

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA REPRESENTAÇÕES DE PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

Antônio Gonçalves Lima - SEMEC/Oriximiná/PA
Hercules Farnesi Cunha (AEMS - UniSALESIANO)
Hillo Gandra Dias Farnesi Cunha - UniSALESIANO
Raimundo Nonato de Pádua Cândia - SEDUC/PA

Através de pesquisas, buscou-se embasamentos nos estudos de autores que discutem a formação de professores de língua materna e nos estudiosos que trabalham na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Delineou-se, ainda, como os professores, na tentativa de compatibilização entre as práticas tradicionais e as novas orientações teórico-metodológicas, (re) constroem conceitos e ideias a partir dos saberes construídos nas experiências cotidianas, tendo como referência os PCN de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental. Este estudo possibilitou uma reflexão sobre as práticas, desvendando-se as representações docentes que definem os PCN após mais de uma década de vivência teórica e prática. Os dados apontaram problemas na organização do processo de formação e as representações revelaram os PCN como “modismo” ou como nova possibilidade de olhar o currículo.

Palavras-chave: PCN - Língua Portuguesa; Representações Sociais; Formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA REPRESENTAÇÕES DE PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antônio Gonçalves Lima - SEMEC/Oriximiná/PA
Hercules Farnesi Cunha (AEMS - UniSALESIANO
Hillo Gandra Dias Farnesi Cunha - UniSALESIANO
Raimundo Nonato de Pádua Cândia - SEDUC/PA

INTRODUÇÃO

A necessidade de reflexão sobre as mudanças políticas e econômicas na América Latina, na década de 1990, nos conduziu a investigar como essas transformações se desenvolveram no campo educacional brasileiro. 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.

Foi a partir do amplo desenvolvimento de pesquisas a respeito do ensino de Língua Portuguesa na década de oitenta do mesmo século que se começou a perceber que as práticas de ensino nessa área desenvolviam-se de forma tradicional, a despeito do desenvolvimento teórico nesse campo. Era observado que os professores não colocavam em prática os novos modelos teóricos disponibilizados nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente.

No presente Estudo de Caso, apresentamos e discutimos resultados parciais de um trabalho mais amplo que investiga como os professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental do município de Oriximiná-PA avaliam a formação com base nos PCN de Língua Portuguesa e quais as representações que eles possuem desse documento.

Para isso, organizamos o artigo em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos, em síntese, as novas perspectivas de ensino de Língua Portuguesa sinalizadas pelos PCN. Na segunda seção, abordamos a Teoria das Representações Sociais como pressuposto teórico da investigação. Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Na quarta seção, descrevemos a formação com base nos PCN de Língua Portuguesa no município de Oriximiná-PA. Na quinta seção, analisamos as representações que os docentes possuem dos PCN e da formação com base nesse documento.

NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

No 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 as novas orientações se afirmem sobre o tradicional, é fundamental apresentar seus pontos frágeis, sua inviabilidade e seus efeitos negativos.

Geraldi (1996) assinala três grandes contribuições para o ensino da língua materna:

A forma de conceber a linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a *língua*; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais (p.65).

A partir de tais pressupostos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal. 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. A atual concepção de língua veio contribuir na forma de pensar as relações na sociedade.

As novas ideias 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 as atuais 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 (1996) destaca que tais perspectivas devem iluminar as práticas de leitura, de produção de texto e de análise linguística 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, orienta que “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão.” Dessa forma, o autor conclui que 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.4).

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PRESSUPOSTO DE INVESTIGAÇÃO

O conceito de Representação Social - RS – foi originalmente criado por Dürkheim e elaborado teoricamente, na década de 1960, por Moscovici. Para esse autor, (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 ideia 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, “circula, cruza-se e se cristaliza incessantemente, através de uma fala, um gesto, um encontro”. Portanto, 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.

A capacidade das representações se constituírem enquanto as próprias coisas estão 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.

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”, ou seja, aquilo que se apresenta como estranho e ameaçador da estabilidade constituída. Daí dizermos que a construção das RS é um processo intimamente ligado à memória do indivíduo e da sociedade.

A relevância das Representações Sociais no âmbito deste estudo acerca do ensino da Língua Portuguesa está na possibilidade de esta teoria nos ajudar a desvelar aspectos que apontem para a efetividade metodológica das práticas pedagógicas em relação aos conhecimentos produzidos pelos documentos oficiais que a Escola busca incorporar. Em seu cotidiano as pessoas analisam, conversam e pensam sobre os mais diferentes temas e elaboram representações. Essas representações passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais.

Segundo Kleiman (2005) e Dos Santos (2005), o conceito de RS foi também utilizado, nos últimos quinze anos, pela Linguística 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. De acordo com Kleiman (2005), na área da Linguística Aplicada 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” (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 linguísticas 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.

Dessa forma, é importante que se reflita sobre a formação de professores, em especial se considerarmos que esta deve ter como um de seus objetivos a superação da lacuna existente entre teoria e prática. Os processos formativos não podem ser reduzidos a simples recepção e transmissão de informações, nem podemos negligenciar a relação que se estabelece no processo pelo qual o indivíduo, ou grupo, constitui o real, o confronto e lhe atribui significação específica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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 composta por quatro professoras de Língua Portuguesa que trabalham com turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino de Oriximiná-PA. 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. Na sequência, apresentaremos um breve relato sobre o caminho percorrido na carreira de cada docente.

A professora A declara tornar-se docente por acaso. A falta de oportunidade de sair da cidade para estudar noutro lugar fez com que ela se acostumasse com a profissão. Hoje, ela se sente realizada quando está na sala de aula com os alunos. 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.

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, sentiu necessidade de atuar como docente. Foi por meio de concurso público que ela começou a trabalhar no ensino fundamental.

A professora C começou a trabalhar na educação, com a disciplina Ciências, por volta dos dezesseis anos de idade. Fez o curso de Magistério – modalidade normal, quando iniciou a carreira docente. Em 1999 ingressou no curso de Letras – Língua Portuguesa, quando passou a trabalhar com essa disciplina.

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. Com o processo de (des) municipalização do ensino ela passou a trabalhar nos anos finais do ensino fundamental, nível em que declara melhor identificação.

Alguns fatores nos orientaram para a escolha da amostragem e da escola na qual os professores pesquisados trabalham: a escola na qual a maioria dos professores trabalha com o ensino da Língua Portuguesa concentra boa parte de docentes 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; muitos professores que participaram do curso estão trabalhando em outros níveis de ensino.

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. 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).

As *entrevistas* têm a finalidade de captar como os docentes (re) constroem conceitos e ideias a partir dos saberes construídos através das experiências cotidianas, tendo como referência os PCN de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental. Elas foram realizadas individualmente com as professoras, mediante roteiro.

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, as pessoas já haviam esquecido muitas das informações referentes à organização. Yin (2005) orienta que 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.

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; e os cadernos de anotações da coordenadora do programa.

FORMAÇÃO EM PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ORIXIMINÁ/PA

O Governo Federal, por meio das secretarias municipais e estaduais de educação, desejava que os Parâmetros Curriculares Nacionais servissem de referências para a renovação e reelaboração da proposta curricular das escolas. Estes reforçavam a importância de que cada escola formulasse seu projeto educacional, visando à melhoria da qualidade da educação. Assim, foram oferecidos cursos de capacitação para que fossem colocados em prática tais pressupostos.

Observadas as lacunas deixadas pelos PCN, 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.

Esse documento está organizado em módulos de estudo compostos por atividades que visam à implementação dos princípios e as orientações propostas nos PCN de Língua Portuguesa. As secretarias estaduais/municipais, as escolas ou grupos de escolas que desejassem participar do curso deveriam ser responsáveis pelos seguintes pontos: 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, tivesse condições de participar; reprodução e distribuição do material; e 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 bibliográficos, videográficos e impressos 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 para a equipe escolar (BRASIL, 2000, p.10).

PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA: VIVÊNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

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 ideias 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:

As condições de recepção, o canal utilizado, os códigos atualizados pelos receptores etc., poderão por si só operar transformações de sentido no seu conteúdo entendido da mensagem. A implementação das diretivas 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 à convergência de fatores de diversas ordens, como já levantados, 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 que os docentes pesquisados possuem no intuito de identificar os princípios abstraídos e os desafios que os envolvem ou os envolveram na apreensão dessas orientações.

A professora C, ao objetivar a formação recebida, deixa clara a representação 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).

Essa fala aponta uma possível falta de aprofundamento na formação recebida, tal como percebida pelos docentes. É possível que esteja refletida aí a fragmentação do curso, dado o tempo disponível a ele, assim como a falta de assiduidade na frequência das atividades. A nosso ver, são entraves como esses que nem sempre são levados em consideração nas políticas públicas para a educação. Quando essas políticas são direcionadas às diferentes realidades, carregam consigo todos os problemas que atravessam aquele contexto.

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 ele é 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 importante 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.

Na representação dessa professora, os PCN possuem diretrizes essenciais na educação: gerar iniciativa para que os demais professores entrem em contato com as experiências de outros colegas, e que rompam com o isolamento das ações e possam implicar um projeto de aperfeiçoamento na escola. Essas representações da professora B podem revelar o que ela ainda vivencia na escola. Embora esta professora reproduza em sua fala os objetivos dos PCN, deixa claro que, devido ao tempo demandado para o 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, eles possuem reservas pessoais e privadas para a expressão de tais

definições. E isso pode ser observado quando a professora ressalta o tempo mínimo para essa formação, objetivando a ideia de que a formação só serviu para aguçar a curiosidade.

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 ter 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).

É possível observar na fala das professoras e no trecho do relatório que essas representações estão ancoradas nas 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. 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. (BRASIL, 1998, p. 17).

Assim, podemos dizer que as concepções que definem os PCN como algo transformador em uma realidade que se mostra imutável, na verdade, são repetidoras dos discursos políticos e ideológicos que subjazem esse documento. Ao objetivá-los do ponto de vista político, a professora C entende que os PCN constituem mais uma determinação do MEC e relaciona sua ideia à manipulação do mercado capitalista:

Acredito que foi feito para 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. A sua representação é a de 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 representação 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 admirado. 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, eu teria uma resposta diferente. Os módulos iriam 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 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” (p. 150).

De tudo que se infere, podemos dizer que, a partir das representações observadas, as professoras se apropriam de algumas ideias adquiridas no curso que receberam, objetivando-as a partir de seus conhecimentos. Nas suas representações de PCN estão refletidos os problemas da formação recebida. As representações apreendidas, dessa forma, não garantem que construamos uma ideia que possibilite a superação da concepção do ensino tradicional de Português, tendo em vista as novas orientações do documento.

As professoras parecem reconhecer suas limitações acerca de conhecimentos mais aprofundado dos PCN. Ao expressarem suas representações, 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 criticamente 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.

CONCLUSÃO

As representações de PCN são descritas junto aos problemas da formação recebida. Essas imagens, portanto, não nos permitem construir uma ideia 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 ideias expressas nos PCN e as buscas pessoais por maiores informações revelam tentativas de mudança didáticas e pedagógicas. Elas 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, a partir das representações de PCN observadas nas falas das professoras, 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

- BRASIL. **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.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas-SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- 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.
- GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GERALDI, J.W.; SILVA, L. M.; FIAD, R. S. **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores**. D. E. L.T. A, Vol. 12, N. 2, p. 307-326, 1996.
- 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 linguística 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.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

SÁ, C. **Representações sociais**: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

* CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. É mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, especialista em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa e Licenciado Pleno em Letras – Língua Portuguesa – pela UFPA.

* CUNHA, Hercules Farnesi da Costa. É professor universitário nos cursos de Comunicação Social e Especialização da AEMS – Três Lagoas (MS), UniSalesiano – Araçatuba (SP), formado em Comunicação Social pela UFJF (MG), Especialista em Gestão Governamental pela UFMS/FGV (SP), Especialista e Mestre em Comunicação Social pela UMEP (SP) e doutorando pela Universidad San Carlos (CDE/PY).

* CUNHA, Hillo Gandra Dias Farnesi. É aluno de Direito do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, de Araçatuba/SP.

* LIMA, Antônio Gonçalves. É professor e Diretor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná (PA), formado em Pedagogia, Mestre e doutorando em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos, campus de Ciudad Del Este – Paraguai.