, e isso é expresso na forma como concebe as políticas para a educação. A mesma não se exime de sua responsabilidade de ensinar e critica o descompromisso dos demais professores.

Esse esforço requerido para essas adequações são relatados pela professora A. Segundo ela:

Para que a gente consiga tudo isso, requer muito trabalho. Quando se está ministrando um curso parece que tudo é fácil, mas, na realidade, tudo depende é do educador, do professor. Se realmente formos

comprometidos, temos que fazer muito esforço. Eu não gostava muito quando eles diziam que tudo aquilo era muito fácil. Mas, não é tão fácil assim. A gente faz sim, mas é com muito esforço, com muito trabalho, porque as coisas não dependem exclusivamente só da gente, uma vez que nós trabalhamos em conjunto. E, por isso, às vezes temos de ficar a mercê do outro colega, já que também precisamos do seu apoio. (Professora A).

Como se observa no relato da professora A, as mudanças são imaginadas isoladamente, ou seja, não são conduzidas democraticamente, desconsideram as condições em que poderão estar imersas. É necessário pensar os meios para que se consiga chegar aos resultados esperados, o que implica um conjunto de atividades articuladas e contextualizadas para que seja assegurada a eficácia dos objetivos. A crise desencadeada por esses fatores que cercam a profissão docente conduzem muitos profissionais à indiferença e à desmotivação para o trabalho que desenvolvem. No relatório²⁰ sobre o segundo módulo do programa Parâmetros em Ação, feito pela coordenadora do grupo, podemos observar isso:

uma das conclusões obvia ao qual o grupo chegou foi de que a classe do magistério é uma das mais desunidas (e conseqüentemente sem ética), que existe entre os profissionais, pois se cometemos algum engano é difícil encontrarmos quem nos ajude quem seja solidário conosco, mas se temos a infelicidade de errarmos, somos massacrados por nosso atos e que muitas vezes não param para analisar as conseqüências de suas palavras em nosso psicológico. (Relatório do 2º módulo do Programa Parâmetros em Ação – 26 e 27 de abril de 2002).

O sentimento da coordenadora do grupo é de negação da própria classe e da própria profissão. Ao nosso ver, tal atitude leva ao que Conteras (2002) classifica como a perda de controle sobre seu próprio trabalho, o que está relacionado à perda da autonomia (p. 35). Segundo ele, ao ficar submetido ao controle e às decisões do

²⁰ Todas as transcrições referentes aos relatórios dos módulos do Programa Parâmetros em Ação são literais.

capital, o profissional perde a capacidade de resistência. E, nesse caso, isso é desabafado de forma negativa contra a própria profissão.

Um exemplo de um discurso que classifica e, por conseguinte, nega os profissionais que, por algum motivo não puderam se atualizar, consta nas orientações das atividades do módulo 3 do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, que orienta a respeito dos novos desafios para ensinar e aprender Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental:

9. A discussão sobre as questões tratadas neste módulo devem ser finalizadas com a reflexão sobre a profissionalização do magistério e o conceito de competência profissional, para que os professores possam compreender a importância da atualização no processo de profissionalização da categoria. A proposta é que leiam individualmente as afirmações abaixo – que representam opiniões recorrentes hoje em dia – e depois debatam coletivamente seu posicionamento a respeito da importância da sua atualização profissional na caso da magistério (2h):

- Se eu pudesse escolher um médico para mim ou para alguém da minha família, procuraria sempre um que estivesse por dentro das últimas descobertas da área medica. Hoje em dia, só a experiência não basta: o médico precisa estar atualizado, pois há muito conhecimento novo sendo produzido rapidamente.
- Eu, se precisar de um advogado, vou procurar um muito bem informado.
- É inconcebível um profissional que não esteja por dentro do que se produz de novo na sua área de atuação, que não leia materiais que lhe informem como realizar melhor seu trabalho, que não se atualize continuamente. Quem vai respeitar alguém assim?
- Quem quer para si a condição de profissional não pode recusar-se à atualização, como ocorre, às vezes, no caso dos professores.

A profissionalização do magistério depende, além das questões relacionadas à melhoria das condições de trabalho, de formação continuada de professores e técnicas ao longo de toda a carreira (BRASIL, 2000, p. 128).

Conforme Arroyo (1999), uma das características desses programas é “diagnosticar sempre negativamente a sociedade, suas instituições, os professores como tradicionais, os currículos obsoletos”. O olhar do alto sobre os professores públicos é muito negativo. “É preconceituoso até. Logo, inovar, dessa perspectiva, é definir para esses professores o que fazer e o que pensar”. O autor lamenta como as faculdades se prestam “a fazer convênios oficiais para perpetuar essa visão desqualificada dos mesmos professores de educação básica que eles solenemente diplomam e atestam estarem prontos para seu ofício de mestres” (p. 134-135).

Ao falar sobre o que avalia como negativo nos PCN de Língua Portuguesa, a professora C destaca a forma como esses parâmetros foram

implantados nas escolas. Ela descreve a falta de participação dos professores nas discussões que envolviam as diretrizes e a implementação do programa:

Eu acho que o que é negativo nos PCN, é o fato de eles virem muito prontos. Eles vêm pronto pra te engolir eles todinhos. Não se faz uma reunião com os professores para ouvir opiniões ou discutir essas inovações. Não é que achamos que eles estejam muito fora de nossa realidade, não estão. Mas, por exemplo, são propostos kits tecnológicos que a gente sabe que as nossas escolas não possuem. Há coisas que ainda são inacessíveis pra gente. Por isso ainda não dá para trabalhar de determinada forma. Mas a gente sabe que tudo isso é muito válido. Nos PCN há muita coisa glamurosa. (Professora C).

A professora entende os docentes como meros receptores dessa política educacional e critica a falta de atenção de seus mentores com a realidade dos contextos para os quais foram encaminhados. Como crítica a essa postura, Pérez Gómez (1998) comenta que “descontextualizam-se as condutas do docente e dos alunos/as, como se pudessem ser tratadas como comportamentos genéricos universalmente válidos, independentes do contexto em que se produzem” (p. 71).

A esse respeito, Sacristán (1998) entende que “a realidade deve ser vista em sua dimensão holística, dialética e histórica, englobando as ações, os agentes e as práticas que se misturam nos processos educativos, como processos sociais que são” (p. 142). Acreditamos, assim, que essas desconsiderações podem ser uma das causas da resistência a esses programas de formação continuada.

A professora C fala a respeito das necessidades que a levaram a estudar os PCN de Língua Portuguesa:

Uma de minhas necessidades foi a questão da participação em concursos. E, em relação aos nossos alunos, posso dizer que me preocupo com a formação deles, pois muitos deles estudam pra fora, na capital ou em outros Estados. É preciso atentar também para a mudança na forma de como se trabalhar determinados conteúdos na sala de aula. (Professora C).

Como uma crítica a essa postura, Sacristán e Pérez Gómez (2000) defendem:

O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um fiel servidor de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis conseqüências de suas práticas (p. 10).

Nas falas dos sujeitos pesquisados também pudemos observar um sentimento de culpa diante de uma não-efetivação dos PCN. Tal fato pode ser detectado no discurso da professora A ao relatar o que considerou negativo no curso Parâmetros em Ação, oferecido em Oriximiná:

O que não foi útil foi aquilo que eu não tentei colocar em prática, muitas vezes por estar sobrecarregada com uma carga horária muito elevada. Eu não tinha aquele tempo suficiente para realmente preparar a minha aula como eu deveria preparar, como a proposta nos induzia a fazer. Aquilo que constava lá na cartilha. Então, o que não foi útil pra mim foi aquilo que deixei de fazer por falta de tempo. (Professora A).

Há um sentimento naquilo que foi deixado de fazer. Um sentimento talvez de desobediência, como de alguém que, embora consciente dos empecilhos, tenha contribuído para um possível insucesso e se sente responsável pelos desajustes da proposta, que coloca em risco, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Por essas razões, cabe-nos observar que, conforme Sacristán (2000), os conteúdos são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores. E, segundo ele, “é essa divisão de tarefas, produto da distribuição de atribuições e poderes sobre a educação, que reforçou o sentido mais técnico da didática, fazendo com que se desprendesse da discussão dos conteúdos” (p. 121), e se desencadeasse esse sentimento de culpa.

Na discussão acerca das responsabilidades, a professora B, por sua vez, divide o encargo do ensino dessa proposta com a direção da escola:

Eu acho que a administração escolar também deveria ser responsável pelo conhecimento que é trabalhado na escola, já que toda escola tem uma missão. Hoje nós falamos em gestão escolar. Então, é de competência da gestão escolar, verificar que tipo de conhecimento está sendo trabalhado na escola, qual é a missão dessa escola e como esses conhecimentos devem ser trabalhados. Esse conhecimento não deve ser compartimentado. Deve ser interdisciplinar e indispensável para formar um cidadão crítico e consciente. (Professora B).

Como se pode observar, essa professora reconhece que a execução do programa de ensino é de responsabilidade do professor, mas entende que, para que ele se efetive, não depende somente desse profissional. Percebe-se a consciência de que é necessário uma ação conjunta que envolva, principalmente, os administradores das escolas. A esse respeito, Sacristán (2000) sustenta que, na gestão dos currículos, dentro dos sistemas educativos complexos, os professores são vistos mais como funcionários ou assalariados que devem seguir certas determinações do que como profissionais que, “à imagem do que foram profissionais liberais clássicos, controlavam coletivamente uma prática e definiam os critérios do ‘bem fazer’” (p. 143).

Na esteira das questões que se relacionam à autonomia e à gestão democrática da educação, a organização do tempo é um fator fundamental. E esse é um ponto que emerge constantemente nas falas dos sujeitos e que precisa ser analisado, pois isso também reflete a necessidade de escuta dos professores nas atividades que se destinam a eles e que pretendem melhor orientar a organização de suas atividades docentes.

No relatório do primeiro encontro realizado no município de Oriximiná, podemos observar que fica registrado como a organização do tempo foi um dos principais problemas enfrentados pela coordenadora do programa:

Outro fator que por vezes compromete a participação ativa do coordenador geral nos encontros dos segmentos é a sobrecarga de trabalho destes; tem ficado difícil conciliar tantos trabalhos em tão pouco tempo (Relatório do 1º Encontro em Oriximiná).

O relatório encaminhado ao coordenador geral do programa parece mais um desabafo, pois neles são constantemente expressos esses sentimentos. A necessidade de organização do tempo é bastante recorrente nas falas:

Como os encontros eram aos sábados, as pessoas não gostavam de ir, não queriam participar. Então, quer dizer, havia poucos professores participantes, o que quebrava aquela continuação de sexta a sábado. (Professora A).

Isso também é observado pela professora B:

O negativo foi que o tempo foi muito curto. Nós precisávamos de mais tempo. Aquele senhor²¹ tinha muitos conhecimento para nos oferecer. (Professora B).

Ainda em relação ao tempo disponibilizado para a formação dos professores com base nos PCN de Língua Portuguesa no município de Oriximiná, a professora A relata que:

O tempo disponível é muito pouco, pois sempre queremos mais e mais. Por exemplo, nós fizemos um curso agora, é algo sobre o qual já possuímos um pouco de conhecimento, mas parece que quando chega uma coisa nova pra gente, sempre nós temos sede de querer saber muito mais. (Professora A).

A falta de tempo disponibilizado para o curso talvez esteja relacionada ao tempo que essas orientações duraram. O que é questionado na fala da professora C:

O que eu acho que não foi útil na questão dos PCN, é que naquele instante ele foi uma novidade, falando do nosso município. Uma novidade que, quando iniciou o curso, era uma febre em Oriximiná. Todo mundo

²¹ Professor da UEPA que foi convidado pela SEMED para ministrar as primeiras orientações referentes aos PCN.

queria provar dos PCN, por que trabalhar os PCN estava na moda. Naquela época eles eram uma moda no município. Mas, se formos ver agora, na atualidade, nem se fala mais em PCN. Acredito que poucos professores, até eu mesma (risos), já nem olham mais para os PCN. Passou aquela fase de ser o meu bichinho de estimação. (Professora C).

A professora C questiona que os PCN deixaram ser estudados. Tal fato nos chamou atenção e nos fez refletir sobre o que levaria ao afastamento das orientações do documento, em um município onde não se concluiu os módulos necessários para a formação do professor com base naqueles conteúdos□

Parece útil insistir que a falta de envolvimento dos professores nas decisões que precederam o curso de formação continuada com base nos PCN de Língua Portuguesa no município de Oriximiná e o tempo disponível para esse curso foram os responsáveis pelos principais problemas expressos em sentimentos nos relatórios e nas falas dos sujeitos pesquisados. Na mesma esteira de análises, Conteras (2002) questiona:

toda tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. [...] Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições extremamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa (p. 36).

Como se pode verificar no estudo sobre os PCN de Língua Portuguesa no município de Oriximiná, a formação recebida e as orientações propostas no próprio documento desconsideram os problemas. Exige-se uma prática que lhes permite pouco tempo para a sua assimilação e reflexão, e são descartados os saberes da experiência. Sobre essa relação, Perrenoud (2002) diz que “uma formação prescritiva ou limitada a oferecer “objetivos” só pode transformar aleatoriamente as práticas”. Importa, porém, verificarmos como os sujeitos pensam a sua prática, pois, para o mesmo autor, “o risco de ser paralisado pelos relatos de práticas é ainda maior se elas foram reprimidas durante muito tempo” (p. 179).

3.4 A transposição dos conteúdos e as práticas de ensino

Giroux (1983) aborda a necessidade de se dar ao professor e aos envolvidos no processo educacional, a possibilidade de pensar criticamente a natureza de suas crenças e como estas influenciam e moldam as experiências cotidianas que têm com os alunos, ou seja, possibilitar a reflexão de forma crítica sobre sua própria ação e os conhecimentos que envolvem esta ação. Atualmente, há uma tendência de estudos que enfocam a **transposição didática**, ou seja, aqueles que descrevem as transformações que sofrem um dado saber na exposição didática.

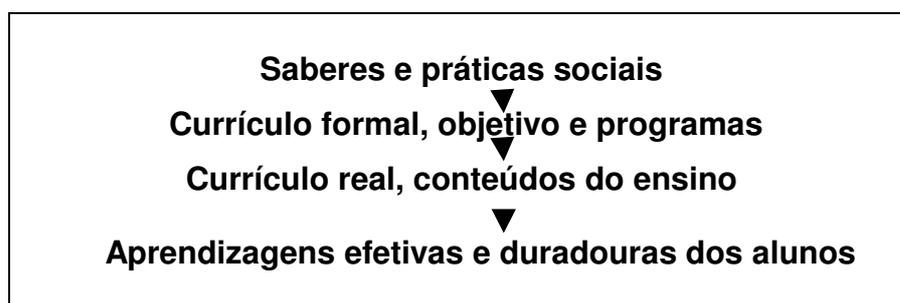
O termo *Transposição Didática* foi introduzido pelo sociólogo Michel Varret, em 1975, e depois apresentado e aprofundado por Yves Chevallard, pensador e educador francês. Todavia, esse termo foi reconhecido em nosso meio pelos trabalhos de Perrenoud (1993), que o define como a essência do ensinar, ou seja, a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação.

Para Chevallard (1991), a transposição didática é composta por três partes distintas e interligadas: o *saber sábio* - o saber elaborado pelos cientistas; o *saber a ensinar* - parte específica aos professores e que está relacionada à didática e à prática na sala de aula; e o *saber ensinado* - aquele absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transformações feitas pelos cientistas e pelos professores. Dessa forma, segundo esse estudioso, há diferença entre aquilo que se elabora nos espaços científicos e o que é desenvolvido nos espaços educativos. Então, se a transposição didática está relacionada à forma de ensinar e de aprender, devemos procurar entender como essa relação está se desencadeando nos espaços escolares.

De acordo com Perrenoud (2002), quando a universidade pretende oferecer formação profissional não deve manter a ilusão de que, para passar da teoria à prática, bastam saberes procedimentais, e isso também vale para as políticas curriculares encaminhadas pelo governo aos municípios do país. Para ele, temos que reconhecer que a aplicação dos saberes a situações complexas necessita de outros recursos cognitivos (p.72).

Baseando-se nas idéias Chevalard (1991), Perrenoud (2002) explica que a noção de transposição didática designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, que inicia desde a elaboração dos programas às escolhas do professor sozinho em sala de aula. Salienta que, nesse processo, podem ocorrer descontextualizações, simplificações, desperdícios, esquematizações e mesmo traições, além de emergências. Segundo ele, a cadeia clássica de transposição é acompanhada de defasagens desiguais entre o momento em que um saber se origina na sociedade e aquele que é ensinado em determinado nível do currículo escolar. E isso acontece não porque há perversidade ou má fé, mas porque é indispensável para ensiná-los e avaliá-los. Na tentativa de fazer entender como tudo isso acontece, Perrenoud (2002) propõe o seguinte esquema:

Quadro 10: A cadeia da transposição didática



Perrenoud (2002, p.74).

Podemos afirmar que um dos grandes problemas da formação inicial e continuada é desconsiderar como se dá a aquisição e construção de saberes, ou seja, a transposição didática de conhecimentos em sala de aula. Enquanto a formação for entendida numa concepção teórica de que basta se ter acesso a conhecimentos sobre como proceder metodologicamente ou como se aplicam estratégias recebidas na formação, as mudanças objetivadas nos programas tenderão a não ocorrer como se espera, principalmente por desconsiderar o que acontece com um conhecimento no momento em que é vivenciado, em que é objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula. Não se trata simplesmente de dominar um saber teórico.

Acreditamos que estas abordagens poderão permitir reexaminar a interface entre a produção teórica sobre a Língua Portuguesa e os conteúdos a serem didatizados em sala de aula, quais são relevantes e vêm contribuir com respostas a questões antigas sobre o processo ensino-aprendizagem de língua, e como o professor constrói em sua prática os saberes ou conteúdos recebidos no processo de formação.

Nos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático, dentre eles, o que diz:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (p. 70).

Formar leitores, segundo este documento, é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. E isso envolve situações e condições de aprendizagem. A seguir encontram-se apresentadas à escola e ao professor algumas dessas condições:

- a escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros;
- é desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos;
- o professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro;
- o professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais;
- ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas;
- o professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás;
- a escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo

professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (p. 71-72).

Como já observado, a escola e o professor, para que tal programa seja de fato realizado, encontram-se, na maioria das vezes, em um futuro não muito próximo. Os dez anos que sucederam a elaboração dos PCN de língua Portuguesa ainda não foram suficientes para que essas condições requeridas se efetivassem, dada a situação das políticas públicas e do sistema educacional brasileiro em suas variadas realidades.

Segundo Paro (2001), não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas “uma coisa é falar de suas potencialidade, outra coisa é falar daquilo que a escola poderia ser”. Outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. O autor complementa que infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante, “negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica” (p. 10). Em geral, nos programas de formação continuada prevalece a visão de que basta ter acesso às propostas de atividades e teorias dos programas para que sejam aplicadas adequadamente em sala de aula. Todavia, sabemos que toda mudança requer tempo e, para que ocorra, entram em jogo saberes diversos não só vindos da formação docente, mas da prática da sala de aula que foi construída ao longo de sua experiência, quais, geralmente, não são consideradas.

A seguir, ainda nos PCN, no tópico que aborda as orientações para tratamento dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, em seus princípios organizadores, podemos observar uma preocupação com a recepção e, em maior escala, com a transposição dos conhecimentos a serem ensinados:

as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras (p.34).

Como se pode observar, o levantamento de situações está mais voltado para as necessidades dos alunos. Embora não se deixe de privilegiar o contexto e,

sabendo-se que o professor faz parte dele, compreendemos que, neste momento, deveria haver uma maior preocupação com os saberes de sua experiência. Pois, conforme Sacristán (1999), “a prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da atividade profissional, qual não pode ser separada dos que a executam” (p. 66). O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.

Sobre o tratamento didático dos conteúdos, descreve-se:

Há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A própria definição dos conteúdos já é, em si, uma questão didática que tem relação direta com os objetivos colocados (p. 65).

Confirma-se a importância do contexto e das especificidades da prática docente. O tipo de tratamento a ser dado não é discutido e nem se faz maiores reflexões sobre eles. Nesse sentido, Pimenta (2002) diz que ao se defrontarem com problemas da sala de aula, que são bastante complexos, “o professor lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula” (p. 44), ou, em outras vezes, na urgência e na incerteza, ele mobiliza uma forma de sabedoria incorporada ao seu *habitus*, que podem transformar-se num estilo de ensino e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: manifestam-se através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (p. 49).

No relatório do segundo módulo do Programa Parâmetros em Ação, elaborado pela coordenadora desse segmento, podemos perceber como a transposição do conteúdo foi um fator muito questionado naquele momento:

Outro ponto bastante discutido foi sobre a relação teoria e prática, visto que, discutir e apontar as falhas são fáceis, aplicá-las na realidade torna-se por muito difícil. (Relatório do 2º módulo do Programa Parâmetros em Ação – 26 e 27 de abril de 2002).

Quando nos reportamos às orientações para o tratamento didático dos conteúdos a serem ensinados nos PCN de Língua Portuguesa, vamos perceber que essa questão é apenas lembrada, pois o documento não traz consigo o como manusear e tão pouco avaliar sua aplicabilidade. Não deixa claro o que se entende por tratamento didático adequado ou inadequado, como se pode comprovar no trecho a seguir:

O tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. Por exemplo, o conteúdo selecionado pode ter recebido tratamento didático inadequado e, desse modo, os efeitos pretendidos podem não ter sido atingidos; a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios. (p. 65-66).

Tal fato também pode ser confirmado na fala da professora C, quando avalia que o tratamento requerido pelo documento não é compatível com a realidade desejada:

Muitas das coisas que constam nos PCN, a gente sabe que as nossas escolas não possuem e não têm condições de adquirir, como os kits tecnológicos. Então são inacessíveis para que a gente possa trabalhar de determinada forma, mas a gente sabe que é muito válido. (Professora C).

A esse respeito, Perrenoud (2002) diz que não existe muita certeza de que a inteligência, o rigor e o bom senso sejam suficientes para sustentar uma reflexão que aumente a eficácia do ensino (p. 50). Portanto, há necessidade de aprofundamento nas questões metodológicas e nas orientações apontadas, pois o desejo e a força de vontade por si não são suficientes para implementar essas mudanças.

É certo que o processo da transposição feito pelo formador implicará mudanças, uma vez que faz parte de toda transposição didática a construção de saberes. E essa construção não é apenas repasse de conteúdos ou metodologias, ela se dá principalmente com os saberes da experiência e o *habitus* do professor. É nessa relação que é construída a transposição do conteúdo. Daí não poder separar

conhecimentos teóricos de conhecimentos práticos e vivenciais do professor, uma vez que estão interligados.

No que diz respeito à transposição dos conteúdos no curso ofertado no município, a professora A relata que os professores que o ministravam demonstravam-se inseguros, como se pode verificar no seu relato a seguir:

A gente observava que alguns mediadores, os ministrantes do curso, ainda estavam um pouco inseguros com relação ao conteúdo dos PCN. Mas, como todo ser humano é capaz, eles começaram a estudar e a se aprofundar naquilo. A partir do 3º módulo a gente percebeu que eles já estavam mais seguros, mais embasados naquilo que haviam lido. (Professora A).

Essa fala é um primeiro sinal dos problemas que envolveram e envolvem a transposição dos conteúdos. A princípio, percebe-se que houve certa dificuldade na assimilação e no repasse das orientações aos professores que recebiam a formação, o que, naquele momento, implicava um grande esforço de reflexão e tempo para a transposição didática. Ao estudar essas mesmas questões, Rojo (2000) assinala que “este esforço envolve não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implantação destes currículos” (p. 28). Ambas as ações, para ela, envolvem diretamente a formação inicial e continuada de professores.

Na fala da professora A, a seguir, podemos observar que no curso oferecido em Oriximiná, um dos principais problemas que envolveram a transposição dos conteúdos foi relativo ao tempo que havia sido disponibilizado aos professores pela secretaria de educação do município:

Nós éramos liberados da sala de aula só no sábado. (Professora A).

Percebemos que o fato de os professores só serem liberados nos sábados já diminuía o envolvimento e a presença no curso, fato que nos coloca a especular sobre uma possível fragmentação na continuidade da formação, o que pode ter influenciado negativamente no entendimento das orientações dos PCN. Sobre a necessidade de uma melhor formação para trabalhar com esses conteúdos, Rojo

(2000) comenta que para determinar que se cumpram as tarefas envolvidas na prática de uso e de análise da linguagem, “necessitamos de uma revisão teórica enunciativamente baseada no que diz às teorias cognitivas de processamento da linguagem em produção e compreensão de textos correntes”, o que, segundo ela, ainda está por ser feita (p. 32).

Considerando-se os problemas que envolvem a transposição dos conteúdos a serem ensinados na sala de aula, a professora A declara que a escola onde ela exerce sua função não oferece condições para realizar um melhor trabalho:

A escola onde eu trabalho não oferece, em parte, condições para que eu possa desenvolver um bom trabalho. Ela não possui biblioteca. Há uma salinha onde estão amontoados uns livros. O prefeito da época ficou de montar uma biblioteca naquele local, pois a antiga biblioteca foi cedida para o laboratório da escola. Ele disse que faria uma biblioteca e não fez. Hoje ele já saiu do poder e não fez, não cumpriu. (Professora A).

Nessa fala, percebemos a necessidade de consulta a livros, de textos de divulgação científica a partir desses saberes de referência que orientam a prática do professor. Tardif (2002) e Perrenoud (2000) afirmam que é preciso compreender que saber e fazer não podem estar distanciados. A questão que se discute é que não se dão condições necessárias para que o que é exigido seja realizado. Na maioria das vezes, desvaloriza-se a experiência do professor, valorizando-se demais o saber teórico, produzido na academia. E esta tem sido uma das bases das grandes críticas feitas aos programas elaborados pelo Ministério da Educação para formação continuada. Por essa razão, entre outras, perguntamos como desenvolver a prática sem as referências necessárias para essa consulta□

Esse sentimento também é expresso pela coordenadora do grupo:

Apesar da falta de hábito de ler, não temos tantos problemas de interpretação. Nesse caso, as dificuldades em compreender advêm da ausência/carência de material teórico disponível que esclareça as dúvidas dos professores (Relatório do 1º módulo do Programa Parâmetros em Ação – 26 e 27 de abril de 2002).

A falta de referência também é observada na fala da professora C:

É dificultoso por que às vezes a gente quer dar um passo à frente mais tem medo. Medo de trabalhar os textos orais de nossos alunos, que nós não dávamos muita importância. Hoje nós já fazemos textos, trabalhos com textos orais e escritos com nossos alunos. (Professora C).

Rojo (2000) chama atenção para a necessidade de elaboração de textos de divulgação científica a partir desses saberes de referência (p. 32). E essa necessidade, de acordo com a professora C, constitui-se como um fator negativo para a melhor transposição dos conteúdos.

Quando questionamos a utilidade do curso, a professora B justifica que a sobrecarga de trabalho é um outro fator que interfere na efetivação da proposta:

O que não foi útil vou te dizer: foi aquilo que eu não tentei colocar na prática. Muitas das vezes por estar sobrecarregada com uma carga horária muito elevada. Eu não tinha aquele tempo suficiente para realmente preparar a minha aula como eu deveria. (Professora A).

Rojo (2000) explica bem essa situação. Segundo ela, em uma realidade na qual o que rege as práticas de sala de aula é a adoção do livro didático, “por variadas razões que vão desde o número de alunos por sala, até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para a elaboração de seus próprios materiais didáticos” (p. 34), a elaboração de materiais didáticos que criem condições de viabilidade para a realização do currículo torna-se um problema determinante. E essa falta de tempo remunerado é expressa pelos coordenadores em seus relatórios:

Outras grandes dificuldades são a falta de incentivo financeiro aos formadores e a falta de tempo disponível para que estes possam preparar-se devidamente para desenvolver o trabalho com êxito e eficácia. (Relatório do 1º módulo do Programa Parâmetros em Ação – Auto-avaliação do coordenador do grupo - 26 e 27 de abril de 2002).

A professora B também dá sua opinião sobre essa falta de incentivos:

Esse incentivo creio que deve vir da própria escola ou da própria secretaria de educação para escola, por que a secretaria de educação pede para você trabalhar não é? Mas a escola, a direção da escola, é também responsável! (Professora B).

Outra questão que é relatada como responsável para que não seja realizada a transposição dos conteúdos, conforme as prescrições dos PCN, são os problemas com a leitura, qual são justificados pela coordenadora do Programa Parâmetros em Ação:

A leitura também é um fantasma que perturba o cotidiano de alguns professores e coordenadores e os motivos que geram estas dificuldades são os mais variados possíveis como: falta de um acervo bibliográfico adequado e interessante; inexistência de livreria no município; falta de hábito de ler, etc. Os professores limitam-se a ler livros e textos didáticos necessários ao seu trabalho imediato sem muitas vezes buscar aprofundar e ampliar seus conhecimentos, sem construir novos conhecimentos constantemente (Relatório do 1º módulo do Programa Parâmetros em Ação, 2002).

Como se pode observar, nesse trecho do relatório do primeiro módulo do curso, os problemas com a transposição didática são relatados com base em justificativas que orientam para a falta de condições favoráveis para que se tivesse um melhor aproveitamento do curso. Podemos concluir dessa análise que, apesar de apresentar alguns avanços em termos de perspectivas teóricas para o ensino de Língua Portuguesa, as orientações contidas nos PCN, ainda se caracterizam por uma prática-metodológica de aplicação/repasso de conteúdos desse programa.

Com relação aos problemas que envolvem a transposição dos conteúdos, percebemos que em suas falas os sujeitos se voltam constantemente aos recursos e as condições necessárias para que esses conteúdos fossem mais bem trabalhados no curso, o que nos leva a deduzir que a transposição realizada na sala de aula, partiu mais dos saberes procedimentais adquiridos posteriormente pelos

professores, que pelas orientações trabalhadas nesse curso. Assim, deduz-se que o que as políticas de governo estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas.

Para verificar se as teorias subjacentes aos PCN de Língua Portuguesa são compreendidas e aplicadas na sala de aula, nos limitaremos a analisar os relatos das professoras sobre suas práticas de ensino no que diz respeito à produção de textos orais e escritos e ao fenômeno da variação lingüística. Para um estudo mais detalhado acerca do ensino da Língua Portuguesa no município de Oriximiná, somos conscientes de que é necessária uma análise mais acurada desse processo, enfatizando-se seus múltiplos aspectos, fato que deverá ser encaminhado em pesquisa posterior.

É preciso reconhecer, primeiramente, que a profissão docente não detém toda a responsabilidade sobre a atividade educativa, pois está sob a influência de vários fatores, discutidos no capítulo 1, revelando que a prática não se reduz somente à ação dos professores. Vale considerar também que, conforme Sacristán (1995), o ensino é antes de tudo “uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (p. 66).

Marcuschi e Suassuna (1996) apontam alguns problemas que afetam diretamente a compreensão dos PCN por parte do professor. Para eles, há certa indefinição quanto à natureza dos PCN, pois não fica claro se se trata de um documento que pretende orientar o professor, o autor de livros didáticos, as secretarias de educação ou outros; “às vezes o texto é detalhado até a exaustão e, outras vezes é demasiadamente frugal; falta-lhe equilíbrio no trato das questões” (p. 22).

As análises mais atuais das relações entre fala e escrita rejeitam a visão dicotômica convencional que opõem as modalidades oral e escrita como se fossem inteiramente distintas. Os PCN de Língua Portuguesa também incorporam essas orientações. No que diz respeito à língua oral é observado:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a

diversidade. mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (p. 49).

Isto posto, procuramos investigar se as professoras trabalham a oralidade na sala de aula e quais instrumentos utilizam. A professora C assim declara:

Eu trabalho com a oralidade na sala de aula. Este ano nós estamos querendo montar na escola um projeto que utiliza o sistema de som. Pretendo trabalhar mais com a minha turma de 5ª série, eles apresentam mais dificuldades de se expressar e falar em público. É um projeto que ainda está no papel. Já fizemos júri simulado e a técnica de construção de textos por meio do teatro, ou seja, primeiro trabalhamos o texto oral, depois o escrito, em conjunto. (Professora C).

Eu trabalho a oralidade para ajudar o aluno a aprender a se expressar. Eu começo a trabalhar na carteira do próprio aluno, para ele não ficar nervoso. Eles trabalham como forma de expressão, não só para exercitar a leitura. Nós trabalhamos mesmo uma espécie de teatro, você grita, fala em diversas tonalidades. (Professora B).

As falas das professoras C e B nos revelam que o trabalho com a oralidade na sala de aula é justificado pela necessidade dos alunos terem melhor expressão oral. Os instrumentos utilizados para a produção de textos orais são descritos dando-se pouca atenção à sua funcionalidade. Ao utilizarem textos orais, percebemos que as professoras não manifestam preocupação em proporcionar, por meio dos mais variados gêneros, o contato com diferentes usos. O trabalho apresenta um único fim, o de trabalhar a expressividade para superar a timidez dos alunos.

Para que o trabalho do professor seja mais significativo, Preti (2002) observa que nas atividades em que se trabalha a oralidade dos alunos:

Cumpra, pois, ao professor, por meio de textos adequados, propiciar ao aluno uma exemplificação conveniente dessas variações, a fim de que se possa mostrar o grau de adequação da linguagem no texto oral ou escrito. Deverá haver, com certeza, textos com construções populares, típicas da língua oral do dia-a-dia, com emprego expressivo de vocábulos gírios, ao lado de outros, com linguagem culta (p. 198).

A professora D se aproxima um pouco dessas orientações:

A questão da oralidade eu procuro trabalhar com temas do dia-a-dia, que possam mexer com o interesse dos alunos. É mais uma questão de discussão na sala de aula sobre determinado tema. Talvez eles não se dêem conta disso, mas eu gosto de dizer que isso é importante. É importante que eles falem, coloquem suas opiniões, pois aula de Língua Portuguesa não se resume só em escrever ou produzir textos. Eu procuro sempre ver essa questão. A partir de um tema do livro nós abrimos espaços para que eles expressem sua opinião, se concordam se não concordam. Eu acredito que isso esteja certo, pois se os levamos a produzir, expressando opinião, eles vão estar produzindo a oralidade. (Professora D).

Podemos observar na fala da professora D que o espaço para trabalhar a oralidade é restrito à oportunidade de discussão na sala de aula. Essa limitação talvez esteja associada à tradicional dicotomia entre oralidade e escrita, onde se verifica a supremacia cognitiva da escrita, ignorando-se as implicações sociais da fala.

A professora considera que os alunos produzem textos apenas quando escrevem. Por não considerar os eventos de oralidade como textos, ela limita o trabalho com a oralidade à mera oportunidade de expressão oral do pensamento. Quando a professora D nos revela que não possui certeza que esta atividade seja a mais recomendada fica evidente a necessidade de orientação sobre a questão do trato da oralidade na sala de aula.

De modo geral, as falas das professoras demonstraram uma concepção de oralidade bastante restrita. Não há preocupação com as regras sociais que estão em jogo nas mais diversas situações comunicativas. Quando as professoras descrevem como trabalham a oralidade, sempre buscam a homogeneização da fala e da escrita, segundo a norma culta escrita. Quando, na verdade, para Marcuschi (2001), o que existe é um *continuum* de gêneros textuais que vai do mais falado para o mais escrito, atravessando por um outro *continuum* de monitoramento. “Entre os dois pólos, há uma vasta e multiforme zona intermediária, onde ocorrem variados gêneros textuais falados e escritos” (p. 37).

Ao partir dessa constatação, podemos dizer que o professor não possui muita segurança sobre o quê e como faz e, conseqüentemente, de acordo com Britto (1997), os alunos não sabem por que estudam e não vêem sentido na escola e no que fazem. “Qualquer que seja o conteúdo e o método, a prática escolar funciona como a missa ou outro ritual qualquer – faz-se!” (p. 27).

Os PCN em Ação sugerem uma variedade de textos para a prática de escuta e leitura de textos orais. Como gêneros literários são destacados: cordel, causos e similares, texto dramático e canção; como gêneros de imprensa: comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento; de divulgação científica: exposição, seminário, debate, palestra; de publicidade: propaganda (p. 54).

Quando investigamos quais textos orais são utilizados para trabalhar a escuta e a reflexão sobre a língua oral e como são trabalhados, a professora C assim se expressa:

Trabalhamos o júri simulado, a construção da defesa, a contraprova, e a construção de textos orais na própria sala de aula. Essa metodologia eu aprendi com uma senhora da Fundação Curro Velho. Você inicia com uma palavra e eles vão dando seqüência na história. Como ainda são crianças, eles envolvem nomes de bichos, são situações fantasiosas. (Professora C).

Eu acho que é mais a questão de recontar contos, de dar opinião sobre determinados temas. Esse ano eu ainda não apliquei nenhuma produção de texto oral. Mas, quando eu realizei, fiz nessa linha de recontar histórias lidas, alguma coisas assim, de dar opiniões. (Professora D).

Sobre as atividades de escuta e reflexão dos textos orais, os PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos orientam que não basta deixar que as crianças falem, pois “apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo” (p. 50).

A professora C demonstra certa habilidade no tratamento de escuta e reflexão dos textos orais, e atribui esse conhecimento ao curso recebido pela Fundação Curro Velho. Não há referência à formação com base nos PCN de Língua

Portuguesa. A professora D demonstra-se um pouco confusa com relação a essas atividades, talvez pela falta de referências ou orientações de como desenvolvê-las. A professora B assim declara:

Como textos orais, utilizo alguns textos de teatro e a produção do próprio aluno [...] O trabalho se dá em forma de oficinas. Eu peço um texto, corrijo e dou para o aluno reescrever. Nós corrigimos os erros no quadro e, ao lado, mostramos. Trabalhamos o texto no discurso indireto, passamos para o discurso direto, trabalhamos a oralidade e, sem ser a produção textual, trabalhamos a produção espontânea do aluno, como por exemplo, quando chamamos para frente naquele momento. Eles já estão acostumados, já não é mais uma surpresa para eles. Eles mesmos criam e recriam os textos. Você observa que o aluno erra, volta e concerta o erro naquele mesmo momento. (Professora B).

Eu trabalho com algumas músicas, como as dos Paralamas do Sucesso e do Cazuza. É minha filha que me faz utilizar essas músicas. Ela me mostra músicas interessantes. Aí eu vou ler, buscar a fundo a interpretação daquele texto para poder levar para a sala de aula. Às vezes, eles acham as músicas do Cazuza difíceis. Eu trabalhei com eles o texto “A minha piscina está cheia de ratos”. Alguns disseram: poxa, professora, será que não tinha outra! Então eu tento fazer uma relação com a nossa realidade. (Professora A).

Embora a professora B demonstre organização nas atividades, não segue as orientações de organizá-las em projetos de estudo, conforme orientação dos PCN. Além de trabalhar a fala dos alunos, as atividades apresentam-se com único fim, a correção gramatical. Quanto às apresentações teatrais, Preti (2004) e Marcuschi (2002) alertam que não se pode considerá-las como exemplo de texto oral, mas como uma espécie de simulação da fala.

A professora B utiliza as mesmas estratégias de correção de textos escritos para a correção dos textos orais, sem explicitar os mecanismos de elaboração de cada uma das modalidades. Podemos observar nesses relatos que as professoras iniciam o processo pela gramática normativa e não pelo uso, fazendo

o caminho inverso ao que sugerem os PCN no eixo uso-reflexão-uso. Há uma constante preocupação com as regras gramaticais e com sua mera identificação no texto.

A professora A demonstra não dispor de tempo para a melhor organização de suas aulas. Em sua fala, podemos perceber que isso vai refletir na rejeição dos alunos e não no prazer em explorar os textos selecionados. O desenvolvimento da oralidade é subsumido pela interpretação do texto. As falas das professoras A e B demonstram que o trabalho com a oralidade se restringe à reprodução dos registros informais, sem que se promova uma análise aprofundada de como esses eventos estão organizados.

Podemos perceber que quando a oralidade é trabalhada em sala de aula, não se parte de um objetivo que a destaque como principal foco de atenção. Essa atividade é sempre atravessada por outras questões consideradas mais importantes. As professoras não demonstram trabalhar os textos orais no nível sintático, para observar, por exemplo, frases incompletas; nem no nível lexical, para verificar a limitação do vocabulário ou uso de gírias. Esses fatores poderiam ajudar a diminuir a ocorrência de certas “impropriedades” de expressão na língua escrita.

Em suas falas, as professoras não demonstram que os trabalhos com a oralidade são realizados com preparação prévia, com elaboração de projetos ou atividades em grupo, conforme orientação dos PCN. Debater ou dramatizar são atividades de oralidades vistas como suficientes. Essa simplificação do trabalho com a oralidade deve decorrer, em grande parte, da falta de informação, ou falta de aprofundamento da temática nos cursos de licenciaturas ou de estudos focalizados nos cursos de formação continuada propostos a essas professoras.

Sobre o trabalho com a oralidade, Preti (2002) orienta que nós podemos ir mais além:

incentivar o aluno à pesquisa dos recursos da oralidade, como, por exemplo, transformando textos de propaganda escrita com linguagem culta em textos de natureza coloquial ou, vice-versa, em que se notem os problemas da adequação da linguagem para melhor comunicar. Tais pesquisas oferecem a vantagem de uma maior conscientização do aluno com referência aos recursos oferecidos pela língua. Com elas pode-se comprovar, por exemplo, que o uso da linguagem oral popular no texto escrito, muitas vezes, torna-o mais comunicativo, gerando o envolvimento desejado pelo autor (p. 198).

Para Marcuschi (1997), a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita.

Fávero *et al* (2000) orienta que a partir de textos orais produzidos e gravados pelos próprios alunos, é possível propor atividades de identificação de tópicos e subtópicos, relacionando-os posteriormente à elaboração de textos escritos para observar como se estruturam os parágrafos. Outra sugestão é identificar marcas de oralidade em textos jornalísticos, percebendo os efeitos de sentido, e em crônicas, para caracterizar a construção dos personagens. Comparar textos orais e escritos produzidos por uma mesma pessoa e dois textos orais produzidos por pessoas diferentes, em situações distintas de comunicação, também são sugestões das autoras para um efetivo trabalho com a compreensão e produção textual.

Com relação à produção de textos escritos, os PCN de Língua Portuguesa orientam:

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso. Bem desigual é a tarefa do aprendiz. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. [...] Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo - o que dizer - e o da expressão - como dizer (p. 75-76).

Considerando-se essas orientações, perguntamos às professoras sobre como as atividades de produção de textos escritos são organizadas. A professora A descreve:

Quando vamos trabalhar com o livro didático, eu sempre peço para que façamos uma leitura. Trabalhamos o texto e fazemos aquela discussão a respeito da temática abordada. Em cima desse texto nós costumamos

fazer trabalhos, como a produção de outro texto. Eles começam a fazer a introdução e eu vou verificando como está essa introdução. Sempre digo a eles que não há um modelo de como produzir um texto, cada um possui a sua maneira, mas quero saber o que contêm nesse texto, aí eles tentam encontrar a tese na introdução. No momento de corrigir eu pego somente alguns textos, pois não é possível corrigir todos. Outra vez eu já corrijo os quais eu não peguei. Mas eu dou uma geral em todos. (Professora A).

A professora A busca e segue as orientações do livro didático para a produção de textos escritos. Essa recorrência é justificada e questionada por Ilari (1986):

Obrigado por uma série de pressões salariais e burocráticas a adotar jornadas de trabalho 'integrais', nosso professor de Português não dispõe de condições físicas para planejar independentemente sua atuação junto às classes, ou para avaliá-la durante o seu desenvolvimento; seu único momento de decisão é a escolha do livro didático, e essa mesma escolha se faz mais em função de suas limitações de formação, do que em função dos reais interesses de seus alunos. A pedagogia não se altera, porque acompanha a pauta do livro didático; e o livro didático não se altera porque deve acompanhar uma pedagogia na qual o professor chegou à condição de máquina (p. 77).

A necessidade de tempo para o acompanhamento do desenvolvimento das produções textuais dos alunos é fator lamentável para a professora. Talvez essa resposta demonstre que ela não costuma recorrer a outras situações de produção textual. Sobre essas atividades, os PCN orientam:

Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo (p. 69).

A falta de acompanhamento nas produções dos alunos pode demonstrar que "o tratamento executado pela escola está sendo inexistente, insuficiente ou

inadequado para os objetivos relacionados com a habilidade de expressão escrita” (ILARI, 1986, p. 53).

A professora B descreve como organiza suas atividades de produção textual:

De início, eu falo dos tipos de textos, dou conceitos e exemplos. Sempre começo com narrações [...] Nós trabalhamos descrição e depois a dissertação. A dissertação sempre é a última que eu trabalho. (Professora B).

Sobre este tipo de organização das atividades escritas, Suassuna (1999) alerta:

Escrever na escola reduz-se, quase sempre, a produzir um texto acerca de um tema proposto ou imposto, em que o aluno, teoricamente, poria em prática regras e conceitos gramaticais aprendidos num momento anterior, o que revela uma visão etapista e fragmentada da língua e do ensino. Talvez por isso é que a ortografia assume, em termos de avaliação da produção escrita, uma dimensão muito maior que a merecida (p. 193).

Britto (1997) complementa que “se os alunos estão saindo da escola sem saber ler e escrever, não é por falta de técnica, mas porque a escola – e a sociedade – não lhes está oferecendo condições e situações de uso da escrita” (p. 96).

Sobre as atividades de produção de textos escritos, a professora C declara:

Eu trabalho com eles com a metodologia do teatro, nós fazemos algumas dinâmicas para que eles fiquem mais à vontade com os colegas. Às vezes eu direciono uma situação ou deixo que eles introduzam um tema e a gente vai construindo. Como é 5ª série, a gente trabalha mais com as fábulas. (Professora C).

Na fala da professora C chamamos atenção para o fato de que é possível que o gênero utilizado nessa produção sirva como pretexto apenas para a execução

de atividades metalingüísticas, sem associá-las ao significado no contexto de produção, preocupação que não foi destacada na fala da professora.

Podemos dizer que tal fato implica dar uma nova roupagem à velha prática, o que, para Britto (1997), se relaciona com a apresentação da norma, com destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência. “Efetivamente, ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente esta perspectiva” (p. 108).

De modo geral, Ilari (1986) aponta que as estratégias para o desenvolvimento de atividades de escrita têm sido, ao longo do tempo, a “motivação” para ler e escrever, a partir de textos geradores, e a “imitação” dos autores e estilos considerados de boa qualidade. Nas produções da escrita descritas pelas professoras fica evidente a preocupação com a correção e as demais inadequações em relação ao padrão estabelecido. Nas falas, não identificamos, na produção de textos escritos, a preocupação das professoras com a utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e o propósito do texto.

Quando perguntados se os alunos apresentam dificuldades na escrita, as professoras declararam:

Eu possuo alunos que sabem copiar do quadro, mas não sabem escrever sozinhos. Há um aluno que copia muito bem do quadro, mas a resposta que ele precisa dar sozinho não sai. Ele não consegue escrever palavras simples. Na verdade ele não é alfabetizado. A maioria desses alunos vem da periferia. O fato de nós possuímos muitos alunos contribui muito para que nós não possamos resolver esses problemas. Eles mereciam de fato uma atenção maior, e há aqueles que nos pedem mais atenção. (Professora C).

Apresentam. O problema maior é a falta de conexão das idéias. Você percebe que eles estão querendo dizer inúmeras coisas, mas na hora de colocar no papel produzem enunciados que não tem pé nem cabeça. A gente se esforça para entender, às vezes até a gente entende, mas no papel não está escrito aquilo. Eu procuro fazer com que eles releiam para que saibam se já está colocado o que eles quiseram dizer. Outro problema

é a questão da ortografia. Eu acredito que é só com a leitura que eles vão aprender a escrita das palavras. Às vezes você recebe um texto e aponta uma série de erros, isso até desanima os alunos. Então é importante você marcar a palavra e permitir que eles também vão em busca da correção. (Professora D).

A professora C declara que seus alunos apresentam muitas dificuldades na escrita e justifica ao dizer que possui muitos alunos e a maioria deles vem da periferia da cidade. Ela lamenta não poder dispor de mais tempo para ajudá-los.

A professora D ainda utiliza o conceito tradicional de “certo” e “errado”, quando se deveria falar, conforme as orientações dos PCN, na noção de adequação da fala ao contexto. A esse respeito Cagliari (1986) orienta que o chamado erro deve ser encarado como um processo e não como deformação ou mal a ser cortado pela raiz, pois há motivações por trás de construções que contrariam as normas e convenções da língua.

Marcuschi (2003) observa que a noção de língua adotada é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois “as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. [...] levando em consideração não o código, mas os usos do código”. Assim sendo, ao invés de conferir ao diferente o estigma de ‘erro’, o professor deve suprir as necessidades dos alunos, de forma a desenvolver potencialidades lingüísticas, contribuindo para a obtenção da cidadania (p. 43).

A escrita é o espaço material, objetivo, concreto, real e visível da expressão e representação da fala, da linguagem oral. É na fala que a escrita busca a sua expressão material. Portanto, pensar as atividades para ensinar a escrever segundo os PCN de Língua Portuguesa, “é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção” (p. 76).

Quando perguntados às professoras como avaliam o desempenho lingüístico oral e escrito dos alunos, elas assim se expressam:

O desempenho oral hoje é péssimo. Eu falo do desempenho oral do dia-a-dia, não daquele texto que você pega e manda o aluno criar ou fazer na

sala, mesmo esse não é bom. Antes, nós nos expressávamos de forma mais suave, agora os alunos chegam a ser agressivos na linguagem oral. Os alunos aprendem a escrever muito rápido. Eles aprendem a coerência, a coesão e a organização do texto com muita facilidade. Mas mesmo no desempenho da escrita eles trazem suas falhas. Muitos são bons, mas muitos apresentam suas dificuldades. (Professora B).

Eu creio que para eles falarem é até mais fácil. Eles se pronunciam melhor. Se você pede para escreverem o que estão dizendo, já apresentam certa resistência. Parece que já está incutido que eles não sabem escrever, que é muito difícil. Então você procura mostrar que não é bem assim, que eles podem escrever bem. Que podem não só expressar as idéias falando, mas também escrevendo. (Professora D).

Como podemos observar, o depoimento da professora B revela que o desempenho lingüístico oral e escrito de seus alunos é péssimo. O desempenho oral é observado pela professora em função do escrito e o falar do cotidiano do aluno é concebido como agressivo. Embora a professora B pontue que seus alunos aprendem muito rápido, ainda avalia como péssimo o resultado das atividades que desenvolve com os alunos.

Esses depoimentos revelam o que Soares (1991) identifica como “crise da linguagem”, discutida no capítulo 1, definida como o uso inadequado e deficiente da língua materna e também como a decadência de seu ensino e aprendizagem, pois a escola não se reorganizou diante das transformações e continuou a aceitar e divulgar somente a cultura e a linguagem das classes dominantes.

Sacristán (2000) define o professor como o mediador entre o aluno e a cultura pelo nível cultural que o primeiro possui, pela significação que atribui ao currículo e ao conhecimento que transmite (p. 177). Segundo o autor:

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que podemos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc. Qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores. A interação entre os *significados* e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que

guiam a percepção da realidade), as *condições* da prática na qual exerce as *novas idéias* configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações do professor, que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo – é o triângulo de forças da práxis pedagógica (p. 178).

Quando perguntados se a variação lingüística é trabalhada na sala de aula, as professoras C e A assim declaram:

Na verdade, nós começamos a trabalhar por que ela está dentro dos conteúdos programáticos. Eu nunca me ative para essa situação de trabalhar a variação lingüística sem ser dentro do conteúdo. (Professora C).

Eu trabalho com a variação lingüística por que acho importante, pois antes, quando ainda não era formada em Letras, eu não dava o mínimo valor a esse conteúdo. Mas, quando eu entrei na faculdade, comecei a perceber a coisa de outra forma. Acho que é de fundamental importância para que o aluno perceba as várias formas de comunicação. É importante para perceber, por exemplo, de que forma o caipira fala. Então é por isso que eu trabalho com eles. Sempre oriento que você não pode ficar rindo de um senhor que vem dali, do outro lado e que pronuncia uma palavra típica. Há muitos textos que trabalham isso, mas eu procuro tirar alguns trechos que apresentam esses vários níveis de linguagem. (Professora A).

Podemos perceber nesses depoimentos que o trabalho com a variação lingüística é algo ainda novo, o que seria compreensível, por se tratar de um conteúdo relativamente novo, principalmente, aos olhos de professores com mais de vinte anos de profissão. A professora C demonstra trabalhar a variação lingüística com o propósito de evitar o preconceito lingüístico na sala de aula. Ela não demonstra aprofundar essas questões partindo dos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), e técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia, como orientam os PCN (p. 60). É somente destacado a seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informais).

Para a professora D, trabalhar o fenômeno da variação lingüística é o que há de melhor no ensino de Língua Portuguesa:

Eu sou apaixonada por esse assunto. Esse conteúdo começou a ser trabalhado quando apareceu o livro “Português Linguagem”, da Tereza Cochar. Até então eu não tinha visto esse assunto em nenhum outro livro didático. Hoje você já percebe em outros livros. Acho esse livro muito interessante por dar margem para esse trabalho. Você trabalha com as regras gramaticais mostrando a eles que uma determinada variedade lingüística exige isso, mas não significa dizer que você não possa se expressar de outra forma. E essa outra forma é outra variedade, nem melhor nem pior, apenas diferentes. (Professora D).

A professora D foi motivada a trabalhar a variação lingüística a partir das orientações do livro didático e não demonstra maior aprofundamento na temática, haja vista que os livros didáticos utilizados não costumam oferecer circunstâncias variadas de reflexão e análise do fenômeno lingüístico.

Quando perguntados às professoras de que forma elas intervêm quando os alunos utilizam variedades estigmatizadas, a professora A relata:

Quando eu os ouço falar pergunto o que é que eu estou ouvindo. Peço que eles repitam e nós tentamos conversar. Falo de um modo geral e tento mostrar a eles que não deverá ser assim. (Professora A).

A professora A desconsidera os falares que se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional. Nesse sentido, os PCN de Língua Portuguesa orientam:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os

mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. A discriminação de algumas variedades lingüísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia (p. 82).

Conforme Possenti (1985), as variedades não devem ser consideradas erros, mas diferenças. Para o autor, não existe erro lingüístico, o que há são adequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abandonam aquela forma de fala. Assim, pode-se dizer que “a representação de pouca instrução que se tem de quem utiliza uma variedade menos prestigiada deve ser trabalhada na escola, pois são representações e estereótipos que poderão nos levar a cometer equívocos” (p. 52).

Britto (2003) esclarece que o estigma lingüístico pode ser definido como sendo a atribuição a determinados sujeitos de uma marca negativa em função de sua maneira de falar ou do uso de certas formas características (p. 79). O autor observa:

O problema que se anuncia, então, é que a insistência em um discurso normativo e a associação de uma forma lingüística tomada como superior contribuem para a sustentação ideológica de uma concepção de autoridade, reforçando diferenças, valorizando um padrão social que é o próprio de uma classe. Este modo de construção ideológica se manifesta categoricamente em certas frases feitas, prontas para serem usadas em situações em que se manifesta uma destas falas vulgares e aberrantes (p. 80).

A professora B declara:

No caso da gíria, eu falo que é uma linguagem de momento. Oriento que nem todo mundo gosta de ser tratado com as gírias. Digo que é preciso identificar o significado dessas palavras. Não se pode ficar falando por aí, assim, de qualquer jeito. Digo que eles precisam pesquisar as variações lingüísticas, que podem pegar uma fala da televisão. Se você ficar falando assim, você se descaracteriza. Eu não gosto, eu não pego esses falares, mas geralmente o aluno traz consigo. Há até um aluno que fala um falar bem ultrapassado: “pare já!”. Eu fiquei repetindo a outro aluno como ele falava: “mas pare já, professora!”. Então o aluno mudou o falar. Depende da situação, às vezes você consegue mudar. Quando você percebe que é

uma expressão que não é muito adequada, acredito que você deve tentar mudar, mas não de forma agressiva. É preciso verificar as formas de como mudar. Todo mundo entendia aquela brincadeira. (Professora B).

O relato de como a professora B intervém quando seus alunos utilizam gírias nos aponta que a mesma, com tal atitude, parte de um modelo de língua, de educação e sociedade que se sustenta numa visão autoritária e discriminatória e reproduz o preconceito; quando sua ação, nesse caso, deveria atentar para como os outros alunos passariam a perceber o discurso dos demais. Assim, o que deveria ser combatido, passa a ser realimentado.

Com essa atitude, que possui como consequência a concepção tradicional de língua como sistema imutável, que elege apenas um padrão como “correto”, a professora B demonstra que não leva em conta a variabilidade da língua e descreve somente a norma culta, comprometendo a noção de uso proposta pela concepção sociointeracionista da língua.

A professora C intervém da seguinte forma:

Hoje, eu retomo ao assunto. Eu procuro dar exemplos e dizer que nós também utilizamos determinadas expressões, que nós participamos de determinado grupo. Falo da importância disso. Mas, antes, eu só dizia para parar com aquilo. (Professora C).

Ao relacionar as expressões que falamos aos grupos que participamos, a professora C centra sua análise no indivíduo e não na sociedade, o que é paradoxal para uma abordagem sociolingüística. Ao estruturar os indivíduos em grupos, a professora não corresponde ao conceito de adequação diante da multiplicidade de relações lingüísticas.

Em estudos sobre a conduta dos professores diante da realização de uma regra não-padrão pelos alunos, Bortoni-Ricardo (2004) observa que quase nunca os professores intervêm para corrigir os alunos durante a realização de um evento de oralidade, já que são realizados sem exigência de muita monitoração. No entanto, a autora alerta:

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma idéia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não-intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa (p. 42).

A professora D assim declara:

Eu pergunto se eles não lembram que existem as variedades. Eu não interfiro para corrigir o aluno, pois acho que não é válido fazer isso. É preciso fazer com que haja o respeito entre todos, pois você sempre encontra nas escolas alunos da zona rural que possuem uma fala diferente, como a dos quilombolas. Mas de forma alguma você pode diminuí-los, fazê-los se perceberem diferentes na sala de aula. Devemos mostrar a todos que é preciso haver o respeito às diferenças. (Professora D).

Para Bortoni-Ricardo (2004), uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre as diferenças. A autora entende que “na prática esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros” (p. 38).

Geraldi (1985) observa que cabe ao professor de Língua Portuguesa, nessas circunstâncias, perceber que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar de sua família, em seu grupo social. Para o autor, é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos (p. 44). Britto (1997) observa que a oralidade e a variedade lingüística, quando claramente contestadas como impróprias, ficam excluídas das práticas pedagógicas. “É como se os fenômenos ou não estivessem incorporados à gramática da língua ou fossem insignificantes” (p. 117).

Geraldi (1996) entende que só será possível mudar essa postura adotando-se a linguagem como um fenômeno sociointerativo, no qual a interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. E tudo isso concorre, conforme Sacristán (1995), para que as demais orientações teóricas e metodológicas não saiam do papel, levando muitos professores “a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico” (p. 78).

É possível perceber nas falas das professoras que o objeto de estudo da lingüística é apenas a língua em sua variedade culta, deixa-se de considerar a comunidade social em seu aspecto lingüístico, já que a língua é um fato social. Assim, não é possibilitado aos alunos o conhecimento de novas formas lingüísticas, além da escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical. As variedades lingüísticas deixam de ser legitimadas e seu estudo, por conseqüência, não cumpre com a formação da consciência lingüística e a competência discursiva do aluno. Em resumo, ainda predominam práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo-errado, tomando-se como referência o padrão culto.

3.5 As representações de PCN

O conceito de Representação Social – RS - foi originalmente criado por Dürkheim e elaborado teoricamente, na década de 1960, por Moscovici. Para Moscovici (2004), as representações constituem um fenômeno do cotidiano, produzido em determinado contexto social. Na perspectiva da Psicologia Social, é um construto que visa explicar as relações sociais e as identidades construídas na mediação entre o pensamento e o mundo nos usos da linguagem. Segundo Jodelet (2001), as Representações Sociais são formas de conhecimento comuns a um

grupo, socialmente partilhadas, e têm um papel na construção da identidade do grupo.

Para Sá (1995), o termo *Representações Sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos quanto um conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los. Já Jodelet (2001) se refere às RS como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado, partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de um saber denominado de “senso comum”, “espontâneo”, “ingênuo” ou “pensamento natural”, em oposição ao pensamento científico.

De posse dessas orientações, podemos dizer que as conceituações convergem para a idéia de que as RS constituem uma teoria para explicar as concepções de mundo oriundas do cotidiano das pessoas. Segundo Moscovici (2004), o conjunto desses conhecimentos, em nosso universo cotidiano, “circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente, através de uma fala, um gesto, um encontro”. O estudioso ainda afirma que as RS estão organizadas de forma muito diferentes, o que depende das classes, das culturas ou grupos, e contribui para os processos de formação e elaboração de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Para o autor, elas se formam principalmente quando as pessoas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação de massa, à herança histórico-cultural da sociedade. Enfatiza que as RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos, ou seja, elas fazem parte de uma cadeia de percepções, opiniões e noções.

Dessa forma, as RS referem-se a um conjunto de imagens, símbolos e modelos veiculados numa sociedade para caracterizar pessoas, situações, objetos e correspondem a mentalidades, atitudes, opiniões, imagens que podem exercer uma ação para mudar condutas e comportamentos, permitindo seu questionamento e transformação. Estudar as representações é uma maneira de desvendar a sociedade tal como ela é percebida por seus atores.

Moscovici foi quem primeiro teceu um delineamento formal na Teoria das Representações Sociais. Seu pensamento sofreu influência de Dürkheim, do conceito de representações coletivas, no qual ele tentava dar conta de fenômenos sociais como a religião, os mitos, a ciência, no que se refere à conhecimentos

sociais. Para Dürkheim, essas representações seriam produto de uma imensa cooperação que se estende no espaço e no tempo.

Podemos considerar que a substituição do termo “coletivas” por “sociais” é que marca a diferença estabelecida em relação a idéia de Dürkheim. Pois, para Moscovici, havia fraturas nas “forças coletivas” que impactavam em diversos aspectos o cotidiano dos grupos sociais. No entanto, foi nos idos de 1961 e 1976, que o autor apontou uma solução, este afirma que representar é um processo de produção de conhecimento que funciona como que “rolando” por sobre estruturas sociais e cognitivas locais (e populares), o que a torna sociovariável, ou seja, “os grupos ou segmentos socioculturais podem variar bastante quanto ao grau de consistência da informação que tenham sobre um dado assunto” (SÁ, 1995, p. 27).

O primeiro passo tomado por Moscovici para a elaboração da Teoria das Representações Sociais foi o de concebê-la como uma estrutura de dupla natureza. Para ele, as representações possuem uma instância intermediária entre a *percepção* e o *conceito*. Com essas informações da psicologia clássica, entende-se que, com a linha conceitual, somos capazes de estudar um objeto não presente, de concebê-lo, dar-lhe sentido, simbolizá-lo. Já pela linha perceptiva, buscaríamos recuperar esse objeto, dar concretude icônica, figurá-lo.

O autor prefere tratar a representação como um processo que torna o conceito e a percepção de algum modo intercambiáveis. Dessa forma, a categoria conceito - linha de pensamento conceitual - busca dar sentido ao objeto, simbolizá-lo. Enquanto que a linha da percepção - atividade perceptiva - concebe um objeto não presente, dá-lhe sentido, simboliza-o (SÁ, 1995, p. 33).

Assim, Moscovici (2004) constrói sua própria estrutura e entende que a estrutura de cada representação nos parece desdobrada em faces pouco dissociáveis, quais chamou de face figurativa e face simbólica. A capacidade das representações se constituírem enquanto as próprias coisas está relacionada a um contrato com o mundo externo, ou melhor, à construção de um acervo coletivo de significados que deve ser consultado para que se compreenda essa realidade. Foi a partir dessa configuração estrutural das representações que o autor partiu para a caracterização de seus processos formadores.

À primeira etapa o estudioso chamou *ancoragem*, processo responsável por transformar tudo aquilo que nos aparece como perturbador, estranho, distante, em algo conhecido. Ou seja, é a justaposição do diferente a alguma coisa já

conhecida, significada. Ancorar, portanto, significa colocar um objeto dentro do acervo de convenções já existentes, pois, para ele, “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p. 61).

A etapa chamada *objetivação* constitui-se como a efetivação do processo de familiarização de um objeto, ou seja, a transformação da realidade em imagem, o que faz com que o objeto pesquisado deixe de ser desconhecido e transforme-se em uma imagem estável, conhecida, controlada. Objetivar, portanto, significa dar valor a um objeto aparentemente vago. Pois, segundo Moscovici (2004), quando as imagens constituem a própria realidade, elas “não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre as palavras, que supostamente tenham sentido e objetos reais, aos quais nós podemos somente dar um sentido, mas passam a existir como objetos, são o que significam” (p. 74).

Objetivar deve ser entendido como duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, “naturalizá-lo”, e ancorar como a função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo. Fica evidente, portanto, que, em ambos os processos, existe a indispensável necessidade de familiarizar o “novo”, aquilo que se apresenta como estranho, ameaçador da estabilidade constituída. Daí dizermos que a construção das RS é um processo intimamente ligado à memória do indivíduo e da sociedade.

Segundo Kleiman (2005) e dos Santos (2005), o conceito de RS foi também utilizado, nos últimos 15 anos, pela Lingüística Aplicada. Neste campo do conhecimento é entendido como um construto sociocognitivo que visa explicar as relações sociais e as identidades constituídas na mediação entre o pensamento e o mundo nos/pelos usos da linguagem.

Na área da Lingüística Aplicada, cujo objeto se constitui na interface do social discursivo e do cognitivo, a teoria das representações sociais nos permite perceber onde se constituem os nós da aprendizagem conceitual, e a relação desses processos com a construção identitária em curso na sala de aula, espaço em que representações alicerçadas em teorias do senso comum se confrontam com representações embasadas em conceitos científicos (KLEIMAN, 2005, p. 207).

Os estudos de dos Santos (2005) mostram que as definições de cunho científico, de professores alfabetizadores fazendo cursos universitários de formação continuada, de noções lingüísticas como “texto”, “textualidade”, “coesão”,

“coerência” e outras correlatas, são substancialmente ancoradas em categorias pertencentes ao senso comum. Para ele, o conceito de RS, além de contribuir para a compreensão do processo da aprendizagem de conceitos pelo adulto, esclarece como se estabelecem as relações entre os conceitos da ciência e os conceitos do cotidiano. Assim, o processo de aprendizagem e de socialização profissional seria facilitado pelo estabelecimento de um diálogo entre conceitos científicos e os saberes locais do grupo de alunos, o que requereria um modelo de ensino/aprendizagem que levasse em conta os saberes locais.

Alguns estudos têm demonstrado como os professores, na tentativa de compatibilização entre as práticas tradicionais e as novas orientações teórico-metodológicas, (re)constroem conceitos e idéias numa dinâmica na qual estes são configurados a partir de saberes construídos através das experiências cotidianas vividas. Ao falar da produção e reprodução de regas, Lima (2003) observa:

Qualquer que seja a mensagem, ela não poderá deixar de ser objeto de um tratamento prévio à sua emissão generalizada dentro da organização. Da sua descodificação, realizada em diferentes níveis e por diferentes actores, pode resultar uma interpretação diversa, se não contrária, daquela que foi realizada em outros níveis. As condições de recepção, o canal utilizado, os códigos actualizados pelos receptores etc., poderão por si só operar transformações de sentido no seu conteúdo *intendido* da mensagem. A implementação das directivas normativamente estabelecidas pode, portanto, e em teoria, assumir pelo menos três formas distintas: a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial, ou a não reprodução (p.63).

Em relação aos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental, o que está posto no documento, devido a convergência de fatores de diversas ordens, como já levantados, anteriormente, para parametrizar as referências nacionais direcionadas às práticas educativas, nem sempre é alcançado. Esta mesma possibilidade se estende quando nos referimos a como esse documento e suas orientações são concebidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Buscamos analisar, dessa forma, quais as representações de PCN para os sujeitos pesquisados, no intuito de identificar os princípios abstraídos e os desafios que os envolvem ou os envolveram na apreensão dessas orientações.

A professora C deixa clara a sua idéia de que os PCN, visto a partir do curso recebido, serviu apenas como reflexões iniciais para que fosse posteriormente lido:

Os PCN foram facilitadores para que a gente fosse buscar os conhecimentos noutras fontes. Foi no curso que passamos a conhecer a importância dos PCN e fomos orientados a buscar as leituras neles. (Professora C).

Complementa que o curso:

Foi muito importante pra que a gente engrenasse e passasse a se interessar de fato pelos PCN. Abrir, tirar da biblioteca e ler. (Professora C).

Essa fala aponta uma possível falta de aprofundamento na formação recebida. É possível que esteja refletida a fragmentação do curso, dado o tempo disponível a ele, assim como a falta de assiduidade na frequência das atividades. A nosso ver, são percalços como esses que nem sempre não são levados em consideração nas políticas para a educação. Quando essas políticas são direcionadas às diferentes realidades, carregam consigo todos os problemas que atravessam aquele contexto. Dessa forma, são considerados atualizados os que conseguiram superar ou tiveram possibilidades de vivenciar menos problemas nesse processo de implantação.

A professora A, ao falar sobre a importância dos PCN, vai um pouco mais longe e os concebe como um instrumento que auxilia o professor na elaboração e na execução do seu conteúdo de ensino:

Os parâmetros vieram abrir uma porta. Eu até digo que eles são um instrumento que veio auxiliar o professor na elaboração e na execução do seu trabalho. Com certeza, para mim foi muito válido. (Professora A).

É válido ressaltar que a professora A já havia recebido orientações a respeito dos PCN de Língua Portuguesa, quando fazia o curso de Letras em outro município. Talvez esse fato tenha contribuído para sua representação de PCN, que nos parece bem mais afinada com os objetivos daquele instrumento. A professora B também foi uma das que já havia recebido orientações em sua graduação. Para ela:

Ele mostrou um caminho como você trabalhar os conteúdos em conjunto,

porque para que a aprendizagem aconteça tem que ser em conjunto. Então, esse foi um dos pontos. (Professora B).

Na visão dessa professora, os PCN possuem uma diretriz essencial na educação, gerar iniciativa para que os demais professores entrem em contato com as experiências de outros colegas, que rompa com o isolamento das ações e possa implicar um projeto de aperfeiçoamento na escola. Essa idéia da professora B pode revelar o que ela ainda vivencia na escola. Embora a professora B reproduza em sua fala os objetivos dos PCN, deixa claro que, devido ao tempo do curso, este só lhe serviu para aguçar a curiosidade:

Na verdade não é um livro, a receita. Mas sim um mecanismo que pode te ajudar, muitas vezes, até refletir sobre alguns métodos utilizados na própria sala de aula. Então o curso em si, por ter havido poucos módulos, serviu pra isso, só pra aguçar a curiosidade. (Professora C).

Garcia (1999) define como submissão estratégica a estratégia de socialização utilizada quando os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade (p. 116). Mas, segundo ele, têm reservas pessoais e privadas a expressão a tal definição. Isso pode ser observado quando a professora ressalta o tempo mínimo para essa formação.

A professora B destaca a importância dos PCN, porque apresentam uma proposta que busca integrar os conteúdos:

Eu acho importante sim trabalhar os PCN. Trabalhar os conhecimentos para dar uma visão global, para que o mundo do aluno não seja tão pequeno. Eu creio que quando você trabalha só língua, exclusivamente só Língua Portuguesa, isso fica muito restrito, não te dá uma visão de mundo. E hoje em dia o que o aluno precisa para vencer obstáculos é uma visão de mundo, é ter um conhecimento amplo, globalizado, que possa saber discutir sobre qualquer assunto. (Professora B).

Ela entende que os PCN vieram trazer uma nova forma de pensar o conteúdo. Comenta que trouxeram como contribuição a nova forma de ver o

currículo para além de algo fixo, imóvel, discurso muito relacionado a expressões persuasivas bastante utilizadas naquele documento. E essas idéias são expressas pela coordenadora de grupo, ao relatar as impressões do primeiro módulo do curso:

O comentário geral do grupo é que a visão da educação que se tem hoje é completamente diferente da concebida no tempo em que a maioria dos professores estudaram, pois antigamente a educação era tida como algo estático, o conhecimento era apresentado aos alunos como pronto e acabado, como a verdade única, além de ser transmitido de forma rígida, obrigatória e acrítica. (Relatório do primeiro módulo do Programa Parâmetros em Ação, 2002 - dados sobre a realização de cada módulo).

Essas idéias estão muito relacionadas às transformações causadas pelas políticas neoliberais, pois parecem retomar os valores do liberalismo clássico sob novos parâmetros, utilizando como uma das estratégias a redefinição da função social da educação e do pensamento educacional, o que se constitui em expressão da inflexão da luta pela transformação das relações sociais capitalistas, que produzem a desigualdade e a exclusão social. E esses mesmos argumentos são bastante utilizados como pano de fundo para os PCN, como se pode verificar no seguinte trecho da parte introdutória do documento:

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência - inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres - são a prova cabal do fracasso escolar (BRASIL, 1998, p. 17).

Assim, podemos dizer que as concepções que definem os PCN como algo transformador em uma realidade que se mostra imutável são repetidoras dos discursos políticos e ideológicos que subjazem esse documento. Ao observar do ponto de vista político, a professora C entende que os PCN constituem mais uma determinação do MEC e relaciona sua idéia com a manipulação do mercado capitalista:

Acredito que foi feito pra ser trabalhado em cima daquilo que o MEC quer. Prova disso é que nos últimos concursos tudo é direcionado, basicamente, na linha dos PCN, igual ao concurso do Itaú, feito em cima de textos. (Professora C).

Embora a professora C possua consciência crítica acerca dos PCN, observamos em sua fala que a relação com o saber que possui se reduz à transmissão de conhecimentos, e essa transmissão, certamente, vai ser incorporada na forma como esses conhecimentos foram transpostos à sua prática. Há uma força reguladora que determina a ação da professora, e isso é percebido no trecho abaixo:

Eu acho que os PCN, nesse ponto, foram muito relevantes, pois fazem a gente fazer leituras e aproveitar as informações de nossos alunos. Se essas informações não estiverem corretas, quer dizer, fora do contexto, devemos buscar meios de adequá-las ao conteúdo que nós estamos trabalhando na sala de aula. (Professora C).

Para a professora C, as informações que devem ser consideradas precisam estar reguladas às novas orientações, caso contrário, podem ser entendidas como descontextualizadas. Ela demonstra que o documento exerce regulação em suas atividades.

No relatório do primeiro módulo do Programa Parâmetros em Ação, a coordenadora de grupo não hesita em expressar sua concepção de PCN, e justifica seu posicionamento:

Percebemos certa precipitação do MEC em implantar tão rapidamente o referido Programa, quando este próprio órgão não possui material impresso, nem as fitas de vídeo disponíveis para fornecer aos municípios, sendo este material indispensável ao sucesso do Programa. Contudo esta carência nos serviu para buscar materiais alternativos e com isso ampliar nossos conhecimentos acerca dos assuntos trabalhados (Relatório do 1º módulo do Programa Parâmetros em Ação, 2002 - Auto-avaliação do coordenador do grupo).

A professora C demonstra que os PCN por si não têm contribuído para resolver os problemas vivenciados na escola como, por exemplo, a repetência. E os concebe como mais um modismo desencadeado pelas políticas para a educação:

Nós não conseguimos ainda minimizar a questão da reprovação na quinta série. E o objeto de estimação já deixou de ser admiração. Foi junto com a moda que passou. E também acabou o nosso querer buscar dentro dos PCN novidades, auxílio para trabalharmos nossa prática na sala de aula. É como se os PCN tivessem sido descartados. (Professora C).

A professora C justifica sua atitude de conceber os PCN como modismo descartável, ao dizer que isso pode ser reflexo da inconclusão da formação recebida no município de Oriximiná. Ela destaca a busca desse referencial como de suma importância para seu aprendizado, ou seja, para superar aquilo que possivelmente tenha deixado de aprender:

Eu não sei se, tivéssemos finalizado todos os módulos, todo ele por completo, eu teria uma resposta diferente. Ele iria acontecer em várias etapas. Se isso iria nos ajudar ou não, não posso dizer. Mas a minha busca pelo conhecimento, com certeza, melhoraria. O que eu aprendi, com certeza, foi pela minha própria busca do conhecimento. (Professora C).

Esta fala da professora C aponta que a formação recebida no curso não respondeu às suas reais necessidades, quer pela sua qualidade, quer pela forma como foi conduzida. Vale ressaltar que essa professora decidiu por si própria aprender aqueles conhecimentos que considera necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Nesse sentido, Garcia (1999) nos esclarece que o desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado; pelo contrário, ele passa por diferentes momentos. Segundo ele:

há épocas de equilíbrio em que se adotam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais (p. 150).

De tudo que se infere, o que pode ser apreendido da discussão desses dados é que as professoras se apropriam de algumas idéias adquiridas no curso que receberam, reformulando-as a partir de seus conhecimentos. E nas suas representações de PCN estão refletidos os problemas da formação recebida. Essas representações, dessa forma, não garantem que construamos uma idéia que possibilite a superação da concepção atual, tendo em vista as orientações do documento.

Nas suas falas, as professoras parecem reconhecer suas limitações acerca de conhecimentos mais aprofundado dos PCN. Ao expressarem suas representações de PCN, os interpretam à sua maneira, fazendo uso de conhecimentos que já traziam em sua bagagem de saberes adquiridos no seu cotidiano. Podemos dizer que as professoras não conseguem analisar muito bem as ideologias presentes nessas orientações, mas, mesmo assim, têm consciência de que é preciso trabalhá-las com seus alunos, ou isso poderá levá-los ao insucesso.

A despeito desses acontecimentos advindos das concepções de PCN formuladas a partir de suas vivências, tanto no processo de formação quanto no de sua realidade prática, Perrenoud (2002), observa que:

uma formação desse tipo é como uma garrafa lançada ao mar, pois não sabemos nada sobre as pessoas às quais se destina e, conseqüentemente, ignoramos tudo sobre sua forma de raciocínio e sobre o que, para elas, constitui aberturas à mudança: experiências, perguntas, angústias, projetos, dúvidas, raivas, remorsos, revoltas, curiosidades (p. 179).

Como podemos observar ao longo deste estudo, as novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, mediadas pelos PCN, criticam a pedagogia antecedente em que o ensino embasava-se no aprender determinados conteúdos e reivindicam a capacidade de iniciativa e inovação. No entanto, fica claro que para que um processo renovador do ensino de Língua Portuguesa se instale, não bastam orientações teórico-metodológicas. É necessário, principalmente, que seja pensado outro professor de Português e que lhe sejam dadas condições, para que possa transformar sua prática.

As falas das professoras de Oriximiná mostram que, na medida do possível, elas tentam adequar sua prática às novas exigências colocadas pelo discurso das ciências. São orientações adquiridas nos livros didáticos, ou adquiridas

em outras fontes, que não conseguem alterar o quadro de crise do ensino da língua, discutido no capítulo 1.

Podemos dizer que a transformação desejada, neste estudo de caso, ainda não aconteceu. Ela está condicionada a determinantes como a possibilidade de formação continuada, que, na maioria dos casos, limita a ação, haja vista que os profissionais se encontram submetidos a um sistema educacional com graves problemas, como, por exemplo, a falta de recursos materiais necessários que lhes orientem a prática de ensino. Assim, o professor e o aluno são frutos de um conjunto de condições sociohistóricas que produzem o fracasso do ensino e da aprendizagem da linguagem e da Língua Portuguesa.

Considerações Finais

O esforço que empreendemos neste estudo foi o de compreender como um grupo de professores do Ensino Fundamental da rede pública do município de Oriximiná avalia as orientações recebidas com base nos PCN de Língua Portuguesa em seu processo de formação. Essa busca se evidenciou como necessária para que pudéssemos compreender os impactos das políticas educacionais enviadas pelo governo federal às comunidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, considerando que, em nosso Estado, a maioria das pesquisas em Educação tem-se limitado a estudar os sistemas educacionais da capital ou dos municípios localizados no seu entorno.

Nessa temática, a relação teoria e prática se apresenta como um problema e precisou ser investigado para possibilitar novas reflexões acerca das políticas encomendadas aos diferentes contextos do país e das diversas regiões. A delimitação do estudo sobre a formação do professor de Língua Portuguesa foi necessária porque as pesquisas nesta área do conhecimento têm demonstrado que muitos problemas precisam ser resolvidos e isso tem levado a uma superexposição dos dados negativos da aprendizagem dessa disciplina e, quase sempre, os professores de língua materna são apresentados como os principais responsáveis.

Por entendermos que esses discursos trazem danos aos professores, principalmente com relação à sua identidade profissional, e que produz o apagamento de vozes e uma não identificação dos próprios sujeitos que participam desse processo, nos sentimos motivados a estudar o curso de formação de professores, oferecido no ano de 2001 e 2002 em Oriximiná, na idéia de obter elementos indicadores do desenvolvimento dessa política nesse município.

Para que pudéssemos visualizar aquela realidade e nela perceber os pontos que se estabelecem entre teoria e prática a partir do ensino da língua, foi necessário o aprofundado estudo teórico e histórico-contextual precedido sobre o curso oferecido por meio do Programa Parâmetros em Ação, e da visão e reflexão dos professores que dele participaram. Nesse sentido, essas primeiras conclusões constituem uma interpretação possível dos dados expostos, que poderão desdobrar-se em novas possibilidades de interpretação.

Nossas reflexões acerca das orientações ao professor postas nos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental permitem afirmar que o discurso construído para orientar o público a quem eles se destinam ignora a falta de investimentos na educação e desvia os problemas decorrentes disso à escola e ao professor.

Os objetivos dos PCN para essas séries envolvem as mais recentes discussões para o ensino da língua materna. Mas percebemos que, para que realmente aconteçam essas mudanças, não depende apenas de uma reflexão teórico-metodológica, mas também e, fundamentalmente, de conhecimentos referentes aos diversos públicos aos quais são encaminhados, já que vivemos em uma sociedade multifacetada, que possui como base relações de classe, onde se delineiam e se afirmam ideologias e contra-ideologias.

No estudo dos PCN de Língua Portuguesa, tendo em vista as orientações ao professor, observamos que as críticas apresentadas voltam-se exclusivamente ao trabalho docente. Nenhuma está relacionada à falta de investimentos na sua formação e os problemas são vistos como um fim em si mesmos; o professor é o grande responsável por todos esses desajustes. A idéia que se adquire é a de que cabe ao professor seguir esta nova ordem, caso contrário, será considerado um profissional não-atualizado e, assim, um trabalhador desqualificado.

Tendo isso em vista, vale considerar a necessidade de planejamento para essas aulas, mas, para tanto, seria necessário a reorganização no espaço e tempo escolar, fatores que vão muito além das atuais estruturas escolares das diferentes regiões do país. Quase sempre, o professor, é um mero executor da proposta; há pouca atenção no que diz respeito à valorização do seu trabalho numa perspectiva de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, culturais e organizacionais nos quais se dá a sua atividade docente. A escola é colocada como único agente, quando se sabe que nela atua um conjunto de profissionais e cada um deve exercer a responsabilidade que lhe cabe para seu melhor funcionamento.

Percebemos que as orientações docentes constituem-se em saberes teóricos instrutivos e esse documento pouco incorpora o professor em seu texto como sujeito social da ação de ensinar. É notório o desejo de obter certo controle sobre seu trabalho, na tentativa de organização e direcionamento das relações na sala de aula. Ao se responsabilizar a instituição escolar e o professor pela construção de um modelo de leitor, idealiza-se uma escola onde os alunos e os

docentes já possuem os instrumentos que lhes faltaram anteriormente. Se ainda não há esses instrumentos, a vida e a escola são responsáveis pelo fracasso escolar, isoladamente.

Os PCN de Língua Portuguesa não trazem consigo instruções de como manusear e tão pouco avaliar sua aplicabilidade. Não deixa claro o que se entende por tratamento didático adequado ou inadequado, e o tratamento requerido está longe das realidades imaginadas. Percebemos também que há necessidade de aprofundamento nas questões metodológicas e nas orientações apontadas.

A propósito da formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa no município de Oriximiná, as falas dos sujeitos pesquisados e os relatórios constantemente nos apontam para as dificuldades na assimilação dos conteúdos, apresentadas pelos professores que atuavam naquele ano, no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Pudemos perceber que na implantação desse programa de formação continuada já se manifestaram os primeiros desafios a serem vencidos para que se alcançassem os objetivos desejados. A organização do tempo já se apresentava como o principal entrave para o sucesso do curso e é assinalado como responsável pelo afastamento de algumas pessoas do programa. Não obstante, a dificuldade de contato com o município pólo para melhores orientações é destacada como uma desvantagem nessa política para a educação no município de Oriximiná.

No que se refere à autonomia dos professores e à gestão democrática da educação, as falas e os sentimentos dos sujeitos nos orientam que as mudanças são imaginadas isoladamente, ou seja, não são conduzidas democraticamente, desconsiderando as condições em que poderão estar imersas. A crise desencadeada por esses fatores conduz muitos profissionais à indiferença e à desmotivação para o trabalho que desenvolvem. As professoras destacam a falta de participação nas discussões que envolviam as diretrizes e a implementação do programa. Os docentes percebem-se como mero receptores dessa política educacional e criticam a falta de atenção de seus mentores com a realidade dos contextos para os quais ela foi encaminhada.

Os sujeitos demonstram que houve dificuldade na assimilação e no repasse das orientações aos professores que recebiam a formação. No curso oferecido em Oriximiná, um dos principais problemas que envolveram a transposição dos conteúdos foi o tempo disponibilizado aos professores para receber a formação.

O fato de os professores só serem liberados aos sábados fez com que diminuísse o envolvimento e a presença nas atividades e levasse à fragmentação da continuidade do curso.

Nas falas e nos relatórios pesquisados pudemos perceber a necessidade de consulta a livros, de textos de divulgação científica a partir dos saberes de referência que orientavam a prática dos professores no curso. São levantadas também a necessidade de condições favoráveis para o melhor aproveitamento.

Nas falas dos sujeitos pesquisados pudemos observar um sentimento de culpa diante da não-efetivação dos PCN. As professoras sentem necessidade de adequação a essa política; caso contrário, podem ser consideradas, pelos demais agentes da escola e pela sociedade, irresponsáveis ou desatualizadas. Percebeu-se ressentimento naquilo que foi deixado de fazer. Um sentimento talvez de desobediência, como de alguém que tenha contribuído a um possível insucesso dos alunos e se sente responsável pelos desajustes da proposta. É perceptível em suas falas a necessidade de uma ação conjunta que envolva, principalmente, os administradores das escolas para que essa proposta seja realmente efetivada.

A investigação nas orientações acerca da transposição dos conteúdos às práticas de ensino nos PCN de Língua Portuguesa, demonstra que, para formar leitores, segundo este documento, requerem-se condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. Assim, a escola e o professor idealizados, para que tal programa seja de fato realizado, encontram-se, na maioria das vezes, em um lugar muito distante.

No que diz respeito às práticas de ensino, as professoras manifestam uma concepção de oralidade circunscrita à expressividade dos alunos. Não há preocupação com as regras sociais que estão em jogo nas situações comunicativas. No trabalho com a oralidade, as professoras sempre buscam a homogeneização da fala e da escrita, segundo a norma culta escrita. Nas estratégias para o desenvolvimento de atividades de escrita fica evidente a preocupação com as correções e inadequações em relação ao padrão estabelecido. Não há preocupação com a utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e o propósito do texto. O objeto de estudo da Língua Portuguesa ainda é língua em sua variedade culta, deixando-se de considerar a língua como um fato social.

Em resposta ao objetivo de verificar se os professores compreendem e aplicam as orientações apresentadas nos PCN, podemos dizer que a maioria dos relatos demonstra que as professoras não compreendem e não seguem as orientações dos PCN de como trabalhar a oralidade, a escrita e a questão da variação lingüística. Quando trabalham, elas seguem as orientações das atividades descritas nos livros didáticos. Como essas atividades geralmente são bastante resumidas e pouco fundamentadas, as professoras não conseguem explicar as razões e os objetivos desse fazer. Quando explicam, suas falas expressam as mesmas limitações dos manuais que são seguidos.

As justificativas mais comuns para a não efetivação da proposta dos PCN de Língua Portuguesa estão relacionadas à falta de condições das escolas (é preciso melhorar a biblioteca e seu acervo bibliográfico e há carência de recursos didáticos) para que elas possam desenvolver uma melhor prática de ensino. A sobrecarga de trabalho é uma questão recorrente e, segundo as professoras, isso sempre interferiu na efetivação da proposta. Em suas falas, elas se voltam constantemente aos recursos e às condições necessárias para que esses conteúdos possam ser trabalhados.

Outro fato que chamou bastante a atenção no transcorrer da pesquisa foram as representações de PCN, formadas após os vários anos de formação e as reflexões advindas da prática. Com relação aos encaminhamentos teóricos, há quem defenda que o curso recebido serviu apenas como reflexões iniciais para que as orientações fossem posteriormente amadurecidas, ou que só serviu para aguçar a curiosidade. Segundo elas, a formação não respondeu às suas reais necessidades, quer pela sua qualidade, quer pela forma de como, muitas vezes, foi conduzida.

Na atualidade, as professoras concebem os PCN de Língua Portuguesa como um instrumento que pode auxiliar o professor na elaboração e na execução do seu conteúdo de ensino. Entendem que esse documento veio trazer uma nova forma de pensar o conteúdo. Destacam que os PCN trouxeram como contribuição a nova forma de ver o currículo para além de algo fixo, imóvel. Esses entendimentos, contudo, não garantem a procura pelas orientações que constam nesse documento. Dessa forma, podemos dizer que essas falas são reprodutoras do discurso político-ideológico expresso nos PCN.

Nessa perspectiva, há que assinalar os que entendem que os PCN constituem mais uma determinação do MEC e o relacionam à manipulação do mercado capitalista. Os PCN também são entendidos como mais um modismo desencadeado pelas políticas para a educação. As professoras não conseguem analisar as ideologias presentes nessas orientações, mas, mesmo assim, têm consciência de que é preciso trabalhá-las com seus alunos, ou isso poderá levá-los ao insucesso.

De tudo que se infere, o que pode ser apreendido da discussão desses dados é que as professoras se apropriam de algumas idéias que ficaram no curso que receberam, ou adquiridas nos livros didáticos, reformulando-as a partir dos conhecimentos posteriormente adquiridos. Os principais mediadores entre os PCN de Língua Portuguesa e as professoras de Oriximiná não foram os professores que aplicaram as orientações no curso Parâmetros em Ação, e sim os livros didáticos que, embasados nos PCN, propõem algumas atividades para serem desenvolvidas no ensino.

As representações de PCN são descritas junto aos problemas da formação recebida. Essas imagens, portanto, não nos permitem construir uma idéia de superação da prática tradicional do ensino de Língua Portuguesa, muito criticada pelos especialistas, tendo em vista as orientações do documento. Isso permite afirmar que nem o curso de formação com base nos PCN de Língua Portuguesa, nem a busca posterior a esse documento, garantiram a tão desejada prática renovadora em sala de aula.

Podemos dizer que as formas como as professoras se apropriam de algumas idéias expressas nos PCN e as buscas pessoais por maiores informações revelam tentativas de mudança didáticas e pedagógicas. Demonstram certa apropriação do que é normatizado nos documentos oficiais, de acordo com suas condições de trabalho, e esse processo de apropriação é influenciado, principalmente, pelas suas experiências e orientações dos livros didáticos, que lhes possibilitaram a incorporação de outras estratégias na organização de seu trabalho pedagógico para o ensino da língua materna.

Em síntese, podemos dizer que muito há ainda que se caminhar para se chegar ao que foi proposto e defendido como adequado nos PCN Língua Portuguesa e, parece que o foco do problema neste contexto está na organização do processo de formação e no tempo disponível para que os docentes pudessem

assimilar os conteúdos. Dessa forma, podemos inferir que há que se pensar mediações mais amplas, que possibilitem a reflexão sobre o indivíduo e as numerosas situações políticas e sociais a que ele possa estar exposto, que considerem o sentimento de incerteza suscitado ao adquirir um conjunto de conhecimentos normatizadores, pois não se podem mudar as práticas, as estruturas, as representações e as culturas por decreto.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula.** Tese de Doutorado. Unicamp: IEL, 1996.
- ANDRADE, A. A. B. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil.** São Paulo: Saraiva, EDUSP, 1978.
- ANDRÉ, M. D. A. de. **Formação de professores em serviço:** um diálogo com vários textos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 89, p. 25-72, maio 1994.
- _____. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- APPLE, M. **A política do conhecimento oficial:** faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.
- ALBUQUERQUE, O. e S. **Filosofia da Educação:** produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPEd. Belém: Eduepa, 2006.
- ALMEIDA, C. M. **Os PCNs e a formação pré-serviço:** uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. H. (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ALKMIN, T.; CAMACHO, R. G. **Sociolingüística.** In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras, vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores.** Educação e Sociedade: Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências, n.68, p.143-63, 1985.
- _____. **Experiência de inovação educativa:** o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- _____. M. G. **Experiências de inovação educativa:** o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. Currículo: políticas e práticas. Campinas – SP: Papyrus, 1999.
- AZZI, S. **Trabalho docente:** autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

BARROS, A. de J. P. de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1990.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BASTOS, N. B. (org.) **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Vol. 1 e 2 Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 2000.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, dez. 1996.

BRITTO, P. L. **Em terra de surdos-mudos**. Trabalhos em Linguística Aplicada 2. Campinas: Unicamp, 1983.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas-SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

BREZEZINSK, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG: Secretaria de Educação e Cultura, 1987.

- CAGLIARI, L. C. **A ortografia na escola e na vida.** In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo, 1986.
- CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES. L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro.** In: Trabalhos em lingüística aplicada, nº 17, jan.-jun., 1991, pp. 133-144.
- CAVALCANTI, M. J. **CEFAM:** uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAJAL, I. B. et al. **Linguagem como atividade dialógica:** uma experiência de ensino na Universidade. Cuiabá, UFMT/Centro de Letras e Ciências Humanas/Departamento de Letras, 1982.
- CANDAU, V. M. **Revitalização do curso normal.** In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, Goiânia, 1986. Anais. São Paulo, Cortez, 1988.
- CEREJA, W. R. **Gramática:** interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio. In: BASTOS, N. B. (org.). Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.
- CONTERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- CONRAD, R. **Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850-1880.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- CÂMARA JR. J. M. **História da lingüística.** Trad. Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis : Vozes, 1975.
- _____. **Princípios de lingüística geral.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.
- _____. **História da lingüística.** Petrópolis: Vozes, 1975.
- CINTRA, A. M. M. **Educação lingüística continuada:** o ensino de língua portuguesa numa perspectiva transdisciplinar. In: BASTOS, N. B. (org.) Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.
- CHAGAS, V. **Educação brasileira:** o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- CHARTIER, A. M. **Os futuros professores e a leitura.** In: BATISTA, A. G.; GALVÃO, A. M. de O. (org.) Leitura: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. Folha de São Paulo. Caderno Mais: Difusão Européia do Livro, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

COSTA, M. V. **Uma agenda para jovens pesquisadores**. In: (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DEBESSE, M. **Um problema Clave de la educación Escolar contemporânea**. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (orgs.) **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DEMO, P. **Formação de formadores básicos**. Em aberto, Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-24, abr./jul. 1992.

_____. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOS SANTOS, C. B. **Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador**. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Unicamp, 2005.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FÁVERO, L. L. **As concepções lingüísticas no século XVIII: a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

_____. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRY, G. **El Trayecto de la Formacion**. Madrid: Paidós, 1991.

FERREIRA, N. S. C. **A gestão da Educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos**. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FONTES, J. B. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, E. I. dos S. **Concepções de linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 1990.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FIORIN, J. L. **Desafios e perspectivas da pesquisa em língua portuguesa e lingüística.** In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico.* São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. **Formação continuada dos profissionais do ensino.** Cadernos Cedes. Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

FURTADO, E. L. M. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GAMBOA, S. S.; SANTOS, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

GALLO, S. **O ensino da língua “materna” no Brasil do século XX: a mãe outra.** In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (orgs.). *Língua e cidadania: o português no Brasil.* Campinas: Pontes, 1996.

GENTILLI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T. da S.; GENTILLI, P. (orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde com o neoliberalismo.* Brasília, DF: CNTE, 1996.

_____. **“Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas: Autores Associados, 2002.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção.* Cascavel, Assoeste, 1985.

_____. **Concepção de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula.* 3ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **O texto em sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1980.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas-SP: Mercados de Letras – ALB, 1996.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W.; SILVA, L. M.; FIAD, R. S. **Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores.** D. E. L.T. A, Vol. 12, N. 2, p. 307-326, 1996.

GERVAI, S. M. S. **O discurso do professor sobre sua prática em sala de aula.** Intercâmbio: São Paulo, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, E. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores.** In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. **As Ciências Lingüísticas e o Ensino de Línguas.** Petrópolis: Vozes, 1974.

IMBERNÓM, F. (org.) **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JAPIASSÚ, H. **A pedagogia da incerteza.** Rio de Janeiro, Imago, 1983.

JODELET, D. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KLEIMAN, A. B. **As metáforas conceituais na educação lingüística do professor:** índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (orgs.) Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2003.

KREUTZ, L. **A educação de imigrantes no Brasil.** In: LOPES, E. et al (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LE MOS, C. **Redação no vestibular:** algumas estratégias. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol.23, p.61-71, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, A. O. **Fazer a escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Aprendendo o caminho da pesquisa**. In: FAZENDA, I. (org.) Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, L. R. de S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1991.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, L. A.; SUASSUNA, L. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**: em busca da historicidade da língua. In: Cadernos de Educação Municipal, nº 1. Recife, UNDIME, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1993.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno Cedes, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MEC/FNDE. **Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério**: guia para sua operacionalização. São Paulo: FPFL/Cepam, 1997, 36 p.

MIOTA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs). **Introdução à sociolinguística** – o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas – SP: Papyrus, 1997.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

NARO, A.; SCHERRE, M. **Sobre as origens do português popular do Brasil**. D.E.L.T.A. (nº. especial), 1993, p. 437-455

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. (org.). Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: Os Professores e a sua Formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, D. A. **A Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado**. IN: FERREIRA, Naura. S. C; AGUIAR, Márcia. A. da Silva (Orgs.). Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (orgs) Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **O Conselho de escola na democratização da gestão escolar**. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (orgs). Formação do educador e avaliação educacional - organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999. p. 209-219 (v. 3).

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.**

Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo.** MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997.

_____. **A função e a formação do professor no ensino para a compreensão:** diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. ArttMed, 1998.

_____. **As funções sociais da escola:** da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000. (1996)

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Gramática e política.** In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel, Assoeste, 1985.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1º Grau,** 1999.

_____. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

PRETI, D. **Oralidade e gíria:** como tratá-las no ensino. In: BASTOS, N. B. (org.) Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.

_____. **Estudos de língua oral e escrita.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação:** a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 2000.

RECTOR, M. **Lingüística aplicada.** Em: PAIS e outros, 1979.

RIBEIRO, I. **A origem do português culto**. A escolarização. Comunicação em Encontro da UNIFACS. (mimeo) Salvador, 1999.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. Porto, Porto, 1995.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

_____. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos aires: Lugar Editorial, 1997.

_____. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ, C. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, Marry Jane. O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, L. L. de C. P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análise**. Teoria & Educação: Porto Alegre, 1990.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: In: BASTOS, N. B. (org.) Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. **Um olhar sobre o livro didático**. In: Presença pedagógica, v.2, n.12, nov./dez. 1996, p.52-64.

_____. "Prefácio". In: BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1991.

SOUZA, T. C. C.; MARIANI, B. S. C. **Reformas ortográficas ou acordos políticos**. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E.P. (orgs.) Língua e cidadania: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas,

SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional prático-reflexivo**: um novo designe para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1983.

SUASSUNA, Livia. **Ensino da língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – Ainda a busca da historicidade. Avaliação Educacional e Currículo: inclusão e pluralidade, 1999.

_____. **Variação lingüística e produção de texto**: um estudo de caso. In: VALENTE, A. (org.). Aulas de Português: perspectivas inovadoras. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria & Prática, 4, 1991.

TÁVORA, M. J. de S. **Projeto político-pedagógico no Brasil**: o estado da arte. (Tese de Doutorado). Marília-SP: UNESP, 2002, p. 12-91.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. Lisboa: Sá da Costa, 1982.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

VISIOLI, A. C. C. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Maringá. (Dissertação de mestrado), 2004.

XAVIER, M. E. S. P. ; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Anexos

Anexo 1

Questões sugeridas para a entrevista feita com professores de Língua Portuguesa

01) Dados pessoais:

- idade: _____
- sexo: _____
- estado civil: _____
- filhos: _____
- tempo de serviço: _____
- níveis de atuação: _____
- séries em que atua/carga horária total: _____

02) Sobre o curso com base nos PCN de Língua Portuguesa, realizado em Oriximiná:

- 1 - Fale um pouco da história de sua vida profissional.
- 2 - Gostaria que você descrevesse como se desenvolveu o curso Parâmetros em Ação (PA) quando ele foi implantado no município, no ano de 2001?
- 3 - Em que condições esse curso aconteceu?
- 4 - Você considera que o curso contribuiu para que você tenha mudado sua prática nas aulas de Língua Portuguesa? De que forma?
- 5 - Hoje, quais pontos você considera positivos nas orientações do curso?
- 6 - Que pontos você considera negativos nas orientações do curso?
- 7 - Gostaria que você nos contasse como foi que começou a utilizar essa proposta pedagógica no seu dia-a-dia com os alunos.
- 8 - Em que aspectos a proposta foi útil e em que aspectos não foi útil?
- 9 - O que mudou na sua prática pedagógica?

03) Sobre o ensino de Língua Portuguesa:

10) Você trabalha a oralidade na sala de aula? Como? Quais instrumentos você utiliza?

11) Quais textos orais você utiliza para trabalhar a escuta e a reflexão nos diferentes usos da língua oral?

12) Como as atividades de produção de textos escritos são organizadas?

13) Os alunos produzem textos frequentemente? Quais? Como?

14) Os alunos apresentam dificuldades na escrita? Quais? Como você procura resolver?

15) Como você avalia o desempenho lingüístico oral e escrito dos alunos? Compare com o desempenho de seus alunos em épocas passadas?

16) Você percebe diferença entre a fala dos alunos com os colegas e com você? Como você lida com essa diferença?

17) Você trabalha a variação lingüística na sala de aula? Por quê? Como?

18) De que forma você intervém quando os alunos utilizam variedades estigmatizadas?

19) Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma padrão? Como você o leva a dominá-la?

**Professores Municipais e as Respectiveas Titulações
Rede Municipal – 2000 a 2007**

ANO	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Completo	Ens. Médio Completo	Ens. Med. Outra Formação Completo	Licen. Completa	Sup. com Magistério	Sup. sem Magistério	Total
2000	115	106	420	10	33	03	10	679
2001	115	91	423	04	31	01	-	665
2002	78	74	526	16	28	01	03	726
2003	42	64	618	26	34	01	08	793
2004	42	72	666	42	70	11	07	910
2005	37	72	654	79	81	-	02	925
2006	14	44	681	15	138	-	-	892
2007	23	43	554	25	215	03	-	863

Fonte: Seção de Estatística da SEMED

Chefe de Seção: Constância Lopes Dias



Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Rua do Uma, 156 – Telégrafo
Cep: 66050-540 – Belém – PA
www.uepa.br/mestradoeducacao