Émerson de Pietri

ANÁLISE DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO: SUJEITOS, DISCURSOS E INSTITUIÇÕES

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profª. Drª. Raquel Salek Fiad.

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1998

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
T/UNICAMP
P618a
V. Ex
TOMBO BC/ 35418
PROC. 395/98
C [ ] D [X]
PREÇO R$ 11,00
DATA 09/06/98
N.º CPD

CM-00117043-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Pietri, Emerson de

P618a Análise de um projeto de educação continuada: sujeitos, discursos e instituições / Emerson de Pietri. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Raquel Salek Fiad

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Professores – Formação. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Educação permanente. 4. Prática de ensino. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Ao meu pai, pelo exemplo;
À minha mãe, pelo ensino.
Aos meus irmãos, pela vida compartilhada;
À Carolina, pela convivência crítica.

Raquel Salek Fiad

Profª. Drª. Raquel Salek Fiad - Orientadora

Edwiges Maria Morato

Profª. Drª. Edwiges Maria Morato

Ludmila Thomé de Andrade

Profª. Drª. Ludmila Thomé de Andrade

Profª. Drª. Lilian Lopes Martin da Silva

Este exemplar é a redação final da tese defendida por ÉMERSON DE PIETRI

e aprovada pela Comissão Julgadora em 21 / 08 / 98.

Raquel Salek Fiad

Agradeço:

À Raquel, pelo constante apoio e compreensão;
Ao Paulo, companheiro de discussões e conversas;
À Márcia, pela amizade acima de tudo.
À CAPES;
Ao SAE.

Sumário

Apresentação 08

1 – Fundamentação teórica e metodológica 11

2 – O sistema de referências da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo 30

2.1 A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE) 31

2.2 Concepções de Ensino, Língua, Escola e Professor no Discurso Acadêmico e o surgimento das novas propostas de ensino 41

3 – O sistema de referências dos docentes universitários, responsáveis pelos encontros do Projeto de Educação Continuada 58

3.1 Os Saberes da Lingüística e os Discursos Pedagógicos 58

3.2 A **Proposta Curricular Para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 62

3.3 A CENP e a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** 73

3.4 A Educação Continuada e mais especificamente o **Projeto de Educação Continuada** (PEC) 79

3.4.1 Educação Continuada: termos e concepções 79

3.4.2. O PEC e a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** 84

4 – O sistema de referências dos professores participantes 86

4.1 Constituição do *corpus* 86

4.2 Caracterização dos encontros do PEC 88

4.3 Caracterização do *corpus* do presente trabalho 90

5 – Análise dos Dados 93

5.1 Análise dos dados relativa aos textos produzidos
durante os encontros sobre o tema ***Gramática*** 95

5.2 Análise dos dados relativa aos textos produzidos
durante os encontros sobre o tema ***Variação Lingüística*** 135

Conclusão – Educação Continuada: possíveis contribuições 159

Referências Bibliográficas 162

RESUMO

Diferentes apropriações de conceitos relativos a ensino, escola, língua, e com relação a si mesmos enquanto sujeitos sociais, são realizadas pelos professores da escola pública do Estado de São Paulo, participantes de um projeto de educação continuada realizado pela Secretaria da Educação, utilizando-se dos serviços de Universidades do Estado.

A análise foi realizada a partir de textos dos professores participantes, produzidos como forma de avaliação ao final de cada encontro, tendo como referencial o contínuo *reprodução → produção*, característico da atual sociedade capitalista, que tem sua permanência garantida através de ações institucionais.

Com o objetivo de caracterizar as diversas apropriações observou-se: 1) o papel que a Secretaria da Educação desempenha no Estado, a partir de sua criação, e as características principais de seu discurso; 2) produções acadêmicas que, num primeiro momento, fundamentaram a produção das novas propostas de ensino, e, posteriormente, as analisaram; 3) o texto da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1º e 2º graus*, do Estado de São Paulo, em que se fundamentou o projeto.

A análise indicou a necessidade de se repensar a própria maneira como são idealizados os projetos de educação continuada, tendo em vista a grande diversidade do público que têm a atender.

PALAVRAS-CHAVE: *1. Educação continuada de professores 2.Discurso de professores. 3. Ensino de Língua Portuguesa.*

Apresentação.

Esta dissertação talvez tenha seu início não há dois anos e meio, no programa de mestrado em Lingüística Aplicada do IEL, UNICAMP, mas há quase duas décadas, quando a alfabetização, nos idos de 79, era ainda realizada através da cartilha: *Caminho Suave*.

Começou numa escola pública estadual da periferia de Campinas. No 7 de Setembro havia comemoração cívica, e também no Dia da Bandeira, da Proclamação da República, do Descobrimento, etc. No restante do ano, hasteava-se a bandeira semanalmente, devidamente enfileirados em posição de sentido os alunos, cantando o Hino Nacional.

Na sala de aula, em posição de sentido ao lado da carteira, cantavam-se o Hino Nacional num dia, o hino da Proclamação da República no seguinte, a Canção do Expedicionário Brasileiro, no terceiro, e assim por diante quando não chovia. Se acaso chovesse, não havia aula, porque chovia nas carteiras e no pátio.

Assim passou o primeiro grau. O segundo grau se realizou em outra escola pública estadual: porém, agora, por força dos interesses, nessa escola não chovia nas carteiras. Com o apoio das indústrias necessitadas de mão de obra capacitada, era escola modelo no ensino técnico profissionalizante, um exemplo a ser seguido por todas as demais escolas técnicas (sem a ajuda das indústrias, é claro). Essa escola pública tinha apenas um defeito: seu ensino era tão eficaz que muitas vezes seus alunos se desviavam das indústrias e conseguiam entrar nas universidades públicas. Ainda hoje ela tenta corrigir esse defeito.

Foi por via desse defeito, agravado por outros fatores, que se desviou a presente história para longe da indústria, em direção à área de humanas, curso de Letras, numa universidade também pública, estadual: a UNICAMP, grande centro de produção cultural.

A história teria terminado aí, caso não tivesse começado novamente: ironia do destino, a história volta à escola pública de periferia, a mesma em que, quando não chovia, era cantado o Hino Nacional: o então professor de Língua Portuguesa, quase formado, voltava para lecionar.

Já não mais se cantavam hinos, embora também não mais chovesse nas salas de aula; já não se usava mais a *Caminho Suave*; mas alguma coisa permanecia intocada, que não se dava a ver claramente: por trás da aparência de uma escola livre e democrática as mesmas determinações pareciam continuar acontecendo, porém de forma mais velada.

Os antigos professores se tornaram colegas de profissão: na mesma sala dos professores tomavam juntos café o quase-formado professor e os professores que exigiam a resposta certa durante a correção da *interpretação de texto*, ou a análise sintática de quantas frases fossem necessárias até se adquirir o hábito de classificar corretamente os termos da oração.

Assim, se o espaço físico da escola se transformou através dos anos, ou se a ditadura militar começou a se desfazer em meados dos anos 80, em 1995 o trabalho pedagógico parecia continuar o mesmo, não se transformou com as (pelo menos supostas) mudanças sociais. E o professor quase-formado pela UNICAMP confronta os exemplos dos antigos professores com a postura adquirida pela formação universitária, fundamentada na renovação do ensino. Do ensino tradicional, ao ensino técnico, à

formação acadêmica: todo um caminho no sentido da liberdade. Reencontrar o ensino tradicional significou neste momento sentir novamente o cárcere, e a visão limitadora por ele imposto.

Procurar a formação continuada através do mestrado foi a tentativa de entender um pouco mais o papel social do professor, tendo como referencial as diferentes funções que a escola pública pode assumir, de acordo com objetivos diversos, numa mesma sociedade: desde a escola de periferia, que garantiria o 'ensino para todos', supostamente democratizando as oportunidades sociais através da distribuição de conhecimento, passando pela produção de mão de obra qualificada para a indústria, e chegando a um dos mais valorizados centros de produção cultural do país, quantos diferentes sentidos pode assumir socialmente a referência ao *professor*?

Com o objetivo de entender um pouco mais quais posicionamentos o professor pode assumir frente a essa diversidade, e de que maneira essa diversidade pode (ou mesmo pretende) influenciar sua formação e posicionamento, surgiu a oportunidade, durante o mestrado, a partir da realização de um projeto de educação continuada de professores, de observar o relacionamento dos professores participantes com o referencial que assume o sentido do tradicional ao renovador, da *reprodução* para a *produção*, referencial que aparece regulando as ações das instituições responsáveis pelo ensino no Estado.

Desse modo, através da observação das diferentes *apropriações* realizadas por professores participantes do **Projeto de Educação Continuada** (PEC), idealizado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE), solicitando serviços das Universidades, entre as quais a UNICAMP, o objetivo da presente pesquisa é observar as diversas relações que se estabeleceram entre professores e instituições, procurando formular hipóteses explicativas que contribuam para repensar essas próprias relações, além de contribuir para uma observação crítica das idealizações e objetivos da Educação Continuada de Professores.

Para isso, procura-se caracterizar as instituições envolvidas no Projeto de Educação Continuada. Uma vez que apenas indiretamente é possível determinar o sistema de referências do PEC, o **Capítulo 2** se ocupa da caracterização do sistema de referências com que trabalha o órgão institucional idealizador do projeto: a SEE.

O **Capítulo 3**, por sua vez, procura caracterizar o sistema de referências com que trabalham os docentes universitários, responsáveis por ministrar os encontros do projeto, o que é realizado principalmente a partir da análise das produções acadêmicas que tomam por tema a *Variação Lingüística* e a *Gramática* em sua relação com o ensino.

O **Capítulo 4** é o momento em que se realiza a caracterização do sistema de referências dos professores participantes, possível somente a partir da produção textual dos próprios professores, devido às próprias características do *corpus* do presente trabalho, além das condições de produção discursiva que estavam influenciando a produção desses textos, ou seja, a própria forma como o PEC foi organizado e os agentes nele envolvidos.

A **Análise dos dados** (que como tais se qualificam a partir de toda a caracterização realizada nos capítulos anteriores), se apresenta no **Capítulo 5**, tendo por objetivo o levantamento de hipóteses explicativas das *apropriações* realizadas pelos professores participantes.

Por fim, a **Conclusão** procura apresentar as possíveis contribuições da análise dos dados e da caracterização dos envolvidos no PEC para a contínua observação crítica dos próprios projetos de educação continuada de professores.

Antes de tudo, porém, apresenta-se a **Fundamentação teórica e metodológica**.

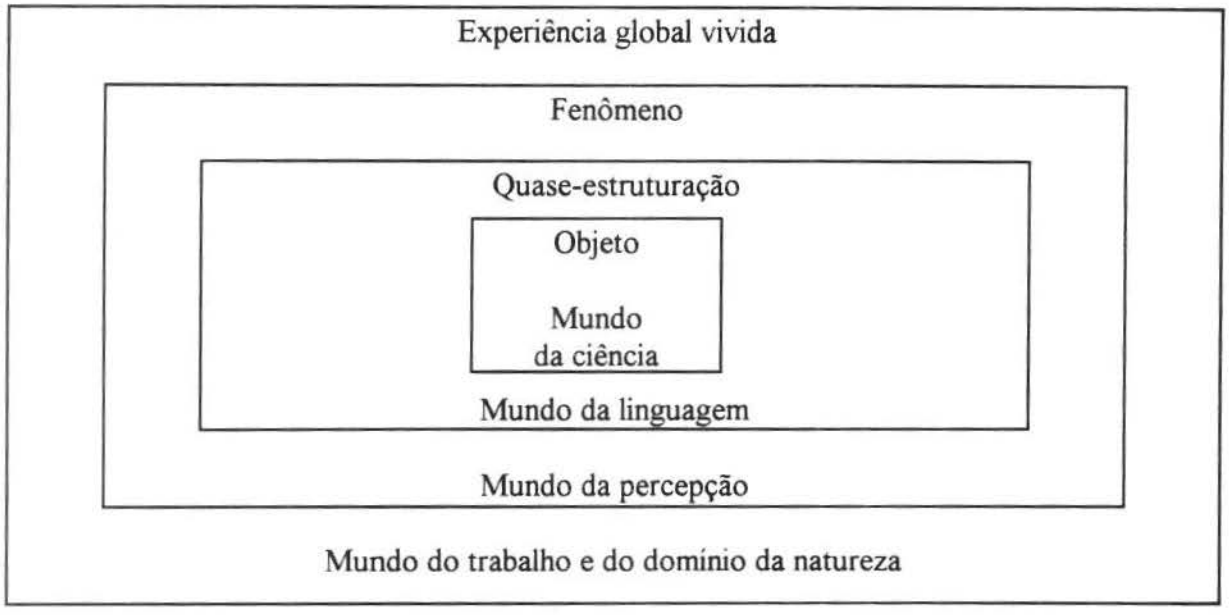
1 - Fundamentação teórica e metodológica.

O *corpus* do presente trabalho é constituído por textos produzidos pelos professores participantes do **Projeto de Educação Continuada** (PEC), idealizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cuja realização estava prevista inicialmente para ocorrer no período de 1996 a 1998. Maiores informações sobre a constituição e caracterização do *corpus* encontram-se posteriormente, imediatamente antecedendo a análise dos dados. Neste momento, em que o objetivo é a fundamentação teórica e metodológica, serão apresentados os aspectos do *corpus* que permitam tipificá-lo enquanto objeto de análise.

Os textos constituintes do *corpus* foram produzidos pelos professores participantes do PEC, ao final de cada encontro e a partir de uma solicitação do docente universitário. O *corpus* é formado pelos textos produzidos a partir de determinados encontros dos temas *Variação Lingüística* e *Gramática* realizados em diferentes cidades.

Com base nestas informações iniciais é possível já observar a maneira como os textos puderam ser tomados, enquanto conjunto de dados, em objeto de análise.

Geraldi (1991: 80), ao tratar da *construção do objeto científico*, sugere a seguinte esquematização:



Cada quadro corresponde a uma abstração a partir da *experiência global vivida*, que nas palavras do autor, compartilhadas com Granger:

> 'é globalizante, ativa, global, vivida e recobre não só fatos humanos mas também os chamados fatos naturais, as realidades existentes que o fato humano observa já

> como *fenômeno*, isto é, um recorte que nos fornece já uma descrição da experiência, que já não é a experiência e sim uma sistematização desta: classifica e define os elementos da experiência, situando-se no prolongamento do nível perceptivo. Numa segunda abstração, encontramos a ciência determinando seu *objeto*, isto é, construindo um modelo como um conjunto abstrato de invariantes estruturadas, definidas por leis de composição no interior do próprio conjunto, num jogo de correlações que atribui a cada elemento seu valor no sistema.' (Geraldi, 1991: 77)

São observadas nessa citação duas abstrações: a *experiência* abstraída em *fenômenos*, e estes, por sua vez, abstraídos pela determinação de um *objeto* científico. O quadro acima, portanto, apresenta já a nova configuração, proposta por Geraldi, em relação às referidas abstrações: levando em conta, ao lado de Habermas, o fator da linguagem enquanto mediadora da convivência humana, sendo fundamentada no *trabalho lingüístico*, chama a atenção para a atividade *quase-estruturante* que desse trabalho advém, 'no sentido de que pela e com a linguagem os sujeitos referem aos fenômenos percebidos e, dizendo-os, estruturam-nos dentro da tradição condensada nas expressões lingüísticas.' O que leva à terceira abstração representada na esquematização proposta por Geraldi, a da passagem do fenômeno percebido à sua expressão lingüística:

> 'A cada abstração, a definição de um "sistema" e ao mesmo tempo o esquecimento de resíduos. (...) considere-se que na lingüística, o que é tomado como fenômeno a estruturar em objeto é precisamente esta atividade quase-estruturante, e portanto já responsável por uma segunda produção de resíduos em relação à experiência global vivida.' (idem, p. 81)

Aliás, muito próximos aos temas que fundamentam a produção do *corpus* do presente trabalho estão os exemplos que Geraldi (1991) relaciona a essas considerações, referentes às variedades lingüísticas e à gramática:

> 'Associemos as considerações aqui tecidas à questão das variedades lingüísticas: a maior parte das descrições lingüísticas disponíveis construíram seu objeto a partir da variedade culta, na modalidade escrita. Esta "opção", evidentemente, é um recorte que não pode ser esquecido.(...)
> E há mais: em termos de interesse na produção do conhecimento gramatical, não se pode esquecer a notícia que nos dá Gnerre, citando João de Barros: "as armas e padrões portugueses (...) materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que só os Portugueses nestas terras deixaram"' (pp. 81-82)

Relacionando esse modelo geral de construção do objeto científico com a situação particular de constituição do objeto de análise, a partir do *corpus* da presente pesquisa, poderíamos considerar os seguintes paralelos:

- quanto à *experiência global vivida*: com relação ao professor participante, produtor dos textos, se relacionariam à experiência global vivida não apenas sua história escolar, sua formação inicial, sua experiência profissional, sua relação com a educação continuada, mas também a experiência da participação nos encontros do PEC em particular;

- o *fenômeno*: com relação ao professor participante, consiste no recorte que fornece uma descrição de sua experiência ao participar do PEC, sistematizada a partir de seu *sistema de referências*[1] e representada em sua produção linguística, concretizada enquanto textos; para a presente pesquisa, o recorte fundador do fenômeno é realizado a partir dos textos: ou seja, é um recorte a partir de um recorte do professor participante, sistematização de uma sistematização anterior, fenômeno sobre fenômeno;

- a *quase-estruturação*: o professor participante refere-se pela e com a linguagem aos fenômenos percebidos, estruturando-os dentro da tradição condensada nas expressões linguísticas, que, ressalte-se, não é homogênea, mas heterogênea, o que implica em diferentes *quase-estruturações*; a presente pesquisa, ainda mais por ser um trabalho linguístico, além de *quase-estruturar* os fenômenos percebidos, precisa ter o cuidado de auto analisar seu processo de estruturação, num processo de *feedback* (tal qual se pode ver exemplificado nos presentes itens);

- o *objeto*: a fim de ser avaliado, os conceitos apresentados pelo PEC serão trabalhados pelo professor participante de modo a demonstrar a influência que exerceram em seu *modelo*, ou '*conjunto abstrato de invariantes estruturadas, definidas por leis de composição no interior do próprio conjunto, num jogo de correlações que atribui a cada elemento seu valor no sistema*', a que poderíamos nos referir mais simplificadamente por *sistema de referências* (Franchi, 1992), uma vez que não haveria, por parte do professor, a intenção de explicitar qual seria o modelo segundo o qual sistematiza os fenômenos, mas apenas a apropriação realizada desses fenômenos; as variáveis que estariam influenciando essa apropriação se apresentariam segundo três ordens: a) o *sistema de referências* do PEC; b) o *sistema de referências* dos docentes universitários; c) o *sistema de referências* dos professores participantes.

A presente pesquisa, enquanto sistema de acesso explicativo do fenômeno, precisa definir as variáveis que vai levar em conta para tomá-lo enquanto *objeto* de análise (Geraldi, 1991:78), ou seja, para observar as *apropriações* realizadas pelos professores participantes do que lhes foi apresentado pelo PEC.

Desse modo, o *fenômeno*, a experiência dos professores em sua participação no PEC, e trabalhada lingüisticamente em seus textos, é estruturado, isto é, tem sua passagem a *objeto*, a partir da definição das referidas ordens de variáveis, realizada em capítulos distintos, como referido anteriormente na **Apresentação**.

Concentrando-nos mais especificamente no trabalho com o *corpus*, ao assumirmos uma postura discursiva para sua análise, mais exatamente segundo a chamada "escola

---

[1] Compartilhando as palavras de Geraldi (1991: 226): 'Por enquanto, entendamos a expressão como se referindo à organização não formal de modos de ver e compreender o mundo, explicando-o à luz de uma determinada cultura histórica.'

francesa de análise do discurso" (de ora em diante, AD), faz-se necessário esclarecer os motivos que permitiram essa perspectiva teórica.

Essa perspectiva talvez seja a mais adequada pela própria semelhança entre o modo como se realiza o presente trabalho e as características que delimitam a AD enquanto disciplina, isto é, segundo Maingueneau (1989: 9): '... no interior de uma certa *tradição*, como o encontro de uma *conjuntura intelectual* e de uma *prática escolar*'.

A tradição se refere a associar-se fundamentalmente, na França e, de modo geral na Europa, reflexão sobre textos e história; a conjuntura intelectual, à articulação entre lingüística, marxismo e psicanálise para a reflexão sobre a "escritura", 'a questão da construção de uma abordagem discursiva dos processos ideológicos'; a prática escolar referida é a explicação de textos:

> 'O analista do discurso vem, dessa forma, trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível. É o espaço escolar que lhe confere autoridade e garante que os textos analisados possuem, de fato, uma significação oculta, mesmo que um ou outro analista se mostre incapaz de decifrá-la. Entretanto, como lembra M. Pêcheux, "a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando "o" sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a *níveis opacos à ação estratégica de um sujeito* (...). O desafio crucial é o de *construir interpretações*, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal". Dito de outra forma, a análise do discurso depende das ciências sociais e seu aparelho está assujeitado à dialética da evolução científica que domina este campo.' (Maingueneau, 1989: 11)

O presente trabalho se aproxima do que é chamado tradição com relação à AD pelo fato de associar a reflexão sobre os textos que compõem seu *corpus*, e mesmo os textos representantes das ideologias próprias aos envolvidos na idealização e concretização do PEC, com os aspectos históricos determinantes do surgimento das formações discursivas que lhes tornaram possíveis.

Desse modo, faz-se uso dos instrumentos que a conjuntura intelectual, principalmente com relação à articulação entre lingüística e marxismo, fornece para a abordagem discursiva dos processos ideológicos em questão, com o objetivo de construir interpretações a partir da *explicação dos textos* que compõem o *corpus*, procurando expor o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito: no caso, à ação estratégica do professor participante ao construir de determinada forma, e não de qualquer outra, seu texto.

Aproximamo-nos, dessa maneira, da questão problemática para a AD referente à constituição de seu *objeto*. A construção estratégica de seu texto, pelo professor participante, não basta para definir o *objeto* da análise, do mesmo modo que tornou-se não mais suficiente à AD 'definir-se como "o estudo lingüístico das condições de produção" de um enunciado':

'Poder-se-ia adiantar que a AD se apóia crucialmente sobre os conceitos e métodos da lingüística, mas este não é, com toda evidência, um traço bastante discriminador. Na verdade é preciso levar em conta outras dimensões: a AD relaciona-se com textos produzidos:

-- no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação;

-- nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc.;

-- que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado.

Os objetos que interessam à AD, conseqüentemente, correspondem, de forma bastante satisfatória, ao que se chama, com freqüência, de formações discursivas, referindo de modo mais ou menos direto Michel Foucault que, através deste conceito, entende:

> "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa".
>
> (Maingueneau, 1989: 13-14).'

A fim de caracterizar a especificidade da AD, reproduzo o quadro em que F. Gadet resume as diferenças entre a AD e o que se chama 'análise do discurso' nos Estados Unidos: 'disciplina dominada pelas correntes interacionistas e etnometodológicas que toma como objeto essencial de estudo a conversação ordinária' (apud Maingueneau, 1989: 15):

	AD francesa	**AD anglo-saxã**
Tipo de discurso	*Escrito* Quadro institucional doutrinário	*Oral* Conversação cotidiana comum
Objetivos determinados	*Propósitos textuais* explicação - forma Construção do objeto	*Propósitos comunicacionais* descrição - uso Imanência do objeto

Método	*"estruturalismo"* lingüística e história	*interacionismo* psicologia e sociologia
Origem	lingüística	antropologia

O *corpus* do presente trabalho, dessa forma, poderia ser caracterizado de acordo com as especificidades da AD Francesa:

- trabalha com um tipo de discurso escrito (textos produzidos por professores, para docentes universitários, com o objetivo de serem avaliados), a partir de um quadro institucional doutrinário (o PEC foi idealizado pela SEE para, segundo ela, suprir as faltas existentes no *sistema de ensino* do Estado a partir de um contrato de prestação de serviços com Universidades paulistas);

- a partir dos propósitos textuais, isto é, do que se desejou fazer ao construir determinado texto de determinada maneira, o objetivo do trabalho com o *corpus* consiste em levantar hipóteses explicativas das *apropriação* realizadas, construindo seu *objeto* de estudo a partir da experiência dos professores em sua participação no PEC, trabalhada lingüisticamente em seus textos;

- a estruturação da experiência trabalhada nos textos se realiza com base na determinação das variáveis que estavam influenciando essa experiência: como já referido, a) o *sistema de referências* do PEC; b) o *sistema de referências* dos docentes universitários; c) o *sistema de referências* dos professores participantes; essa determinação se utiliza da lingüística:

> 'Sobre este aspecto, a posição da AD parece delicada, já que, para retomar uma fórmula de J. J. Courtine, em "AD é preciso ser lingüista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo". De fato, por um lado, a discursividade define "uma ordem própria, diversa da materialidade da língua" e, por outro, esta ordem "se realiza na língua". Situação de desequilíbrio perpétuo que tanto impede a AD de deixar o campo lingüístico, quanto de enclausurar-se nesta ou naquela de suas escolas ou de seus ramos. A AD não é, pois, uma parte da lingüística que estudaria os textos, da mesma forma que a fonética estuda os sons, mas ela atravessa o conjunto de ramos da lingüística: "Os funcionamentos discursivos socialmente pertinentes atravessam a matéria lingüística, sem preocupar-se com suas fronteiras que, para outros fins, puderam ser traçadas entre sintaxe, semântica e pragmática. (...) A dimensão ideológica do funcionamento dos discursos diz respeito a operações que podem se situar em níveis muito diferentes da organização da matéria lingüística"' (Maingueneau, 1989: 17-18)

A produção discursiva acima caracterizada, surgida a partir de um quadro institucional doutrinário, tem seus limites determinados, segundo Foucault (1971), pelos *mecanismos de controle dos discursos*[2]:

a) *Os mecanismos externos de controle*: a *proibição* ('não se pode falar tudo, nem de tudo, em qualquer circunstância, não importa a quem); a *distinção entre razão e loucura* (faz-se do discurso 'não-normal' como se ele não existisse); a *oposição do verdadeiro e do falso* (práticas - de textos e falas - que numa determinada época são tomadas pelo *verdadeiro*, em relação às quais se excluem os discursos *falsos*);

b) *Os mecanismos internos de controle* (se exercem no interior dos próprios discursos): o *comentário* (que é controlado pelo texto que comenta, porém, ao se constituir numa sua interpretação, controla-o também); a *autoria* (o autor deve conferir a seu texto identidade e coerência, organizando-o e inserindo-o numa certa realidade); a *disciplina* ('definidora de um conjunto de procedimentos, métodos, de assuntos e de proposições consideradas verdadeiras, estabelece regras para os discursos que se fazem');

c) *Mecanismos de controle dos sujeitos*: define quem está autorizado a falar sobre determinados temas;

> 'Na sociedade contemporânea há todo um sistema de *apropriação* dos saberes produzidos e herdados. A escola é, sem dúvida, uma instituição típica destes processos de apropriação. Nela se definem os sujeitos "competentes" para falar sobre determinados temas, segundo suas especialidades. Pouco importa que "de médicos e loucos, todos tenhamos um pouco": para produzir um discurso médico (uma receita, por exemplo) é preciso ter uma competência autorizada; não basta a competência.' (Geraldi, 1991: 64)

A produção discursiva no PEC, desse modo, é controlada:

- pela idealização dos encontros: durante um dado encontro, existe autorização para se falar sobre o assunto pré-determinado pela SEE na idealização do PEC; por exemplo, sobre Gramática, e não sobre a organização de um comando de greve;

- pelos assuntos indicados: o docente universitário deve apresentar os temas, de acordo com o PEC, a partir das idéias contidas no texto da **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau** do Estado de São Paulo; realizam-se, portanto, comentários sobre o texto da **Proposta Curricular**, que, em sua produção, é já controlada pelos mecanismos da *autoria* e da *disciplina*; Há o trabalho durante os encontros com outros textos que não a **Proposta Curricular**, mas textos que mantém um forte vínculo com a postura teórica

[2] O resumo abaixo fundamenta-se na leitura realizada por Geraldi (1991: 62-64).

assumida pela **Proposta**, não se afastando, portanto, do assunto pré-determinado pela SEE a ser tratado pelo PEC[3].

- pela autorização conferida aos diferentes sujeitos nos encontros: desse modo, o docente universitário é o sujeito autorizado, através de sua definida 'competência', a falar sobre os temas determinados pelo PEC; trata-se de uma dupla autorização: é autorizado pela sua competência de conhecedor do assunto, mas, para falar sobre o assunto, é autorizado previamente pela SEE que idealizou o PEC e contratou os serviços das Universidades.

O *corpus* do presente trabalho, portanto, foi atravessado por todos esses mecanismos de controle que se exerceram sobre o PEC, que se efetuaram desde sua idealização, durante sua realização, e culminaram no texto que o professor participante foi solicitado a produzir, ao final de cada encontro, para ser avaliado.

Trata-se, dessa forma, de uma produção discursiva fortemente controlada por todos os mecanismos referidos por Foucault, acrescido do fato de que, o professor participante, quando autorizado a produzir seu texto, o era para ser avaliado.

A *apropriação* dos saberes apresentados pelo PEC, desse modo, realizando-se em meio a um forte controle discursivo, encontra-se envolvida, como o demonstra Geraldi (1991), aos *mecanismos de controle das condições de produção de discursos nas interações*, considerando-se as referências que se fazem ao mundo, o locutor e o interlocutor.

Desse modo, do docente universitário, sujeito autorizado a falar durante o encontro, espera-se:

> 'que nas interações, as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso, que o locutor siga o princípio da racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade;' (idem, p.67)

Na produção dos textos, para avaliação, ao final dos encontros, quando o professor participante está 'autorizado' a falar, espera-se:

> 'que o interlocutor, na compreensão, comente enunciado e enunciação do locutor; compreenda sua fala dentro de certa configuração (que tem seus princípios e regularidades).' (idem)

Quanto mais próximo da enunciação do locutor (no caso presente, o docente universitário), o comentário do interlocutor (ou seja, o professor participante), mais satisfatória a avaliação a ser conseguida por este último.

Dessa maneira, se:

---

[3] Alguns textos utilizados durante os encontros são: 'Português e Ensino de Gramática' (Possenti & Ilari, 1985), integrante do Projeto IPÊ (Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios) - SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP, 1985. (Língua Portuguesa, 2) ; e 'Gênero?' (Martin, 1975), in Revista Brasileira de Lingüística, Petrópolis, Editora Vozes, 1975 (2° sem.), pp. 3-8.

> 'é o locutor que, enunciando, se constitui como locutor e, portanto, como alguém motivado para falar sobre o assunto porque tem uma contribuição a fazer, é do locutor que se cobra o "sistema de referências" que usa; ao locutor se atribui e ele se auto-atribui determinado lugar do qual fala.' (idem)

com relação ao PEC temos duas situações diferentes caracterizando a *locução*: a citação acima é adequada a todo o momento do encontro em que cabe ao docente universitário a posição de *locutor*; essa posição, ao ser transferida ao professor participante no final do encontro, no entanto, sofre uma mudança em suas características:

- em primeiro lugar, não se estava motivado a falar (no caso, *escrever*), mas era dever fazê-lo, a fim de ser avaliado;

- ao produzir seu texto, o professor participante não deveria necessariamente possuir uma contribuição a fazer, mas *comentar* o que lhe foi apresentado, estando seu texto controlado por esse mecanismo interno de controle (Foucault, 1971), porém não controlando: seu papel ao produzir seu texto era, além de ser avaliado, dar provas de sua participação, ou seja, confirmar sua presença e interesse;

- desse modo, o "sistema de referências" que lhe é cobrado é aquele que se lhe apresentou durante o encontro, do qual ele deveria ter se apropriado;

- ao lhe ser dada permissão para se expressar, se lhe foi automaticamente atribuído *o lugar de onde deveria* falar: deveria falar em juízo, prestando contas de seu comportamento em relação ao que lhe foi apresentado; portanto, presumivelmente, se auto-atribuiu o lugar de quem está sendo avaliado em relação ao que diz.

Aproximando essa rede de controle das formações imaginárias presentes no jogo discursivo, tais quais sugeridas por Pêcheux (1969), teríamos, segundo Osakabe (1979), o seguinte quadro:

	Expressão designando as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" sustenta a formação imaginária correspondente
A	I_A (A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
A	I_A (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	"Quem é ele para eu lhe falar assim?"
B	I_B (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
B	I_B (A)	Imagem do lugar de A pelo	"Quem é ele para que ele

		sujeito situado em B	me fale assim?"

Some-se a esse o quadro com relação aos pontos de vista de A e B sobre o referente:

	Expressão designando as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" sustenta a formação imaginária correspondente
A	I_A (R)	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo eu?"
B	I_B (R)	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala?"

De modo semelhante ao exemplo de Geraldi (1991: 69-70) para o funcionamento do jogo acima, em que constrói um quadro hipotético de respostas que um aluno, na escola, construiria quando lhe é solicitado que escreva um texto, a seguir apresento um quadro hipotético das respostas esperadas do professor participante quando lhe foi solicitado, pelo PEC, que escrevesse um texto para ser avaliado:

1) *Quem sou eu para lhe falar assim?*

Professor participante do PEC, e, portanto, supostamente defasado com relação à formação, uma vez fazendo parte de um sistema de ensino, segundo a própria SEE, *falho*. Professor em serviço, *está passando pelo "sistema de apropriação" de saberes* (Geraldi, 1991), porém sem a perspectiva de ingressar numa sociedade de discurso, mas tão somente estar informado em relação ao que acontece nela.

2) *Quem é ele para eu lhe falar assim?*

Docente universitário, aquele que neste momento pode ensinar, porque sabe. Professor participante, no encontro do PEC, é aluno, ou professor que não sabe. O docente universitário faz parte da "sociedade de discurso" que avaliará o texto e espera que se lhe mostre *que* e *o que* se aprendeu.

3) *Quem sou eu (docente universitário) para que ele me fale assim?*

Autorizado a falar do assunto: deve-se apresentar o tema ao professor participante para posterior avaliação do que foi apropriado.

4) *Quem é ele (professor participante) para que ele me fale assim?*

É professor do sistema de ensino da SEE que, ao participar do PEC, provavelmente, mas não necessariamente, posicionou-se em concordância com a suposta situação de defasagem em que, segundo a idealizadora do PEC, se encontra o ensino público no Estado. Espera que se contribua para melhorar seu conhecimento e ensino a partir dos comentários com relação ao discurso acadêmico, comentando, em seguida, o que se lhe foi apresentado no encontro.

5) *De que lhe falo eu em meu texto?*

A respeito do tema apresentado no encontro, o qual o docente universitário domina. Devolve-se o que se ouviu de uma maneira que garanta uma boa avaliação, ou seja, do modo a agradar o docente universitário.

6) *De que ele (professor participante) me fala?*

Do que lhe foi apresentado pelo docente universitário: comenta o comentário que ouviu.

7) *O que ele(professor participante) pretende de mim falando desta forma?*

Conseguir uma boa avaliação.

8) *O que o professor participante pretende de si próprio falando assim?*

Mostrar que aprendeu, que concorda, aproximar-se do discurso privilegiado socialmente, etc.

Esta seria uma construção hipotética. Espera-se que estas diretrizes estejam governando a produção discursiva dos professores participantes. Entretanto, a situação do PEC guarda uma diferença com relação ao exemplo do *aluno* fornecido por Geraldi: por conta da valorização de seu trabalho, ou da não aceitação de sua desvalorização, ou ainda por outros fatores que a análise apresentará, por vezes o professor participante pode assumir uma postura de resistência com relação ao que lhe foi apresentado nos encontros, subvertendo o jogo discursivo esperado.

Este seria o momento adequado para definir o que se está entendendo pelo conceito de *apropriação*:

> ' (...) uma noção parece ser útil, a noção de apropriação: porque permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. Uma sociologia retrospectiva, que durante muito tempo fez da distribuição desigual dos objetos o critério primeiro da hierarquia cultural, deve ser substituída por uma outra abordagem, que centre a sua atenção nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias. Tal perspectiva não renuncia a identificar diferenças (e diferenças socialmente enraizadas) mas desloca o próprio lugar da sua identificação, dado que já não se trata de qualificar socialmente *corpus* tomados no seu todo (por exemplo, a literatura *de cordel*), mas de caracterizar práticas que se apropriam de modo diferente dos materiais que circulam em determinada sociedade.' (Chartier, 1990: 136)

Ou seja, a análise dos dados, no presente trabalho, tem como objetivo caracterizar as diferentes práticas que os professores participantes trazem ao PEC, as quais fundamentam os diferentes modos como são apropriados o que lhes é apresentado. Uma vez que um mesmo tema foi apresentado em cada encontro para diversos professores, trata-se de, como sugere Chartier, observar as diferenças nas *recepções* do que foi apresentado, uma vez que o conhecimento, nos encontros, foi apresentado da mesma maneira a todos os professores participantes.

Uma observação, no entanto, precisa ser feita com relação à postulada 'invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção'.

Para Chartier, a criatividade consistiria justamente nas *transformações* realizadas pelos diferentes processos de recepção possíveis. Entretanto, admitir a criação nos processos de recepção implica em admiti-la também nos processos de produção ou distribuição, já que, ao que parece, os *materiais que circulam em determinada sociedade* podem se transformar em sua essência, caso contrário a criatividade se realizaria apenas aparentemente. Isto é, ao mesmo tempo em que os materiais sofrem transformações a partir das diferentes recepções que deles se realizam, a criatividade, enquanto transformação, não pode se restringir apenas ao uso que deles se faz, uma vez que sua *fonte*, *origem*, *modelo*, ou qualquer nome que se queira dar ao que é *produtivo*, precisa também se transformar, caso contrário estaria fora do processo e consistiria em algo inatingível, essencial.

Desse modo, a *criatividade* talvez pudesse ser definida como a maneira pela qual o sujeito transforma a realidade material que se lhe apresenta, através das escolhas que faz do material que lhe está disponível, segundo sua sujeição ou resistência às limitações impostas pelas condições dessa escolha (ver Possenti, 1993). Tanto social como individualmente, *nada se cria, tudo se transforma*[4].

O sentido com que se assume a *criatividade*, não unilateral (i.e. tanto existindo no momento da *produção*, quanto no momento da *recepção*) admite que, não apenas o resultado da transformação, mas também aquilo que foi objeto dessa transformação,

---

[4] "No Universo nada se cria, nada se perde: tudo se transforma." Lavoisier (Químico Francês, 1743-1794).

constituam a *produção*. Desse modo, *a invenção criadora dos processos de recepção* implica na *invenção criadora dos processos de produção*, uma vez que eles não mais podem ser vistos senão interdependentemente.

As práticas que se apropriam dos *materiais que circulam em determinada sociedade*, portanto, ao serem criativas no momento da recepção, transformam esses materiais dando origem a outros, que também serão apropriados, e assim sempre. Esse movimento apenas pode parecer estanque pela ação dos *mecanismos de controle do discurso*: qualquer aparência de *origem*, *fonte*, *modelo*, desse modo, representará apenas os centros em que esse controle é exercido com maior força.

É preciso deixar claro que não se está, com isso, apenas questionando, ao lado do pós-estruturalismo, a crença da filosofia ocidental na existência de um significado transcendental, 'a significação das significações, o fulcro de todo um sistema de pensamento, o signo em torno do qual todos os outros giram e que todos os outros refletem, obedientemente' (Eagleton, 1983: 141).

Deve-se frisar que se está tratando do *material*, e das práticas que se desenvolvem *a partir de* e *sobre* esse *material*, quer sejam essas práticas lingüísticas, discursivas, semióticas, cômicas, transcendentais, místicas, editoriais, espíritas, religiosas, artesanais ou industrializadas, o que se queira. O movimento de criação humana se realiza sempre na materialidade, e é esse o referencial que está se adotando como fundamento último (ou primeiro...) sobre o qual o movimento dos signos, ou qualquer outro movimento, se realiza. Dessa maneira o *controle discursivo* é da mesma natureza do controle latifundiário ou dos meios de produção industriais: o movimento do material é controlado pela instituição da propriedade.

Do mesmo modo que para a psicanálise a neurose talvez seja resultado de uma repressão intensa demais, a desconstrução talvez seja fruto de um estruturalismo extremado, e o movimento sem fim da significação seja efeito da estabilidade, da durabilidade, da *resistência* da escrita em relação à fala, além, é claro, do poder historicamente conferido àquela: a tecnologia da escrita foi desde sempre, como toda nova tecnologia, controlada pela instituição da propriedade e distribuída quase sempre (se é que se pode acreditar nesse *quase*) apenas com objetivos de controle.

A *significação*, ao ser fundamentada no trabalho sobre o material, fica desse modo impedida de significar *qualquer coisa*: o mesmo princípio que não permite transformar chumbo em ouro não permite que a *construção* ou a *desconstrução* sejam senão apenas *maneiras materiais* de transformar o *material*.

Se se quisesse traçar um paralelo entre este ponto de vista e alguma teoria dos signos, a maior proximidade se faria em relação à semiótica de Peirce. Ao tratar dos *índices*, *ícones* e *símbolos*, tal como observado por Jakobson (1974) em seu ensaio 'À Procura da Essência da Linguagem':

> 'Peirce adianta que seria "difícil, se não impossível, citar um exemplo de índice absolutamente puro, assim como encontrar um signo que seja completamente desprovido de qualidade indicativa". Mesmo um índice tão típico quanto um dedo apontado numa direção recebe, em diferentes culturas, significações diferentes; por exemplo, para certas tribos da África do Sul, indicar um objeto com o dedo é amaldiçoá-lo. Quanto ao símbolo, "ele implica necessariamente uma espécie de

índice", e "sem recorrer a índices, é impossível designar aquilo de que se fala.' (p. 104)

Com base nas idéias de Peirce, Jakobson, no referido artigo, pode inclusive rever os postulados primordiais de Saussure em relação à língua:

> '(...) Todavia, o "sistema de diagramatização", de um lado evidente e obrigatório em toda estrutura sintática e morfológica da linguagem, de outro lado latente e virtual no seu aspecto lexical, arruína o dogma saussureano do arbitrário, enquanto o segundo destes dois "princípios gerais" – o caráter linear do significante – ficou abalado pela dissociação dos fonemas em traços distintos. Uma vez abolidos esses dois princípios de base, seus corolários, por sua vez, exigem uma revisão.
> É assim que a idéia sugestiva e luminosa de Peirce, de que "um símbolo pode comportar um ícone ou um índice [acrescentemos de nossa parte, "ou os dois ao mesmo tempo"] a ele incorporados", propõe à ciência da linguagem tarefas novas e urgentes e abre-lhe vastas perspectivas.' (pp. 115-116)

Em todo seu artigo, Jakobson sugere seu ponto de vista sobre a essência da linguagem, sendo que 'as vastas perspectivas' que apenas indica existir, mas que através delas não se aventura, certamente está a entrevê-las pelas frestas dos *mecanismos internos de controle discursivo* (Foucault, 1971): no caso, a *disciplina*. Em relação a esse mecanismo de controle, Geraldi (1991: 64) refere como exemplo:

> 'Há temas que estão fora da disciplina contemporânea dos estudos da linguagem, por exemplo, o estudo da origem da linguagem, que ocupou no passado muitos estudiosos.'

Talvez esse seja o obstáculo que Jakobson encontra no meio do caminho e que lhe volta os olhos a Peirce:

> 'Uma das obras póstumas de Charles Peirce, *Existencial Graphs*, que traz o subtítulo de "Minha obra-prima", conclui a análise e a classificação dos símbolos com uma vista de olhos no poder criador (*energeia*) da linguagem: "Portanto, o modo de ser do símbolo é diferente do do ícone e do do índice. O ser de um ícone pertence à nossa experiência passada. O ícone só existe como uma imagem no espírito. O ser de um índice é o da experiência presente. Mas o ser de um símbolo consiste no fato real de que qualquer coisa será certamente conhecida por experiência se se preencherem determinadas condições. Isso quer dizer que influenciará o pensamento e a conduta de seu intérprete. Toda palavra é um símbolo. Toda frase é um símbolo. Todo livro é um símbolo. (...) O valor de um símbolo é servir para tornar racionais o pensamento e a conduta e permitir-nos predizer o futuro."' (Jakobson, 1974: 117)

Dessa maneira, se '*quanto ao símbolo, "ele implica necessariamente uma espécie de índice", e "sem recorrer a índices, é impossível designar aquilo de que se fala(...)"* ', uma vez que '*o ser de um índice é o da* ***experiência presente***', o *valor de um símbolo*, isto é, *tornar racionais o pensamento e a conduta*, implica em que ele, tal qual o movimento de criação humana, se realiza sempre na *materialidade*.

Algumas considerações precisam ser feitas em relação ao conceito da *produção*. A AD, recorrendo a Foucault, assinala sua ligação essencial com a finitude ou a "raridade":

> 'Mesmo que se consiga construir uma "competência"[5] para associá-la a este ou aquele discurso, de forma alguma é possível considerá-la como uma gramática da língua: a quantidade de enunciações efetivamente proferidas a partir de uma certa posição é necessariamente muito limitada, já que a AD relaciona-se com arquivos e não com exemplos de gramática:
>
> > "Esta raridade dos enunciados, a forma lacunar e recortada do campo enunciativo, o fato de que poucas coisas, globalmente, podem ser ditas, explicam que os enunciados não sejam uma transparência infinita, como o ar que se respira, mas coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais tentamos nos apropriar"[6]'
>
> (Maingueneau, 1989: 23)

Entre os dois sentidos de *produção* na citação sugeridos, isto é, o gerativista, que considera a produção infinita a partir de regras finitas de construção, e o que assume a 'raridade' como característica fundamental do discurso, em que a produção é finita e *necessariamente muito limitada*, o objetivo da *produção* é se conformar a uma limitação: sejam as características de determinado *desempenho*, no primeiro caso, seja *uma conjuntura determinada*, no segundo.

O presente trabalho, mais uma vez, assume a *transformação* como instância criadora, e, portanto, *produtiva*. Desse modo, ainda que a partir das restrições da *experiência presente*, permite observar o *movimento de criação humana*, que se exerce sempre *a partir de* e *sobre* uma materialidade.

> '(...) ao *hic et nunc* indicial, ele [Peirce] opôs constantemente a "lei geral" que está na base de todo símbolo. "Tudo aquilo que é verdadeiramente geral relaciona-se com o futuro indeterminado, porque o passado contém apenas uma coleção de casos particulares que efetivamente se realizaram. O passado é de fato puro. Mas

---

[5] No sentido chomskiano do termo, de acordo com o parágrafo precedente ao trecho citado.

[6] M. Foucault, *L'Archéologie du Savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 157, (Ed. Bras.: *Arqueologia do Saber*, Rio de Janeiro, Forense – Universitária, 1986).

uma lei geral não se pode realizar plenamente. É uma potencialidade, e seu modo de ser é *esse in futuro*"' (Jakobson, 1974: 117)

O modo de ser da *produção* parece também ser *esse in futuro*. Caso assim não fosse, não seria necessária a existência das instituições sociais, por exemplo, para direcionar os rumos da sociedade de modo a garantir a manutenção de uma determinada ordem, que, nem por isso, como a História demonstra, está impedida de também se transformar.

A *reprodução*, desse ponto de vista, deixa de ser a principal responsável pela manutenção da ordem social vigente, e passa a exercer um papel coadjuvante: numa ordem social em que a *produção* possui maior valor, como na sociedade capitalista, a *reprodução*, baseada na *distribuição*, gera o movimento necessário para suprir a demanda produtiva, a qual precisa se renovar, ou seja, se *transformar*, para garantir o suprimento da *distribuição*, o que implica a *reprodução*, fechando o ciclo.

Pode ser questionado o papel coadjuvante da reprodução, afinal, nesse ciclo, produção e reprodução são interdependentes, e, portanto, igualmente importantes. Porém, essa igualdade se desfaz quando se leva em consideração que esse ciclo se realiza numa sociedade baseada no lucro, que precisa sempre inovar para renovar: a partir da possibilidade de *inovar*, o que demanda altas somas de investimentos em pesquisa, garante-se a permanência do movimento do processo da sociedade capitalista. Esse movimento, embora necessite da reprodução e distribuição, tem sua força motriz na produção, com vistas à competição em uma economia de mercado, ou, pelo menos, a manter no mercado a *necessidade* do consumo, o que se faz sempre a partir do *novo*.

A *necessidade*, nessa ordem social, que precisa ser fomentada, e que, portanto, não é uma *necessidade real*, mas uma *contingência obrigatória*, constituindo-se numa contradição, e assim num problema *lógico* que precisa ser *mascarado*, encaminha a presente discussão forçosamente para a questão da *ideologia*. Para o presente trabalho, no direcionamento por ele assumido em relação à ordem social e à manutenção dessa ordem, a *ideologia* poderia ser tomada como a *utilização*, pelos órgãos sociais responsáveis por essa manutenção, dos discursos disponíveis na sociedade que contribuam para mascarar as referidas contradições.

Mais uma vez, como realizado com outros conceitos, a presente discussão está conferindo um sentido *material* para o termo *ideologia*: dessa maneira, talvez fosse mais adequado referi-lo como *processo ideológico*, o que mantém a idéia de *movimento*.

O processo ideológico consistiria na existência de uma contradição e na necessária permanência dessa contradição, uma vez que toda a ordem social estaria nela fundamentada. Ou seja, é preciso, a um só tempo, esconder e fomentar a condição que se esconde: desse modo, portanto, tal qual o processo social que deve mascarar, o processo ideológico é também um processo contraditório, que também precisa ser mascarado, e assim sempre: *movimento*.

O processo ideológico, *transformador* por natureza, é criativo na medida em que precisa se informar para poder conformar, de modo a impedir que haja deformação, isto é, uma formação que não esteja prevista ou antecipada, uma experiência presente que não

possa ser determinada pelo conhecimento *in futuro*, semelhantemente ao fato de que '*o ser de um símbolo consiste no fato real de que qualquer coisa será certamente conhecida por experiência se se preencherem determinadas condições*'.

É, ao mesmo tempo, não apenas o coordenador da transformação, mas também objeto dessa transformação: trata-se de um processo de retroalimentação. Tal como qualquer outra prática social, que se apropria dos *materiais que circulam em determinada sociedade*, transformando esses materiais, dando origem a outros, que também serão apropriados, e assim sempre, o processo ideológico apenas pode parecer estanque pela ação do que Althusser chamou *aparelhos ideológicos do Estado*: qualquer aparência de *ordem*, *forma*, *modelo*, desse modo, representará apenas os centros em que esse controle é exercido com maior força.

Destaque-se que, apesar de tudo o que vem sendo observado até agora ser bastante parecido com a visão proposta por Pêcheux (1988), a fundamentação entre uma e outra argumentação se faz de modos totalmente distintos: Pêcheux parte da premissa de que as *contradições* sociais são devidas à luta de classes:

> 'Ao falar de "reprodução/transformação", estamos designando o caráter intrinsicamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo "princípio" é a luta de classes*. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes "passa por" aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos ideológicos do Estado.' (Pêcheux, 1988: 144)

O presente trabalho parte da premissa de que as contradições são a própria força motriz do movimento social do capitalismo moderno, sendo que não se considera a existência de uma sociedade dividida *em classes que lutam*, mas sim como um *contínuo* de *reprodução → produção* que, em seu conjunto, funciona para a permanência e evolução desse mesmo contínuo. Nesse sentido, os aparelhos ideológicos do Estado não seriam mesmo, como o assinala Pêcheux, meros instrumentos da classe dominante, mas *aparelhos* no sentido de *organização de órgãos para a manutenção do funcionamento de um sistema autônomo*: o '*corpo social*'.

A visão de Pêcheux talvez se mostre contraditória até mesmo com relação à teoria não-subjetivista do sujeito, que adota a partir de Althusser e Lacan:

> '(...) a relação entre *inconsciente* (no sentido freudiano) e *ideologia* (no sentido marxista), *começa*, assim, a ser esclarecida, como vamos ver, pela tese fundamental segundo a qual *a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos*:

> *[...] o indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão...*[7]

> Se acrescentarmos, de um lado, que esse sujeito, com um *S* maiúsculo – sujeito absoluto e universal --, é precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com *A* maiúsculo), e, de outro lado, que, sempre de acordo com a formulação de Lacan, "o inconsciente é o discurso do Outro", podemos discernir de que modo *o recalque insconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na identificação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. (Pêcheux, 1988: 133-134)

Retomando o paralelo com relação ao índice e ao símbolo na semiótica de Peirce, poderíamos afirmar que tanto o *recalque insconsciente* quanto o *assujeitamento ideológico* são formulações *indiciárias* no sentido de que consideram apenas a experiência presente do *processo do Significante na interpelação e na identificação*, sendo *que as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção* necessariamente precisam levar em conta o *in futuro*, pois '*tudo aquilo que é verdadeiramente geral relaciona-se com o futuro indeterminado, porque o passado contém apenas uma coleção de casos particulares que efetivamente se realizaram*.'

Do mesmo modo que o símbolo *é uma potencialidade, e seu modo de ser é esse in futuro*, o *Significante* o é também:

> 'Não só um símbolo é incapaz de designar alguma coisa particular, pois "designa necessariamente uma espécie de coisa", como também "ele próprio é uma espécie e não uma coisa singular". Um símbolo, por exemplo uma palavra, é uma "regra geral" que só preenche sua função significante através de diferentes casos particulares aos quais se aplica, a saber, as *réplicas*, enunciadas ou escritas, as quais são da ordem da coisa. Por mais variadas que sejam tais encarnações da palavra, esta permanece, em todas as ocorrências, "uma só e mesma palavra". (Jakobson, 1974: 116)

Discordamos entretanto de Jakobson quando afirma que a palavra, sendo da ordem da coisa, produz *réplicas* que são 'uma só e mesma palavra': isso somente seria possível se a cada reprodução da palavra estivesse sendo realizada uma *clonagem*, utilizando um termo biológico, uma vez que, numa mesma espécie, ao menos nos organismos mais complexos, através de reprodução natural nunca são produzidos dois indivíduos exatamente idênticos. Ou, em outros termos, *réplicas* somente seriam possíveis na ocorrência de um signo em cuja constituição houvesse apenas as características do *índice*,

---

[7] Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado*, p. 104.

da *experiência presente*, segundo as considerações Peirce. Porém, mesmo o índice, como o próprio Jakobson comenta, tem sua significação variável.

Desse ponto de vista, o *Significante* com *S* maiúsculo é apenas uma potencialidade, uma vez que não se sabe qual será a característica que assumirá ao ser reproduzido. Do mesmo modo o *Sujeito* com *S* maiúsculo. Assim, na teoria do assujeitamento do sujeito não poderia haver de fato *submissão*, *interpelação* ou *identificação*, pois anteriormente a essas ocorrências haveria a intromissão do *contingente*, inerente ao *material*. Pêcheux, ao ignorar, ou se desviar do contingente, apoiado nas determinações das teorias de Althusser e Lacan, em lugar de fugir, acabou, por caminhos diversos, juntando-se ao *idealismo racionalista*, uma vez que continuou a antepor o "dado" ao "deduzido", ou usando suas próprias palavras: '*em subordinar idealmente o contingente ao necessário*' (p.66).

Tratando da ideologia, ou *processo ideológico*, acabou sendo apresentada, portanto, a concepção de *sujeito* assumida pelo presente trabalho: ainda que identificado à experiência presente, ao necessário, através da contingência pode entrever a variabilidade do *possível* através do provável.

Possenti (1995), por exemplo, chama a atenção para o fato de muitos textos nos quais, é claro, existe o discurso do outro, pois não existe um sujeito criador absoluto de seus enunciados, mas textos em que é possível *também* ver o trabalho realizado pelo sujeito, pelo 'eu'.

É possível ao sujeito, portanto, ao *tornar racionais o pensamento e a conduta*, *predizer o futuro* e escolher, e transformar o material a partir do *simbólico*, o que significa afirmar a possibilidade de transformação do próprio sujeito, material do *outro* mas de si mesmo. À categoria estanque de *sujeito* propõe-se então a noção de *processo de sujeição*, em que à *submissão livremente aceita* contrapõe-se a *potencialidade necessariamente variável*, e, portanto, a possibilidade da contingência, da escolha e da transformação, logo, da *racionalidade*, consciente ou não, num primeiro momento, mas (e este talvez seja o papel da educação) sempre em direção à consciência crítica, necessária para a *resistência*.

2 - O sistema de referências da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Entender o modo como a apropriação de conceitos relativos a ensino, escola, língua, e com relação a si mesmos enquanto sujeitos sociais, está sendo feita, em meados dos anos 90, pelos professores da escola pública do Estado de São Paulo, pede que se percorra, ainda que brevemente, as formações históricas do período em questão, e dos períodos que antecederam e influenciaram mais diretamente no momento observado, a fim de que se possa reconstruir mais satisfatoriamente as diversas maneiras de apropriação, por esses professores, dos discursos correntes na sociedade em que se constituem enquanto sujeitos.

É o que passará a ser feito a partir de agora. Em primeiro lugar será observado o papel que a Secretaria da Educação vem desempenhando a partir de sua criação, nas primeiras décadas do século XX, comparando suas características originárias com o papel que passa a representar a partir do final dos anos 70, e década de 80, a fim de que se possa perceber as características principais do discurso que vem dirigindo suas ações.

Em seguida, uma vez visíveis essas características, estaremos observando o discurso presente nas Novas Propostas de Ensino. Estarão sendo observados os discursos acadêmicos que fundamentaram o discurso das novas propostas de modo geral, além de textos preocupados em rever as condições de sua produção. Após a observação das novas propostas curriculares de um modo geral, será observada mais particularmente o texto da **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° e 2° graus**, do Estado de São Paulo, texto sobre o qual se organizou o projeto de educação continuada que possibilitou a realização do presente trabalho.

Esse trabalho de caracterização estará integrado a discussões com relação ao momento histórico e às transformações sociais do período em questão, sempre em referência a uma discussão crítica da escola na sociedade capitalista moderna, observando os principais conceitos sobre ela levantados por pensadores preocupados com a educação.

2.1. A *Secretaria Estadual de Educação* (SEE)

O surgimento da Secretaria da Educação, por volta de 1930, acompanhando as alterações ocorridas na sociedade brasileira, se faz fundamentada no escolanovismo e com o apoio do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho). Ou seja, a reorganização do poder público, inclusive em relação à educação, tem como preocupação, desde seu início, a modernização e eficiência organizacional da sociedade brasileira:

> 'Em matéria educacional (...) se destacou, principalmente, o fato de que a educação escolar passou, naquele momento, a nutrir a crença de poder moldar a sociedade a partir da "**formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilização social e participação.**" Necessária para a nova sociedade que se pensava mais organizada, produtiva e moralizada, a educação escolar passou a desfrutar de maior importância política.' (Martins, 1989: 04)

Desde que considerada mais profunda e sistematicamente pelo Estado, portanto, a educação no país é vista, já a partir daí, não como reprodutora de algum determinado tipo de conhecimento, mas como produtora do conhecimento que irá modernizar o país.

Desde o início, a organização institucional pública da educação mantém uma estreita relação com o capital privado, como demonstra inclusive a proximidade do IDORT, 'entidade do empresariado industrial que tinha por finalidade difundir o método de Taylor[8] para imprimir racionalidade aos serviços públicos e às empresas privadas, de forma a promover o **desenvolvimento da nação**.' (idem, p. 07).

Além disso, pode-se notar também o projeto de *socialização dos custos e privatização dos lucros*, uma das funções desempenhadas pelo Estado na sociedade capitalista, segundo Apple (1989: 68), dirigindo a atuação dos órgãos responsáveis pela educação nesse período de modernização da sociedade brasileira:

> 'Assim, no Estado de São Paulo, de 1930 a 1931, os órgãos que respondiam pela educação foram palco de atuação dos membros do movimento da Escola Nova. Como se sabe, a vanguarda escolanovista reivindicou uma escola única, custeada pelo Estado, além de uma nova organização educacional. Para tal pensou na preparação de técnicos e na remodelação do aparelho administrativo, com processo de trabalho mais científico e racional para atendimento do novo momento político e social por que passava o país. Esta fase na SESP[9] foi caracterizada pela crescente criação de órgãos consultivos e técnicos para assistir às diferentes áreas do ensino, e também à cultura, iniciando o princípio do encaminhamento técnico no âmbito da política educacional.' (idem, p. 06)

---

[8] Sistema de exploração industrial devido a Taylor, economista norte-americano, fundado nos princípios da organização e divisão racional do trabalho, e com o qual se procura obter, com o mínimo de tempo e de atividade, o máximo rendimento, suprimindo todos os movimentos inúteis. (ver Taylor, F. W. (1986) *Princípios de Administração Científica*. Atlas, São Paulo.)

[9] Abreviatura utilizada no citado trabalho de Martins (1989) para se referir à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, secretaria que, na época, ocupava-se também das questões da saúde pública.

Essa modernização se fazia necessária devido à crise que as oligarquias dos três mais poderosos Estados da federação, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, enfrentaram nos últimos anos da Primeira República, com o surgimento de contestações ao 'regime republicano instalado em uma sociedade basicamente rural, onde a mobilidade social foi mantida ao mínimo.' Essa situação forçada se tornou inviável a partir das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas durante a década de 20, como a crise na exportação cafeeira, a intensificação da urbanização e industrialização, o surgimento e/ou consolidação de novas classes operárias; a criação do Partido Democrático, do Partido Comunista e o surgimento do movimento tenentista, além do movimento modernista nas artes, iniciado com a Semana de Arte Moderna de 1922, e movimentos de renovação literária e cultural, seguidos do entusiasmo pelo poder transformador da educação e pelos esforços de alfabetização que começavam a se organizar.

Porém, ao contrário do que possa parecer, não houve nesse momento um abrandamento do autoritarismo que caracterizou a sociedade brasileira oligárquica mesmo após a proclamação da República. Houve, sim, como comenta Martins (1989), um alargamento da mentalidade voltada para um autoritarismo ilustrado, influenciado pelo pensamento positivista e enfatizando a idéia de progresso pela ciência, o que reforçou uma postura tecnocrática e autoritária frente às questões sociais.

No Estado de São Paulo,

> 'As medidas tomadas pelos educadores incidiram sobre a fixação das diretrizas da educação nacional, ou seja, a educação conceituada como instrumento a serviço tanto da unidade moral e política da nação, como de sua unidade econômica. Os temas da Secretaria se voltaram para o aparelhamento técnico e a condução do ensino nos novos moldes do ensino cívico, de nacionalismo e condução da cultura, de preparação para o trabalho, disciplinamento físico, mental e moral de alunos, docentes e funcionários.' (Martins, 1989: 14)

A reestruturação da Educação pelo Estado, portanto, visava atender a nova demanda de mão-de-obra que as mudanças na tecnologia industrial requeriam, frente ao surgimento de um proletariado nacional de baixa qualificação. Ao mesmo tempo, procurava afastar as esferas educacional e política, substituindo a 'incapacidade técnica das elites propriamente político-partidárias' por técnicos 'entendidos no assunto':

> 'Na medida em que o técnico trazia consigo um discurso científico, neutro, mantinha certa credibilidade: estava descomprometido com os interesses de classes e não inserido em disputas sociais e políticas, podendo, por isso, instituir no lugar das mesmas a **harmonia**.' (idem, p. 19)

Assegurava-se, assim, a 'despolitização da parte política que cabia à esfera educacional', conseguindo-se, com isso, assegurar a unidade nacional que enfrentava um momento de transição, em que o poder era disputado entre as elites rurais, tradicionalmente no comando das decisões, e a elite industrial que então se fortalecia. Observando o que Apple (1989) diz a respeito do papel da escola para a legitimação de si mesma e de uma nova pequena burguesia, podemos ampliar a conceituação de escola, realizada inclusive por esse autor, a partir da compreensão do papel da educação nesse momento histórico específico da sociedade brasileira:

> 'Com o poder crescente da nova pequena burguesia dentro do aparato econômico e cultural, o foco sobre o conhecimento técnico/administrativo permite à escola fazer duas coisas. Ela aumenta sua própria legitimidade perante esse segmento de classe e, o que é tão importante quanto isso, permite que esse mesmo segmento de classe *use o aparato educacional para reproduzir a si mesmo*.' (Apple, 1989: 69)

A escola talvez seja reprodutora da sociedade em momentos de calmaria social. Em momentos de crise, de disputas pelo poder, a escola se coloca como mediadora, e, portanto, como produtora de uma nova ordem social. A neutralidade do caráter científico assumido pela escola permite a essa instituição se colocar acima das disputas políticas e, dessa forma, administrar tecnicamente as mudanças necessárias na sociedade, para sua transformação, evitando, a partir dessa mediação entre as classes que disputam o poder, que a unidade nacional seja posta em risco.

Ou seja, a legitimidade da escola não é apenas *aumentada*, como o quer Apple (1989), para um determinado setor da sociedade, mas é expandida para setores mais amplos, e, se com isso reproduz esse 'setor da sociedade', não necessariamente o está privilegiando, pois, ao reproduzi-lo, pode assim estar agindo pelo fato de outra classe social estar sendo produzida, se fortalecendo e, em conseqüência, desagradando o setor da sociedade que até aquele momento detinha os privilégios.

A escola, enquanto instituição social, tem como principal objetivo garantir sua própria permanência, sua própria reprodução, e é a partir desse 'instinto' de auto preservação, inerente não somente à instituição escolar, mas a todas as instituições sociais, que a sociedade como um todo mantém sua unidade à medida que as transformações (econômicas, principalmente,) acontecem.

A criação da Secretaria da Educação nesse momento da história do país revela, talvez, a necessidade de um fortalecimento dessa instituição frente à preocupação com a unidade nacional que as transformações políticas e econômicas suscitavam.

É de importância para o presente trabalho ressaltar que é nesse momento da educação nacional que as Universidades são valorizadas, adquirindo, a partir de então, o perfil que as acompanhará ao longo de suas histórias até nossos dias:

> '... Armando de Salles Oliveira valorizava o ensino superior, pois, segundo ele, a democracia não prescindia de elites, cabendo às universidade "formá-las e renová-las" sendo, com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, preparadas "...

> as classes dirigentes, sem as quais não (seria) possível enfrentar os vastos problemas de um grande Estado moderno...'" (Martins, 1989: 53-54)

A referida importância de ressaltar esse fato se dá pelas semelhanças entre as situações políticas desse momento histórico nacional, quando da criação da Secretaria Estadual da Educação, e as situações políticas de meados dos anos 80, em fins de ditadura política, de interesse para este trabalho por ser o momento em que são elaboradas as novas propostas de ensino.

Como poderemos notar, embora no plano federal as situações políticas se invertam entre ambos os momentos, os objetivos das medidas então tomadas são bastante semelhantes.

> 'Armando de Salles Oliveira era um empresário, membro do Partido Democrático que, em fins da década de vinte, apoiou a Campanha da Aliança Liberal no Estado de São Paulo. Mas também participou do esforço de mobilização da população civil no Movimento Constitucionalista e, mesmo assim, foi nomeado por Vargas interventor de São Paulo, a 17 de agosto de 1933, comprometendo-se a governar dentro de uma perspectiva de aproximação do Estado com o governo da República.' (Martins, 1989: 76)

Há, portanto, com o auxílio da própria sociedade civil, representada na figura de Salles Oliveira, o trabalho pelo fortalecimento da ditadura Vargas.

De fins dos anos 70 a meados dos anos 80, observamos a situação contrária: com o projeto de distensão, iniciado pelo governo Geisel, a sociedade civil é também, pode-se dizer, 'chamada', mas agora para auxiliar no enfraquecimento gradual da ditadura militar, iniciada pelos próprios militares.

O papel do Estado, em ambos os momentos, foi bastante parecido, embora os discursos aparentemente se diferenciassem. Em ambos os casos, privilegia-se a suposta racionalidade neutra do poder do Estado. Esse privilégio é conferido não somente pelas elites dirigentes, mas também por setores de oposição ao sistema econômico e político então existente. Na década de 30:

> 'Desde os socialistas, passando pelos comunistas e pelo movimento integralista, liderado por Plínio Salgado, até os "democratas sociais", como Armando de Salles Oliveira, além dos chamados pensadores autoritários, estavam todos empenhados na defesa de um Estado racionalizador. A racionalidade, fundada nos postulados da ciência e da técnica, tinha na eficiência seu princípio básico, norteador da moderna sociedade brasileira. Daí, na SESP, a naturalidade e continuidade com que se avocava o princípio da "eficiência" para a "direção" dos serviços educacionais.' (Martins, 1989: 73)

Na transição da ditadura para a democracia, a partir do governo Ernesto Geisel (1974-1978), a suposta neutralidade do Estado entra novamente em ação para garantir a unidade nacional, agora num período de crise política:

> 'Não só o aspecto temporal é uma característica fundamental dessa transição, como também a questão de ter sido uma transição "negociada" ou transição "pelo alto". Assim, ao lado de reformas desencadeadas em ritmo lento, as elites autoritárias tiveram um papel decisivo: as mudanças de caráter moderado e o processo controlado com base no aparelho de Estado. Essa via de transição "pelo alto" não implicou a ruptura da ordem política precedente nem o desmantelamento do antigo regime.
> A negociação de medidas reformistas, de caráter liberalizante, foi responsável por uma coalizão (elites novas e velhas) com alto grau de heterogeneidade, o que exigiu o isolamento de setores mais à "esquerda" e mais à "direita" no espectro ideológico, procurando-se um "perfil" moderado, que não implicasse ameaça a interesses estabelecidos.' (Souza, 1996: 33)

Essas semelhanças no plano político (o liberalismo, o processo controlado com base na neutralidade de um Estado racional, a moderação no espectro ideológico, etc), se refletiram, certamente, no papel atribuído à educação em cada um dos dois momentos.

> 'Ao pensar o aparelho educacional, tanto a fala dos educadores da Escola Nova, quanto as de Armando de Salles Oliveira e a do IDORT, estampam uma pretensão única: era preciso impregnar a educação de mais cientificidade e tecnicidade, investir contra a morosidade, a arbitrariedade e parasitismo dentro e fora dela. Enfim, impor-lhe um caráter mais sistemático e racional, por isso mais "progressivo"'. (Martins, 1989: 73)

Essa 'cientificidade' e 'tecnicidade' estavam de acordo com o espírito racionalista, predominante na época, e tinha por objetivo garantir a ordem social, tarefa designada por Getúlio Vargas a Salles Oliveira, como já mencionado.

De modo semelhante, esse mesmo espírito estava fundamentando o pensamento sobre a educação na década de 80, com objetivos também semelhantes, isto é, manter a ordem social, como referido pelo trabalho de Souza, supra-citado. Esses objetivos, entretanto, não se mostraram de maneira tão explícita quanto no período Vargas, mas podem ser percebidos no discurso existente na época.

Assim, embora Possenti (1990), em seu artigo 'Gramática e Política', de 1983, chamasse a atenção para o caráter político de toda gramatização, finaliza o referido artigo criticando o caráter prescritivo privilegiado pelas escolas, colocando-se favorável a uma aproximação científica da linguagem, embora anteriormente reconheça que mesmo as descrições realizadas pela ciência linguística possuem também um caráter político.

> 'A adoção de gramáticas do tipo 1 [isto é, as gramáticas normativas ou prescritivas] pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma ideologia lingüística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua bastante limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isto é politicamente grave, porque, segundo Foucault "o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o porque, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura."' (Possenti, 1990: 39)

Apesar de notar o caráter político de toda prática científica, como assinalado mais acima, percebe-se que é ainda a crença no caráter da neutralidade da ciência o que fundamenta o discurso nesse artigo. Se não, como entender o que seja o 'analisar efetivamente uma língua'? Afinal, mesmo a prescrição traz consigo um trabalho de análise. O termo *efetivamente* pode ser entendido então como o advérbio do modo como a análise lingüística científica deveria ser feita, e esse modo vem explicitado pelas próximas palavras do artigo, que condena o 'transmitir uma ideologia'. Ou seja, a análise lingüística efetiva, científica, deveria ser feita de modo a *não* transmitir uma ideologia, isto é, de forma a estar acima do que é *político* em toda análise, sistematização, ou, no encontro das duas últimas, na gramatização.

Portanto, nas décadas de 20 e 30, de 70 e 80, encontramos um lugar de contradição: busca-se realizar a neutralidade da ciência mesmo existindo a consciência de que toda realização é essencialmente política, inclusive as realizações científicas.

Desde sua criação, até os anos 70 e 80, o discurso da Secretaria da Educação esteve fundamentado pela concepção de neutralidade do discurso científico. Apenas assim foi possível a ela, a SEE, um órgão político, garantir uma aparência de neutralidade que lhe permitiu funcionar enquanto instituição mantenedora da ordem social.

É necessário observar agora a maneira como essa instituição tornou possível a existência e permanência de seu discurso, apesar da contradição fundamental que caracteriza sua atuação na sociedade, qual seja, um órgão político apoiado pela neutralidade do saber científico.

Atendo-nos ao período de fins de ditadura militar, até meados de 80, período em que as novas propostas curriculares foram produzidas, podemos observar na educação o aparecimento da *indeterminação referencial* como forma de garantia da existência do discurso em meio a condições discursivas contraditórias, uma indeterminação possível a partir das características do próprio discurso científico: neutro, possibilitador de *generalizações*.

Se no plano trabalhista o 'afrouxamento' referencial tinha por objetivo dar coerência ao discurso da classe média ou pequena burguesia (contraditória por natureza:

nem burguesia, nem proletariado), na questão da educação observamos movimento semelhante. A análise do trecho acima citado de Possenti (1990) talvez forneça um exemplo de como essa indeterminação referencial atuou para a coerência do discurso na educação.

> 'Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua bastante limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos.'

A primeira questão que se coloca diz respeito ao que seria uma 'definição de língua' atual e próxima da 'experiência vivida'. O primeiro problema diz respeito à possibilidade de uma língua que não seja a própria 'experiência vivida'. A própria definição de língua com que trabalha Possenti, segundo a qual uma definição pode aproximar a língua, ou mais, ou menos, de uma experiência vivida, distancia-se, por isso mesmo, da própria experiência vivida:

> '(...) O signo realista ou representacional é, para Barthes, essencialmente doentio. Ele apaga sua própria condição de signo para alimentar a ilusão de que estamos percebendo a realidade sem a sua intervenção. O signo como "reflexo", "expressão" ou "representação" nega o caráter *produtivo* da linguagem: elimina o fato de que só temos um "mundo" porque temos uma linguagem para significá-lo, e que aquilo que consideramos "real" está ligado às alteráveis estruturas de significação com as quais vivemos.' (Eagleton, 1983: 146-147)

A definição de língua e, em consequência, a definição de escola com que trabalha o discurso da época, portanto, toma tanto a língua quanto a escola como lugares de *reprodução*. Essa concepção reprodutivista está de acordo com as idéias que aportavam no país, na década de 70, a partir de pensadores como Bourdieu e Passeron, por exemplo.

Não leva em conta esse tipo de concepção o fato de que a escola, e também a língua, são ambas 'experiências vividas', e, portanto, também lugares de produção e/ou resistência. Tomam-se a língua e a escola como realidades autônomas, independentes da sociedade na qual estão inseridas. Essa distância não existe: a sociedade atual sem a escola atual não seria a sociedade atual. A escola atual, sem a sociedade atual, não seria a escola atual. O mesmo para a língua.

Criar essa distância é a forma de mascarar a contradição que fundamenta a organização social capitalista moderna. Essa distância existe portanto apenas no discurso: é a distância que vai de um ponto a outro de qualquer definição, de qualquer determinação, e que, dessa forma, garante a possibilidade de 'movimentação' da significação, o 'espaço' que permite ao discurso não mostrar sua contradição, sua incoerência.

É o conceito de *indeterminação*, inclusive, que se encontra fundamentando a concepção de linguagem para Franchi (1992), um dos principais autores a fornecer as bases teóricas para alguns dos assuntos tratados pela **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**:

> 'Se retomarmos as considerações que se fizeram sobre o caráter prático e primitivo da linguagem, as relativas a sua indeterminação semântica, as que se fizeram sobre a noção de contexto e situação, há-se de compreender porque as línguas naturais se dispensam de premunir-se de um sistema rigoroso de traços distintivos pertinentes que lhe assegurem, ao nível agora das expressões, coerência, univocidade, não ambigüidade. Não se pode assumir o pressuposto estruturalista de que todas as 'partes' do significado, relações subjacentes, delimitação dos indivíduos que participam de um determinado estado de fato, expresso nas orações, tudo corresponda a marcas sintáticas específicas que o explicitam. Deve-se observar que a linguagem nem sempre (ou poucas vezes) se utiliza de recursos expressivos suficientes para a identificação precisa dos objetos singulares referidos; nas expressões em geral se indicam os limites de uma certa 'regionalidade', a ser precisada com recurso à situação ou às regras implícitas do jogo de fatores no sistema de referências, pressuposto comum.' (p. 34-35)

Essa *indeterminação*, portanto, garante o espaço necessário para os limites do sentido, um espaço que não pode ser rígido (como o era na ditadura, por exemplo) para que o discurso possa se acomodar de acordo com a necessidade de suas coerências.

Dessa forma, uma escola politicamente comprometida com os interesses das classes menos favorecidas seria, não aquela que procurasse trabalhar com uma definição de língua menos distante da 'experiência vivida', mas aquela que procurasse mostrar a distância entre a 'experiência vivida' e as definições de língua.

O modo como Possenti finaliza seu artigo, citando Foucault, é um indício do modo como as contradições econômicas e políticas são resolvidas pelo discurso:

> 'E isto é politicamente grave, porque, segundo Foucault "o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o porque, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura."' (Possenti, 1990: 39)

Não pode haver uma luta pela posse de um discurso, pois o discurso existe apenas a partir de uma formação discursiva dada, a qual é diferente para cada formação social. Lutar pela posse do discurso seria, em última instância, lutar pela posse da formação discursiva possibilitadora desse discurso, e, portanto, lutar pela posse da formação social possibilitadora dessa formação discursiva. Essa luta não levaria a uma transformação social, mas tão somente a uma inversão de papéis entre as classes que lutam pelo poder. Dessa forma, será possível para sempre dizer que 'a luta continua'...

Politicamente transformadora seria uma pedagogia que levasse em conta, não uma luta pela posse de um discurso, o que traz em si a idéia de propriedade sobre a qual se

fundamenta a sociedade capitalista moderna, mas uma luta entre discursos que coexistem, o que significa, a partir de sua própria concepção, uma pedagogia que considera a existência de um discurso das classes menos favorecidas; ou seja: teríamos uma pedagogia que de antemão conferiria voz às classes menos favorecidas pelo próprio fato de considerar que essas classes possuem voz, possuem um discurso que pode ser colocado em movimento crítico com objetivos de transformação social. Dessa forma, a escola não precisaria aproximar a língua da experiência vivida, pois partiria do pressuposto de que elas se *con*fundem essencialmente.

> 'Os tradicionalistas educacionais geralmente ignoram esse questão. Tanto nas versões conservadoras como nas liberais da escolarização, a teoria tem permanecido firmemente entrincheirada na lógica da racionalidade tecnocrática e tem-se ancorado em um discurso que encontra sua quintessência na tentativa de encontrar princípios universais da educação, que sejam enraizados no espírito do instrumentalismo e do individualismo automáticos. Ao mesmo tempo, esses relatos tem suprimido questões de relações entre poder, conhecimento e ideologia. Com efeito, a teoria educacional tradicional tem ignorado não apenas os princípios latentes que moldam a gramática profunda da ordem social existente, mas também aqueles princípios subjacentes ao desenvolvimento e à natureza de sua própria visão de mundo. As escolas, nessa perspectiva, são vistas meramente como locais de instrução. É ignorado que elas são também locais culturais e políticos, assim como é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder.' (Giroux, 1986:16-17)

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, apesar de seu discurso em favor dos trabalhadores e da democracia, desde suas origens esteve essencialmente encarregada de promover a produção de conhecimento e mão-de-obra especializada para a indústria, setor que, a partir de seu fortalecimento no país nas primeiras décadas do século XX, desencadeou as necessidades de reformular a educação na sociedade. Além disso, com a cada vez maior complexidade social que a modernização trouxe para a organização da sociedade, a educação teve sob sua responsabilidade também garantir a manutenção da coesão social frente às disputas pelo poder que surgiam à medida que novas classes sociais se fortaleciam.

Nas décadas de 20 e 30, a ordem social dependia de garantir a convivência pacífica entre duas classes com interesses opostos: a elite ruralista tradicional, e a nova elite industrial urbana. Para tanto recorreu-se à neutralidade racional do saber científico como forma de amenizar as contradições políticas desempenhadas pelo Estado de então.

Em 70 e 80, a ordem social necessitava ser garantida não mais por causa do embate entre elites econômicas: o poder econômico no país já fora definido com a 'implantação de uma política favorável ao capitalismo internacional, agora em sua fase monopolista':

> 'Como se sabe, o período do "milagre brasileiro" vai de 1968 a 1974, e constitui-se na fase de consolidação do atual modelo de desenvolvimento capitalista no Brasil. Modelo este que é gestado de 1956 a 64, tem nos quatro anos seguintes sua fase de generalização e que, a partir de 1974, enfrenta os primeiros sintomas de crise. Modelo este que se caracteriza pela hegemonia do capital monopolista estrangeiro, pela intensificação da concentração de renda, pelo desenvolvimento da indústria de bens de consumo suntuários e pela dependência do mercado externo.' (Ribeiro, 1987: 231)

A ordem social nesse período necessitava ser mantida por causa dos embates políticos no interior da sociedade.

Mas por que o discurso da classe média, uma classe relativamente recente em termos de fortalecimento social, por que o discurso dessa classe passa a representar o discurso da sociedade brasileira de um modo geral?

A resposta talvez se encontre na referida dependência econômica do país em relação ao capital monopolista estrangeiro: a situação do país no plano internacional é muito semelhante à situação da classe média no interior da sociedade capitalista: se a classe média é nem burguesia, nem proletariado, o Brasil pós milagre econômico é nem nação, pois não possui independência econômica; nem colônia, pois possui independência política centrada num Estado burocrático cada vez mais complexo. Igualmente à classe média, o que caracteriza o país a partir desse período é o lugar da contradição. Daí o discurso da pequena burguesia se fazer tão apropriado à realidade nacional de então.

Dessa forma, as contradições que precisavam ser mascaradas fundamentavam a própria formação discursiva da classe média. A abertura *pelo alto* iniciada pelo governo militar, portanto, tinha como objetivo garantir esse mascaramento, evitando, assim, qualquer possibilidade de ruptura social. O referido mascaramento precisava ser feito não com relação a contradições no setor econômico, uma vez que esse setor não apresentou mais contradições internas ao país, a partir do momento em que seu sentido econômico passou a ser direcionado para e pelo capital estrangeiro.

As contradições eram políticas, sendo o Estado, como já referido, o único lugar em que se realizava a unidade nacional. Mascarar as contradições do país significou, portanto, fazer acreditar um discurso que, a partir de sua ampla referencialidade, garantisse olhar o país como um todo contínuo e sem contradições. O discurso da classe média, fundamentado numa formação social contraditória, e possível, apesar dessa contradição fundamental, ganhou poder a partir da posição também contraditória que o país passa a possuir, em relação à ordem econômica mundial, nesse período histórico.

2.2. Concepções de Ensino, Língua, Escola e Professor no Discurso Acadêmico e o surgimento das novas propostas de ensino.

Antes de chegar ao modo como o professor tem se posicionado, com relação às suas concepções de língua e ensino, talvez seja necessário fazer um breve histórico das maneiras como a Educação vem sendo pensada, em ambiente acadêmico, desde a abertura política no Brasil, quando a sociedade passa a exigir a democratização.

Em primeiro lugar, a abertura permitiu gradualmente um aumento do debate de idéias sobre a realidade nacional, que se refletiu na Educação. Além disso, novas maneiras de conceber o ensino chegavam então ao território brasileiro: a partir de autores como Bourdieu e Althusser, por exemplo, a maneira como eram vistos os papéis sociais da escola e do ensino começaram a ser totalmente reformulados (não era mais possível continuar acreditando na suposta neutralidade do ensino: ele desempenhava um papel social, que era o de reproduzir os valores das classes dominantes, garantindo, com isso, a manutenção da ordem social vigente).

O trabalho nacional, no sentido de repensar as práticas pedagógicas surge, então, não somente pela maior liberdade de discussões de novas idéias, mas também pelas contradições que se agravam quando a escola passa a ser oferecida a segmentos mais amplos da sociedade.[10]

Para as classes desfavorecidas, o ensino significa mais exclusão que participação na sociedade: numa escola que apenas reproduz os valores das classes privilegiadas, a evasão se tornou uma constante. Se o problema não era a evasão, pelo fato de o aluno não conseguir se adaptar a uma realidade muito diferente da sua (com um nível insuficiente de letramento para acompanhar aquilo que era exigido na escola, feita para as classes privilegiadas), existia ainda o silenciamento da voz desse aluno através da discriminação de seu dialeto, distante da norma culta, e, então, considerado errado pela escola.

O trabalho que se iniciava, procurava, assim, meios de diminuir essa distância entre duas realidades (a realidade homogeneizante da escola, discriminando o certo do errado, contra a heterogeneidade de uma realidade social, em que apenas uma minoria tinha acesso aos bens culturais valorizados por essa sociedade): o objetivo era eliminar essas contradições do ensino, promovidas pelo papel que a escola vinha desempenhando na manutenção da discriminação social.

Quando a década de 70 termina, há então um esgotamento das forças críticas e denunciadoras, que marcaram o trabalho intelectual com o ensino nessa época de entusiasmo. É esse talvez o momento em que surge a grande dúvida para o professor (uma dúvida que se faz atual): se a prática tradicional é equivocada e serve aos interesses sócio-econômicos vigentes, o que colocar em seu lugar que seja uma prática preocupada politicamente com o papel social que a escola venha a cumprir?

---

[10] O projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek levou o ensino a camadas antes sem acesso ao ensino formal. No entanto, 'a democratização do acesso à escola não foi acompanhada da reelaboração dos métodos e conteúdos (a democratização da escola)' (Brito, 1997). As elites privilegiaram o ensino particular, e o ensino público foi de mal a pior, principalmente durante o regime militar com seu evidente descaso pela educação.

A década de 80 surge, assim, trazendo o professor como a figura central de suas preocupações. As mudanças possíveis, para um ensino que garantisse às classes trabalhadoras perspectivas reais de valorização social, dependiam, necessariamente, da atuação mesma do professor na sala de aula. A mudança pretendida para a melhoria do ensino passava, obrigatoriamente, pela conscientização do professor quanto à sua prática pedagógica:

> 'A mudança da escola, a sua melhoria e conseqüentemente a efetiva democratização da educação, a despeito do que exigiria em termos de uma Política Educacional verdadeiramente comprometida com os interesses e necessidades da maioria da população; a despeito de sua necessária articulação com o fortalecimento das entidades e associações dos trabalhadores da educação, passaria também inevitavelmente por uma transformação do trabalho do professor em sala de aula. Não bastaria a locação de recursos no setor educacional, sequer modificação de estruturas. O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança. Este desafio só seria possível de ser vencido através de uma profunda e radical alteração na forma de se conceberem as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática, sem a qual todo esforço de mudança - do ensino e dos professores - resultaria em nada; distante que estaria do critério essencial deste trabalho de natureza intelectual: a distância entre concepção e execução.' (Geraldi, Silva & Fiad, 1996: 311)

Nesse mesmo período, promovidas a partir das novas perspectivas que a Lingüística vem oferecer para repensar a educação e seu espaço institucional, novas propostas de ensino começam a surgir com a finalidade de substituir as orientações que anteriormente predominavam no ensino de Língua Portuguesa na escola:

> 'A partir de então, multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; uma infinidade de cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores já renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas; na esteira do estado de São Paulo, quase a totalidade de secretarias estaduais de educação publica novos planos curriculares.' (idem, p. 309)

Observando os pontos em comum a diversas dessas novas propostas, Geraldi, Silva & Fiad (1996) destacam 'a presença constante de quatro aportes da Lingüística para o ensino de língua materna':

> 'a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas

de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística.' (p. 325-26)

Nessas propostas, não há mais a concepção de linguagem como expressão do pensamento (que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática), ou a visão da linguagem apenas com instrumento de comunicação (conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, concepção esta sobre a qual se apóia a maioria dos livros didáticos); as novas propostas vêem a linguagem como uma forma de *ação*, um lugar de interação humana: 'o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à sua fala.'[11]

Esta nova concepção, sócio-interacionista, busca contextualizar o ensino de Língua dentro de um espaço histórico cultural específico para cada situação: 'não se fala de uma criança ideal, mas de uma criança que está dentro de um contexto X e que a escola está dentro deste contexto também, faz parte de um grupo cultural, de um grupo sócio-econômico.' (Freitas, 1994:79).

Foi desse modo que novas concepções de linguagem e de ensino deram origem a novas propostas para o trabalho do professor em sala de aula. Entre os anos de 1985 / 1986, por exemplo, no Estado de São Paulo foi produzida a **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, acompanhada de todo um trabalho na formação de professores, tentando-se reverter a persistência das práticas tradicionais de ensino.

Observar esse pequeno histórico permite levantar algumas questões com relação aos conceitos que estão fundamentando essas propostas de mudanças no ensino.

De acordo com as propostas que surgiam na década de 80, como podemos ver no artigo de Geraldi, Silva & Fiad (1996), as mudanças tinham por finalidade levar o ensino a garantir 'às classes trabalhadoras perspectivas reais de valorização social.' Isso seria conseguido, como refere-se também o citado artigo, com base nos 'quatro aportes da Lingüística para o ensino de língua materna'.

Como a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem (o primeiro aporte), inspirando as atividades de ensino, poderia contribuir para valorizar socialmente as classes trabalhadoras? O que se propõe é o respeito pelo grupo social de origem desse aluno, o respeito pela sua linguagem, porém levando-o gradualmente, sem traumas, à aquisição da norma culta.

Porém, valorizar de fato a linguagem dessas 'classes trabalhadoras' não seria garantir-lhes, por exemplo, a oportunidade da livre circulação de sua linguagem na sociedade, através de imprensa ou outros meios de comunicação? Textos produzidos pelas próprias classes trabalhadoras, no contexto de que fazem parte, sobre esse contexto ou não, para as próprias classes trabalhadoras? Não seria isso possibilitar a 'consciência de classe'? As propostas de mudança, no entanto, permitiriam essa 'consciência de classe' apenas após o aluno, apesar de não ter deixado de lado sua linguagem, ser então capaz de se comunicar de acordo com a norma culta. Ainda que não fosse discriminado em sua linguagem e, portanto, em sua origem, teria desse modo que se distanciar do contexto de que faz parte para, então, poder pensá-lo criticamente.

---

[11] Geraldi, J. W. "Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)". In **Cadernos da FIDENE**, Ijuí: FIDENE, 1981.

Não estaria havendo nesse caso uma espécie de 'etnocentrismo' dos grupos intelectualizados, segundo o qual apenas quem participou da tradição escolar oficial é capaz de pensar criticamente uma realidade, a sua ou não?

O segundo 'aporte da Lingüística', ou seja, a noção de texto como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção, dessa forma, perde seu caráter 'democrático' quando levamos em conta a maneira como o contexto da criança é tratado pelas propostas de mudança. Ao apenas respeitar a linguagem e a origem social da criança com vistas a lhe garantir o acesso à norma culta, está sendo deixada de lado uma parte importante das condições discursivas de produção, aquela que levaria em conta o grau de distanciamento entre a produção de determinado texto e sua recepção por parte de determinados leitores. Ou seja, estaria sendo deixada de lado uma parte importante do 'produto do trabalho interativo', uma vez que muito possivelmente, em não havendo produções textuais legitimadas pertencentes às classes menos privilegiadas, os textos a serem trabalhados com essas crianças não foram produzidos levando em conta seu tipo de recepção como parte do processo. Há uma falha nessa interação (que não existia e portanto precisou ser 'forjada'), que não estaria sendo levada em conta.

A reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística, portanto, talvez precisasse ser algo muito mais profundo do que o previsto pelas propostas de mudança para estar 'verdadeiramente comprometida' com a realidade das classes trabalhadoras. Essas práticas, uma vez levando em conta suas próprias condições, talvez garantissem a constituição da formação discursiva necessária para promover a voz dos trabalhadores dentro da sociedade. Isso garantiria para essas classes a posse de um discurso próprio em lugar de lhes facilitar o acesso a um discurso que lhes é estranho.

O surgimento das novas propostas de ensino está fundamentado, como já referido, nas contribuições que a Lingüística veio oferecer para se repensar o ensino de acordo com o papel social que a escola tem a cumprir. Essas contribuições, quais sejam, a *concepção sócio-interacionista*, a *noção de texto*, a *noção de variedade lingüística*, e a *reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística*, implicam em mudanças com relação ao tipo de interação dentro da sala de aula; implicam em mudanças por parte do professor no sentido de garantir ao aluno a possibilidade de se expressar. O trabalho metalingüístico, o ensino de gramática de acordo com as formas como é feito no ensino tradicional tem, portanto, seu valor alterado, uma vez que o trabalho lingüístico e epilingüístico passam a ser mais valorizados pelas novas formas de ensino. Além disso, o tipo de trabalho agora valorizado exige que o aluno se manifeste, o que requer a compreensão e o respeito, por parte do professor, com relação às diferentes variedades lingüísticas que esse aluno pode trazer para dentro da sala de aula.

A **Variação Lingüística** ganha importância, de acordo com essa forma de pensar a escola, pelo que concerne ao respeito à voz do aluno, ao que isso representa, de acordo com as teorias que fundamentam as propostas de mudança, para o fato de a escola ser reprodutora das atuais condições sócio-econômicas, e pelas transformações e resistências que ela pode significar a partir das mudanças que propõe ao trabalho do professor.

A própria **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1º grau** coloca o problema da Variação Lingüística como um dos mais sérios da escola em sua relação com a linguagem. Mostra que a depender do posicionamento assumido pelo professor em relação à linguagem o ensino pode ser uma forma de discriminação social. Coloca ainda a necessidade, por parte da escola, na figura do professor, do respeito ao dialeto que a criança traz de sua comunidade, porém oferecendo a essa criança o dialeto padrão, que é o que garantirá a ela sucesso numa avaliação social, além do acesso à tradição cultural escrita. É esse respeito, conseguido pela sensibilização das crianças em relação às variações lingüísticas (e também em relação aos preconceitos que sobre essa variação se constróem), que permitirá que se desenvolva satisfatoriamente o processo comunicativo e criativo da linguagem.

Percebe-se que as novas propostas conferem à escola um grande poder de transformação que lhe seria inerente. Isto é: caso se consiga impedi-la de desempenhar seu papel de instituição reprodutora da sociedade atual, conseqüentemente ela passará a ser um lugar de resistência e transformação da ordem social vigente.

Essa visão da escola é decorrente, como comenta Apple (1989: 26-27), de um de dois efeitos colaterais que produziram as críticas à escola (por autores como Bourdieu, Althusser, Baudelot e Establet; Bernstein, Young, Lundgreun, Gramsci entre outros), enquanto instituição mantenedora das desigualdades sociais. Um dos efeitos é vê-la (a escola) tão integrada à sociedade, espelhando-a, o que levaria a concluir que ela pode ser ignorada; o outro, paradoxalmente o oposto do primeiro, é dar importância demais à escola em vez de vê-la como parte de um quadro mais amplo.

No presente caso, talvez estejamos diagnosticando o acontecimento desse segundo efeito colateral. Ou seja, não é porque a criança terá consciência de que sua linguagem é discriminada não por ser inerentemente inferior, mas sim por um processo de legitimação social que a coloca em relação a uma variedade eleita superior, não é por possuir essa consciência que ela poderá reverter sua situação social desprivilegiada. Há muitos outros fatores interagindo para garantir que essa criança permaneça durante sua vida na situação social de que é procedente.

Além disso, o respeito à linguagem do aluno não é algo satisfatório em si mesmo. Através desse 'respeito' pode-se estar conseguindo que o aluno não resista ao processo escolar, ou seja, que ele não chegue inclusive a abandonar a escola por não se conformar a ela, uma escola que pode estar representando uma violência à sua realidade. Levando em conta que muito do aspecto reprodutor da escola se deve à sua organização de tempo e espaço, às relações de autoridade, além dos tipos de interação que privilegia, uma proposta desse tipo, quando não propõe mudanças básicas na própria organização escolar, acaba por se colocar grandes obstáculos em sua própria luta para conseguir reformas, podendo inclusive estar contribuindo com a reprodução característica desse tipo de instituição.

Do mesmo modo que não é garantindo o respeito à sua linguagem, também não é levando essa criança a adquirir a norma culta que permitirá sua ascensão social. Esta visão de escola, apesar de se fundamentar na promoção do respeito ao aluno, não deixa de apresentar um viés 'meritocrático' com relação à função social do ensino. Isto é: o ensino, através do respeito pela realidade do aluno que a escola recebe, garantiria a esse aluno a possibilidade de mobilidade social, desde que ele adquirisse com sucesso todo o capital

cultural distribuído pela escola. As novas propostas, no caso, seriam as facilitadoras para a aquisição da norma culta, por exemplo; através desta aquisição, seria garantido o acesso ao produto cultural valorizado pela sociedade e, conseqüentemente, a possibilidade de intervenção nessa mesma sociedade pela oportunidade que o domínio de seus valores proporcionaria.

Haverá, entretanto, a partir dessa visão meritocrática de escola, um tipo de defasagem que dificilmente será superada, uma vez que um papel social muito importante da escola está sendo deixado de lado, um papel que não apenas o da simples reprodutora da ordem social vigente, pela seletividade com que oferece às diferentes classes sociais os produtos culturais valorizados:

> 'Para Bourdieu, por exemplo, o estilo, a linguagem, as disposições culturais, e assim por diante, dos grupos dominantes – isto é, seu capital cultural – podem ser resgatados na escola de forma que sua dominação é mantida. Assim eles progridem por causa da "posse" desse capital cultural. Entretanto, essa concepção deixa de apreender o papel da escola na *produção* de um certo tipo de capital. O trabalho de Bourdieu é, de certo modo, ainda uma teoria da alocação. Para ele, o capital cultural é usado como um mecanismo para alocar os estudantes, de acordo com sua classe, à sua posição "apropriada" na sociedade. Os estudantes dele desprovidos são, por definição, desajustados. O que essa abordagem deixa de apreender é que as escolas atuam também como um dos modos principais de produção de mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista.' (Apple, 1989: 61-62)

Ao que parece, as novas propostas teriam como principal objetivo eliminar a ocorrência desse 'desajustamento' por insuficiência de capital cultural fornecendo esse capital de forma não traumática às classes sociais para quem ele era estranho. Levando em conta o papel *produtor* da escola, e não apenas *reprodutor*, esse desajustamento dificilmente seria superado pela defasagem que haverá sempre entre o capital cultural existente para distribuição e as novidades produzidas pela escola, que demorarão muito até que cheguem ao domínio público mais amplo. A manutenção da ordem social pela escola se faz, dessa maneira, não apenas através da reprodução dos valores, mas também pela produção de conhecimento e pela detenção desse conhecimento por parte dos grupos econômicos dominantes. Como comenta Apple (1989: 65)

> 'Sob um aspecto, o uso das universidades para gerar e preservar conhecimento técnico baseado na pesquisa básica e aplicada foi bastante eficaz. O custo e o risco tanto da produção de pessoal treinado para trabalhar na indústria quanto da produção da pesquisa fundamental da qual grande parte da pesquisa industrial depende recaem, em grande parte, sobre a população em geral. Em parte, isso explica porque o currículo explícito das escolas – o conhecimento legítimo dentro da caixa-preta – parece estar organizado tendo em vista a universidade. Isto é, o fato de que uma grande parte da escolarização aponta para as escolas superiores e para os institutos técnicos superiores (e, como Karabel demonstrou, qual dessas

escolas a pessoa freqüenta depende da trajetória pessoal dentro de sua classe) fornece evidência adicional da interpenetração do duplo papel da escola na produção tanto de agentes quanto de mercadorias culturais.'

Percebe-se, do trecho citado acima, um outro aspecto também abordado por Apple (1989) com relação ao papel do Estado em suas relações com a escola e, conseqüentemente, com a economia. Ou seja, o papel do Estado não seria apenas o de garantir a manutenção da ordem social vigente e as relações de dominação de classe através de seus aparelhos ideológicos. O Estado interviria também, entre outras coisas, no sentido de patrocinar essa produção de capital cultural, assumindo os custos sociais do capital privado.

'Isto é, ele socializa os custos de coisas tais como a pesquisa científica e a educação e o treinamento da força de trabalho. Dessa forma, mesmo que esses gastos sejam fundamentais primordialmente para aumentar a rentabilidade e a produtividade da indústria, os "custos" são divididos entre todos nós. Assim, mesmo que as vantagens sejam desproporcionalmente acumuladas pelo capital, os custos são assumidos pela maioria da população trabalhadora, através do estado. A indústria pode aumentar sua cota de conhecimento técnico/administrativo sem que os capitalistas individuais tenham que aumentar seus próprios gastos com pesquisa tecnológica.' (idem, p. 68)

Há uma *socialização dos custos* e uma *privatização dos lucros*.

Dessa forma, apenas o sucesso escolar não pode levar à mobilidade social pela própria maneira seletiva com que é produzido e distribuído o conhecimento técnico/administrativo. Enquanto capital, esse conhecimento possui os mesmos mecanismos de proteção que garantem às classes dominantes permanecerem as proprietárias dos meios de produção. Numa sociedade que tem por finalidade o acúmulo de capital, a escola não poderia simplesmente ser uma distribuidora de conhecimento. A escola, enquanto um aparelho dessa sociedade, tem seu papel nessa ordem de acumulação, como exposto acima, pelo tipo de produção pela qual é responsável.

Seu papel efetivo de distribuidora de conhecimento, portanto, tem a função de garantir a reprodução da legitimidade da própria escola dentro da sociedade da qual faz parte:

'Com o poder crescente da nova pequena burguesia dentro do aparato econômico e cultural, o foco sobre o conhecimento técnico/administrativo permite à escola fazer duas coisas. Ela aumenta sua própria legitimidade perante esse segmento de classe e, o que é tão importante quanto isso, permite que esse mesmo segmento de classe *use o aparato educacional para reproduzir a si mesmo*. Isto é, isso permite que os gerentes de nível intermediário, os trabalhadores semi-autônomos, os técnicos, os engenheiros, os contabilistas, os funcionários públicos, e assim por diante, tanto possam olhar para a escola de forma positiva (o que numa época de

> grande descrença em relação às nossas principais instituições não é de se desprezar) quanto possam usá-la para a reprodução de seus próprios privilégios, credenciais e posições, essenciais para sua utilização, ao final das contas, no estado e na indústria.
> As necessidades específicas do aparato do estado devem, pois, merecer consideração aqui. A escola não responde apenas às "necessidades do capital"; ela tem também que manter sua própria legitimidade perante seus outros clientes.' (idem, p.69)

Apple se esquece, no entanto, de uma parte importante desse processo, a qual permite, inclusive, perceber o caráter contraditório da sociedade a que se refere, um caráter que possibilitaria ações em busca de transformações nessa sociedade. O autor não percebe sua própria posição na sociedade à qual se refere, a própria existência do lugar a partir do qual lhe está sendo possível falar.

De acordo com sua visão, tudo na sociedade, enquanto parte de um sistema maior, é feito para reproduzir esse sistema. Esquece, porém, que lhe está sendo possível observar criticamente esse sistema, o que, de certa forma, garante um lugar de distanciamento, e, portanto, de relativa exterioridade. A contradição está em que, a partir de sua própria visão de sociedade, em todo o seu trabalho Apple não estaria fazendo mais que outra vez legitimar a ordem social vigente, como tudo o mais que constitui essa ordem. O mais impressionante é que, ao agir assim, está de fato, a partir da crítica, legitimando a ordem da qual faz parte, supostamente como adversário, uma vez que se coloca a partir da impossibilidade de mudanças pela inexistência de contradições. Ou seja, para Apple, tudo na sociedade, inclusive ele que é contra, existe para produzir e reproduzir essa sociedade. Dessa forma, perde-se um espaço, que poderia ser de resistência, pela sua própria anulação.

Voltando para a realidade do ensino público em nosso país, não podemos deixar de notar que as intenções de mudanças no ensino, apesar de serem feitas a partir do interior da sociedade mesma que se desejava transformar, eram mudanças que buscavam levar a escola a fazer sentido para as classes menos privilegiadas, ao menos em discurso, e na tentativa de tornar *prática* esse discurso.

Silva (1994), faz uma revisão de parte desse trabalho em busca de mudanças no ensino. O título de sua tese de doutorado indica por si os resultados desse trabalho: *Mudar o Ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*.

O que não permitiu essa mudança? É o que procuraremos observar, levando em conta as contribuições de Apple para repensar as relações entre escola e poder.

Ao que parece, não há entre as novas propostas de ensino, sugestões de mudanças, estruturais ou não, com relação à escola. O mais importante, segundo elas, é a capacitação dos professores, 'o investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança'. As novas propostas, portanto, se colocaram os problemas da escola que já existia, procurando resolvê-los dentro da estrutura que já estava pronta.

Atuar politicamente, através da escola, significava, assim, transformar as concepções com que trabalhavam os professores para obter os efeitos sociais que essas mudanças acarretariam. Dessa forma, alterar a concepção de norma culta do professor faria com que o respeito pela linguagem de seu aluno aumentasse, e, conseqüentemente, a partir do seu não silenciamento, esse aluno poderia conseguir voz na sociedade.

É possível perceber, entretanto, que essa concepção de escola, em lugar de se mostrar politicamente transformadora, age em concordância com os preceitos da sociedade da qual faz parte. Isso talvez se deva pelas próprias origens da relação entre a Lingüística e o ensino de línguas no Brasil:

> '...: a Lingüística, desde seus começos, teve que dizer a que veio. E já na década de 70 começa a "popularizar-se" por sua presença interferente no ensino, inicialmente no ensino de línguas estrangeiras e, antes mesmo que pesquisas sobre o português falado no Brasil estivessem disponíveis, a Lingüística Aplicada já estava em nosso meio. Tome-se como exemplo o Centro de Lingüística Aplicada do Yázigi e suas propostas então marcadas pelo estruturalismo: aprendizagem de estruturas Lingüísticas, de uma oralidade digamos pragmática. Isto não se fez, obviamente, sem embate com um ensino marcado pela visada literária. O resultado cultural de um trabalho voltado para o domínio da língua, objetivando a formação de falantes e não de estudiosos da expressão Lingüística e literária, ainda está por ser avaliado. Mas não se pode negar o "sucesso" inicial de uma tal proposta de ensino, que acabou se multiplicando não nas escolas públicas mas nos inúmeros cursos de línguas espalhados pelo país.' (Geraldi, Silva & Fiad, 1996: 308)

Chama a atenção no trecho acima, em primeiro lugar, a palavra *popularizar-se* aparecendo entre aspas. Ou seja, é um *popularizar-se* que pode ser entendido tanto como a saída dos estudos lingüísticos do meio acadêmico em direção à sociedade mais ampla; ou como a aproximação da Lingüística teórica de assuntos mais práticos, como o ensino de línguas; ou, ainda, como a utilização da Lingüística para a melhoria das condições sociais, no caso, para a melhoria dos cursos de línguas que atendiam a população, sendo que, desse modo, a palavra *popularizar-se* entre aspas pode significar, ainda que não fosse a intenção dos autores do texto, uma popularização seletiva das novidades apresentadas pela Lingüística, uma vez que cursos de línguas estrangeiras sempre atenderam as classes mais privilegiadas dentro da sociedade.

Outro ponto que se destaca é o fato de que a base do ensino lingüístico presente nas novas propostas é a mesma que se encontra nesses primórdios da 'popularização' da Lingüística: 'um trabalho voltado para o domínio da língua, objetivando a formação de falantes e não de estudiosos da expressão lingüística e literária'. Ou seja, as concepções que subjazem às novas propostas de ensino são as mesmas tanto para escolas que visam atender as classes mais privilegiadas (as escolas de língua estrangeira), quanto para as escolas que visam transformar politicamente o ensino, garantindo sua democratização e a conseqüente valorização social das classes trabalhadoras.

Esses fatos demonstram, dessa forma, que a transformação política da escola não foi planejada de acordo com os interesses e características das classes menos privilegiadas

(o que poderia significar a necessidade de fomentar a existência de um discurso próprio), mas a partir de uma característica dominante nas relações da própria sociedade que se queria transformar, qual seja: a de que é preciso investir para aumentar a produtividade. Investiu-se em contribuições de uma nova ciência, a Lingüística, para aumentar a produtividade dos cursos de línguas estrangeiras (o aluno teria em lugar de uma formação teórica, e portanto sem muita utilidade, uma formação que lhe garantiria competência lingüística para se comunicar). Dessa forma, o aluno estaria investindo em conhecimento com finalidade prática.

As novas propostas mantêm a mesmas características para a escola pública. O aluno é respeitado com relação às suas origens, e, ao mesmo tempo, recebe o investimento que o Estado lhe proporciona do domínio não mais apenas teórico, ou metalingüístico, mas prático, da norma culta da língua, o que, juntamente com a familiaridade da cultura letrada das classes dominantes, lhe permitiria ascender socialmente, ou pelo menos ter consciência crítica de seu papel social.

As novas propostas, portanto, apesar de serem influenciadas fortemente pelo pensamento dialético e se alimentarem nas teorias socialistas para repensarem o papel do ensino na sociedade, acabam reproduzindo a sociedade que pretendiam transformar, conferindo à escola pública inclusive características empresariais. O investimento nessas empresas, entretanto, sendo originário do Estado, muito pouco pode oferecer para a transformação social, uma vez que o Estado, segundo as mesmas teorias socialistas que fundamentam as novas propostas, tem se constituído historicamente como a instância mantenedora da ordem social vigente, representando os interesses das classes dominantes no interior da sociedade.

Como deve ter ficado claro do exposto acima, se a visão do papel da escola na sociedade, para as novas propostas, não é apenas a de mantenedora, mas também a de possibilitadora de transformações na sociedade, os meios sugeridos para essas transformações acabam por reproduzir os valores dessa sociedade, sendo um obstáculo, portanto, para as reformas sociais pretendidas por essas propostas.

A mesma concepção social dominante de produtividade está fundamentando o papel dos professores de acordo com as novas propostas:

> 'O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança' (Geraldi, Silva & Fiad, 1996: 311).

Como o referido artigo assinala muito bem, as novas propostas tinham um *investimento* a fazer nos professores, capacitando-os para melhorar sua produtividade. Esse investimento deveria ser feito diferentemente do modo como vinha sendo realizado nas décadas anteriores, isto é:

> 'voltados ao "convencimento" do professor quanto à importância das "novidades" e da sua adaptação a elas. Todos foram gerados e disparados "de cima para baixo", reforçando a assimetria institucional e a dependência. Todos foram igualmente "desatentos" aos condicionantes históricos da vida e do trabalho dos professores;

todos estiveram ancorados numa excessiva fragmentação, especialização e burocratização das abordagens.' (ibidem, p.312)

Dessa forma, as mudanças na escola aconteceriam a partir da conquista da autonomia do professor, não mais dependente do material elaborado por especialistas, mas através de um trabalho coletivo em que o professor se colocasse como *sujeito* de seu trabalho, repensando sua aula e transformando-a num lugar de 'interação dialógica entre pessoas que possuem o que dizer pela língua e sobre a língua.'

O que se observa nessa tentativa de levar a escola a ser, não mais apenas um lugar de distribuição, mas um lugar de produção de conhecimento é que, uma vez mais, a força das estruturas acabaram por dificultar essa transformação. Em primeiro lugar, a falta de recursos, para garantir um trabalho coletivo entre um grande número de professores, fez com que as novas propostas acabassem sendo recebidas de fato apenas pelos professores mais próximos dos centros universitários responsáveis por sua formulação. Em segundo lugar, como decorrência do fato anterior, para a grande maioria dos professores que tiveram acesso a essas novas propostas, seu processo de distribuição continuou se fazendo 'de cima para baixo': ou a partir da simples leitura do documento oficial contendo essas propostas, ou a partir de 'cursos' oferecidos pelos professores universitários, para a apresentação de seus principais conceitos. Por exemplo, encontram-se os depoimentos dos próprios professores, com relação ao trabalho realizado com a proposta de História entre professores da rede pública estadual, no momento de sua implantação:

'... Embora a proposta procure estimular a pesquisa e a produção de conhecimento pelo 1° e 2° graus, não aproveita, e de certa forma até desqualifica, as experiências realizadas neste sentido por estes graus, privilegiando o conhecimento já produzido a nível de 3° grau.' (in De Rossi, 1994: 55)

'A proposta encerra uma ambigüidade. De um lado, propõe a produção de conhecimento através de pesquisas realizadas por professores e alunos, o que implica necessariamente teorias não acabadas, não dadas como prontas, abertura para contradições do real. Por outro lado, **alimentada pelo saber acadêmico**, apresenta uma teoria com objetivos previamente definidos. Essa ambigüidade fica mais ou menos clara no corpo do texto através do jogo entre as palavras "pode" e "deve"; então o professor "pode" experimentar em sua pesquisa entre várias sugestões temáticas, mas "deve" conduzir os alunos a determinadas conclusões. O risco maior, tendo em vista este problema, é o de esvaziar a pesquisa de sua função própria, tornando produção e conhecimentos uma falácia.' (idem, pp 55-56)

Isto é, não houve, para a grande maioria, um trabalho coletivo de produção de conhecimento, pois a estrutura social de produção e distribuição de conhecimento continuou a ser a mesma que existia anteriormente às novas propostas. Isto pode significar que muitas vezes as novas propostas acabaram por ser adaptadas à própria realidade que pretendiam transformar.

O principal entrave à implantação desse trabalho coletivo de produção de conhecimento parece ter sido o fato de que, como sugerido anteriormente, não se procurou de fato a criação de um discurso próprio para as classes menos privilegiadas, mas, em vez disso, buscou-se levar essas classes a adquirir, 'sem traumas', a norma culta, língua legitimadora da dominação numa sociedade de classes, e, a partir dessa aquisição, ter acesso aos bens culturais dessa sociedade, para poder pensá-la criticamente, e, dessa forma, lutar pelos próprios direitos e conseguir uma realidade mais justa.

Não houve desse modo, desde o princípio, a idéia da produção de conhecimento fundamentando os trabalhos com as novas propostas, mas a idéia de *distribuição* de conhecimento legitimado pela sociedade que se queria transformar. Essa *distribuição* aconteceria em pelo menos duas instâncias.

A primeira teria como alvo o próprio professor, que para as novas propostas era representado pelo professor *tradicional*, responsável pelo papel reprodutor que a escola desempenha na sociedade: o investimento a ser feito nesse professor teria o objetivo de transformar sua prática pedagógica. Seria um investimento sobretudo político, conscientizando-o quanto ao papel histórico que desempenha a escola através de seu próprio trabalho em sala de aula. Esse investimento seria realizado a partir da distribuição das novidades que a Lingüística passa a oferecer no meio acadêmico, nos 'centros de excelência'. A partir do alerta para o professor com relação ao papel social que a linguagem representa ele se conscientizaria quanto à função social de seu trabalho, passando a percebê-lo como um ato político e, dessa maneira, transformaria sua prática pedagógica.

A segunda instância de distribuição de conhecimento se faria com o auxílio desse professor então consciente da função sócio-histórica de seu trabalho: a partir do respeito pela linguagem de seu aluno, pela realidade da qual esse aluno é proveniente, seria possível levá-lo a adquirir a norma culta e os bens culturais da sociedade da qual faz parte. Ou seja, a partir do trabalho desse 'novo professor', a cultura legitimada seria distribuída entre as classes menos privilegiadas, o que lhes permitiria lutar de igual para igual com as classes dominantes pela melhoria de suas condições de vida.

Em ambos os casos percebe-se não haver de fato um trabalho de produção coletiva de conhecimento fundamentando as mudanças sugeridas pelas novas propostas. Há um sistema de distribuição que leva em conta: um professor alienado politicamente, o professor tradicional que acredita na neutralidade de seu trabalho; e um aluno avesso à escola, a qual lhe desrespeita em sua cultura e, principalmente, em sua linguagem. Oferecendo a eles as novidades do conhecimento científico, o poder transformador inerente deste último garantiria o surgimento de uma sociedade mais justa, talvez pelo próprio caráter não valorativo que a ciência possui, o qual na Lingüística pôde levar, por exemplo, ao fim das idéias de correção que norteavam tradicionalmente os estudos da linguagem.

Encontramos, no exposto acima, três pontos que precisam ser observados com relação à forma como as novas propostas esperavam ser recebidas, e, portanto, conseguir seus objetivos. Primeiro: o professor que irá receber essas novidades talvez não seja aquele com o qual as novas propostas estavam contando. Esperavam-se professores tradicionais competentes e dispostos a observar criticamente as conseqüências político-

sociais de sua prática pedagógica. O que as novas propostas no entanto talvez mais encontrem sejam professores formados a partir dessa 'democratização desestruturada' do ensino, a partir dos anos 70, de que nos lembra Brito (1997). Outra vez documenta o trabalho de De Rossi (1994:56):

> 'Vamos destacar uma outra posição, também interessante por se tratar de um grupo de professores, recém egressos das universidades, que vinham participando do Projeto, a fim de que nos permita perceber a complexidade de fatores e a riqueza contida nas diferentes expectativas dos professores, ultrapassando o "momento da leitura das propostas curriculares" previstas no cronograma da CENP.
>
> > *Para nós que somos iniciantes no Quadro do Magistério. (...) não nos sentimos capacitadas a aceitar ou a recusar a fundamentação teórica, o que exigiria de nossa parte um estudo exaustivo sobre o conhecimento histórico, num tempo longo com dedicação exclusiva (...) concordamos com os professores do grupo, principalmente no que diz respeito à impossibilidade de sua implantação.'*

Ou seja, são professores com um perfil diferente desse esperado pelas novas propostas, talvez até mesmo professores formados a partir de um sistema deficiente de ensino.

Segundo: o aluno que precisa ser respeitado em sua linguagem não é o aluno desse professor tradicional. Apenas as classes privilegiadas têm acesso a bons professores, inclusive os tradicionais. Ou seja, transformar o trabalho do professor tradicional com relação ao respeito pela voz do aluno em sala de aula seria garantir à classes privilegiadas, e não às classes trabalhadoras, uma maior liberdade de expressão dentro da sociedade. Esse paradoxo talvez se explique ao se colocar o momento histórico em que a educação é repensada e que as novas propostas começam a surgir: nos anos 70 e 80, quem perdeu voz na sociedade e, portanto, lutava para reconquistá-la, não eram as classes trabalhadoras, que nunca tiveram voz, mas a chamada classe média, que perdeu seu poder de decisão na sociedade:

> 'No processo de transição brasileira [da ditadura para a democracia, iniciada pelos próprios militares no poder, com o projeto de *distensão* de Ernesto Geisel (1974)] – caracterizado por uma tensão entre elementos de continuidade e transformação – emerge uma *nova classe média urbana*, de profundo significado conjuntural como sujeito político, distinto do proletariado e da burguesia industrial, e à margem da ordem regulada e tutelada do Estado (como eram as classes médias tradicionais). Nessa nova classe média encontram-se inseridos os professores.' (Souza, 1996: 34)

A classe trabalhadora, enquanto isso, estava ainda lutando pela organização trabalhista em sindicatos; sua preocupação maior talvez não fosse a educação:

> 'Entendo que nesse processo de conquista [a conquista de uma democracia socialista, pelo proletariado, numa sociedade capitalista], pela transformação de antigos organismos da sociedade civil e a criação de novos, a escola é um dos organismos cuja conquista acontece tardiamente. Isso porque as reivindicações populares não se iniciam pela exigência de uma educação escolarizada. A precariedade das condições de vida desses setores é tal que questões de salário conjugam-se primeiramente às questões de emprego (como conseguir, como ter estabilidade, como ter segurança etc.), de moradia, de saúde, para depois chegar propriamente à exigência do direito à escola e mais adiante ainda a uma escola de qualidade (popular) propriamente dita. Esta, para se fazer necessária e possível, exige que a luta de classe já tenha atingido certo grau de desenvolvimento, pressupõe, portanto, a organização das camadas populares (...)' (Ribeiro, 1987:35-36)

Nesse momento histórico, quem começava a conseguir se reorganizar novamente era a classe média, uma reorganização possível pela própria política de *distensão* iniciada pela ditadura militar. Havia, nesse instante, uma proximidade entre classe média e governo estadual (eleito por vias diretas), em contraposição ao poder federal, eleito ainda indiretamente pelos generais do exército. Ou seja, havia a organização social de uma classe social, a classe média, uma organização que esse momento histórico permitiu estar bem próxima do Estado, uma organização que possuía, portanto, poderes políticos.

Um ponto importante chama a atenção aqui com relação ao referente para 'classe trabalhadora'. As novas propostas chamam classes trabalhadoras as classes menos privilegiadas na sociedade, se 'esquecendo', talvez, que a própria classe média é também, tradicionalmente, uma classe de trabalhadores:

> 'Para Rodrigues (1990), a expansão do sindicalismo de classe média (funcionários públicos, professores, bancários, comerciários, médicos, engenheiros), em fins dos anos 70, foi "um acontecimento paradigmático que passou desapercebido ante a movimentação dos metalúrgicos e outros operários fabris" e que teria uma motivação diferente dos trabalhadores industriais. (Souza, 1996: 34-35)

> *Para as camadas que se mobilizaram nos últimos anos, o impulso de sindicalização e as razões das longas e freqüentes greves estão relacionadas à defesa de um* status *declinante. Assim, dois fatores parecem estimular o sindicalismo de classe média: a perda do* status *que decorre do forte aumento da oferta de profissionais com diploma de nível superior e a crise financeira do Estado, que atua no sentido da redução de salários da massa de funcionários públicos e empregados das estatais. (Rodrigues, 1990, apud* Souza, 1996: 34-35)

Pensando dessa maneira, nesse momento histórico a classe média era uma classe de trabalhadores desprivilegiados, sem poderes que estavam sob uma ditadura militar, além de enfrentarem perdas salariais ou mesmo a falta de empregos. Ao se produzirem as novas propostas, a classe média, inconscientemente ou não, talvez tenha em vista obter garantias democráticas para si mesma quando fala em classes trabalhadoras.

> 'Embora não constitua uma classe fundamental do modo de produção capitalista, a pequena burguesia tem grande importância para o funcionamento do aparelho escolar. Ela não é propriamente uma classe, mas um agregado de camadas sociais heterogêneas, umas herdadas de modos de produção anteriores (como os pequenos produtores) e outras, novas, produzidas pelo desenvolvimento de modo de produção capitalista (como os intelectuais assalariados). A unidade dessas camadas ao nível da infra-estrutura é feita de negações (nem burgueses, nem proletários), resultantes das contradições objetivas das condições materiais de existência de cada pequeno burguês. Ao nível da superestrutura, o cimento da unidade dessas camadas encontra-se na esfera ideológica, exprimindo-se por meio de formas de compromisso entre a ideologia burguesa e a ideologia proletária.' (Cunha, 1980:22-23)

Convém destacar no trecho acima que, apesar de se mostrar revelador quanto à característica básica da chamada pequena burguesia (*nem burgueses, nem proletários*), peca por atribuir a essa 'classe' um valor muito menor do que ela realmente possui na sociedade capitalista atual. Como observado anteriormente, a partir da idéias de Apple (1989), a produção de conhecimentos na sociedade capitalista atual, fomentada pelo Estado, com dinheiro público, tem em sua base o trabalho dos intelectuais assalariados da classe média. A classe média, ou pequena burguesia, é hoje fundamental para o modo de produção capitalista, e torna-se tanto mais fundamental quanto mais o nível de automação se multiplica e destrói a cada dia mais o pouco poder social já adquirido pelo proletariado.

Isso talvez se torne mais claro ao lembrarmos do já referido fato de não haver um discurso legitimado socialmente pertencente às classes menos privilegiadas. As novas propostas se fizeram a partir de um discurso possível para a classe média, um discurso sufocado pelo regime militar o qual precisava ser habilitado. O que talvez explique, também, a não construção, mas a distribuição de conhecimento oferecida pelas novas propostas: o conhecimento não precisava ser construído, ele já existia, era o conhecimento pertencente por direito à classe média que se fortalecia. Precisava apenas ganhar legitimidade para ser utilizado por quem possuía legitimidade para utilizá-lo. Legitimidade que, obviamente, as classes menos privilegiadas nunca possuíram.

Voltando aos três pontos a que se chamou atenção logo acima, o terceiro diz respeito ao caráter não valorativo atribuído à ciência, caráter que permitiu à Lingüística rever o conceito de língua tradicionalmente aceito na sociedade. Isso põe em questão um possível paradoxo: a mesma Lingüística que afirma trabalhar com uma concepção não valorativa, não prescritiva de língua, é a mesma que diz acreditar que todo construto teórico é histórico, isto é, traz em si marcas das relações de poder existentes na sociedade.

Como resolver essa contradição, levando em conta o papel social transformador que a Lingüística procurou desempenhar ao garantir, para se repensar o ensino, teorias científicas de cunho não valorativo (como as que se apresentam pela sociolingüística)?

Isso talvez se explique, outra vez, pelo momento histórico que vivia o país quando do surgimento das novas propostas de ensino. Somente foi possível acreditar que a neutralidade científica garantiria uma sociedade mais democrática porque a ideologia subjacente a essa ciência coincidia com a ideologia da classe que buscava readquirir e garantir seus direitos civis. Relembrando o já citado trecho de Cunha (1980:22-23)

> 'A unidade dessas camadas ao nível da infra-estrutura é feita de negações (nem burgueses, nem proletários), resultantes das contradições objetivas das condições materiais de existência de cada pequeno burguês. Ao nível da superestrutura, o cimento da unidade dessas camadas encontra-se na esfera ideológica, exprimindo-se por meio de formas de compromisso entre a ideologia burguesa e a ideologia proletária.'

Ou seja, a opção política a que está sujeita toda teorização, uma opção consciente ou não, estava 'neutralizada', nesse momento histórico, pela coincidência que havia entre a classe que teorizava a realidade e a classe que lutava pelo poder adquirido. Essa situação se fez possível devido ao momento histórico que vivia o país, em que o poder era garantido, na ditadura militar, não pela ideologia dominante, mas pela força das armas: caracterizava-se por uma relação de poder absoluto, porém, como se viu, transitório. Isto é, ao que parece, na luta pelo discurso, de que fala Foucault, a classe média saiu vencedora.

Essa vitória, como já referido, se deve ao fato de o discurso da classe média haver se mostrado o mais adequado ao momento histórico por que passava o país a partir da década de 70. Trata-se de um discurso capaz de camuflar as contradições das condições discursivas, uma vez que se originou em formações sociais contraditórias, e, dessa maneira, caracteriza-se por poder garantir a coerência aparente que permite sua existência mesmo em condições insatisfatórias.

Nessa vitória do discurso da classe média podemos ver as novas propostas de ensino como momentos importantes de afirmação desse discurso. As novas propostas surgem no lugar da contradição, talvez por isso possam se colocar como representantes tanto dos direitos dos trabalhadores proletários, quanto dos trabalhadores pequenos burgueses, e ainda assim conseguir mostrar-se coerente.

Isto é, as novas propostas, ao serem elaboradas com vistas a proporcionar os direitos democráticos dos trabalhadores na sociedade, se elaboram a partir dos valores da pequena burguesia, através dos intelectuais assalariados que estão promovendo o surgimento de novas maneiras de pensar a realidade do país. Os valores dessa pequena burguesia, como assinala Cunha (1980), são contraditórios pela própria natureza dessa classe social (nem proletários, nem burgueses).

Essa contradição é velada, no entanto, pelo fato de que, ao buscar os direitos dos trabalhadores, o referencial não muito definido de *trabalhadores* permite que o discurso das novas propostas se faça sem mostrar que sua suposta generalidade (i.e., ser feita para

atender as necessidades de toda a sociedade) não pode se realizar de fato no momento da transformação do discurso em prática. Isso porque, como já referido, os trabalhadores proletários, ou as classes menos privilegiadas da sociedade, não possuem condições de fomentar um discurso próprio, uma vez que suas maiores preocupações se fazem com relação *primeiramente às questões de emprego (como conseguir, como ter estabilidade, como ter segurança etc.), de moradia, de saúde*, etc.

Somente a classe média, ou pequena burguesia, podia nesse momento lutar pelas garantias democráticas no interior da sociedade. Isso porque, como também já referido, ela se encontrava muito próxima do Estado (no caso, do governo estadual eleito democraticamente) em oposição a um governo federal ainda militar. Ou seja, havia para a classe média, pela sua própria situação contraditória na sociedade, o espaço da *contradição*, o espaço de se colocar contrariamente, o espaço de 'poder dizer' contrariamente. Havia condições para a afirmação de seu discurso.

Isso é demonstrado pela estreita relação que passou a acontecer entre governo e lideranças sindicais, no Estado de São Paulo, a partir de 1982, quando Franco Montoro foi eleito governador 'com uma plataforma baseada na crítica ao regime autoritário e em defesa da democratização entre o estado e a sociedade':

> 'A Apeoesp[12], que havia construído uma identidade circunstanciada em relações de confronto com um governo autoritário que se recusava a reconhecê-la como legítima representante dos professores, estava diante de um novo governo. Parte significativa dos militantes do movimento de professores pertencia ao partido que havia ganho as eleições. Isso demandava novas estratégias sindicais.' (Souza, 1996: 184)

Em nota de rodapé, Souza (1996: 185) refere-se à proximidade entre governo e lideranças sindicais, citando também trechos de matérias publicadas por jornais de São Paulo, na época, em que tal proximidade fica evidente:

> 'Muitos dos delegados de ensino ou diretores de divisão regional tinham sido lideranças sindicais no magistério, nas suas regiões. Em 1984, a contradição entre ser governo e ser direção sindical ficou evidente. Em determinadas regiões era o próprio dirigente da SEE, pessoa de confiança do governo estadual, que contratava os ônibus e liderava a "caravana" que vinha para as assembléias em São Paulo. *Jornal da Tarde* (6/4/84): "Tudo parado, admite o secretário", a reportagem mostra um secretário de Educação maravilhado diante de uma assembléia de 50 mil pessoas, na porta da secretaria; segundo o jornal, ele disse: "Que beleza, todos vieram". (7/4/84) Os deputados não participavam das negociações para "não atrapalhar". *Folha de São Paulo* (13/4/84): "Montoro quer falar hoje na concentração".'

---

[12] Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Chega a ser cômico pensar em alguém ajudando a organizar as reivindicações que a si mesmo estão sendo feitas. Mas a situação se explica pela própria plataforma com a qual foi eleito o governador Franco Montoro. O objetivo principal de seu governo era a luta contra a ditadura militar instalada no governo federal. Era um governo contraditório por natureza, um governo que precisava se auto-afirmar na realidade em que assumia o poder, porém, ao mesmo tempo, lutando contra o regime militar:

> 'O novo governo, entretanto, movimentou-se no embate entre assumir compromissos mais à esquerda com o movimento social e atender à política de clientela e aos acordos eleitorais, num espectro mais à direita. Assim, em relação ao movimento sindical dos professores, estabeleceu, por um lado, canais de interlocução e respeito à entidade (possibilitou desconto das mensalidades na folha de pagamento, afastamento do trabalho dos membros da diretoria, liberação do ponto para participação nas atividades sindicais, abertura das escolas), por outro, não melhorou as condições de trabalho nem criou canais de participação na formulação de políticas públicas.' (idem, p. 184)

Se, de acordo com Cunha (1980), a classe média, ou pequena burguesia, se caracteriza por ser *nem proletariado, nem burguesia*, podemos dizer que esse governo que então assumia o Estado de São Paulo era tipicamente um governo com características pequeno burguesas.

Pensando-se no que foi dito anteriormente, a respeito das Novas Propostas de ensino se mostrarem representantes do discurso da classe média, compreende-se que isso se deve pelo seu próprio surgimento estar relacionado a esse momento histórico, com características contraditórias tipicamente pequeno burguesas. A própria SEE, responsável pela elaboração das novas propostas trazia em si essas características, as quais, certamente, se refletiriam na produção de seus discursos, e, especificamente, nos discursos das novas propostas.

3 - O sistema de referências dos docentes universitários, responsáveis pelos encontros do Projeto de Educação Continuada.

3.1. Os Saberes da Lingüística e os Discursos Pedagógicos: a produção da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**.

O principal problema que enfrenta o discurso pedagógico de formação de professores, e, paralelamente, pode-se dizer, o discurso pedagógico dos próprios professores com relação à formação de seus alunos, seja talvez a necessidade de transformar um saber *teórico* em um saber *prático*.

Ou, para quem se preocupa em pensar a formação de professores, o problema talvez seja como o discurso científico será apropriado pelo discurso pedagógico de forma a transformar a *teoria* em *prática*, e não somente numa teoria sobre a prática da teoria. Ou ainda: não somente numa teoria sobre o porquê a teoria não se transforma em prática. No entanto, como observa Andrade (1997a: 25), até o momento:

> 'A perspectiva destes lingüistas e educadores que produzem *conhecimentos*, *para* ou *sobre* o professor de língua, é sobretudo a de quem quer analisar e observar, como cientistas. As sugestões são evitadas explicitamente e, quando aparecem, têm um caráter bem geral. A preocupação com o ensino afirma-se como um interesse sobretudo científico. Os pesquisadores fazem ciência e divulgam as suas produções a partir de uma perspectiva de professores universitários que têm a responsabilidade da formação inicial, de caráter mais geral e teórico. A formação contínua, que deveria se ligar ao cotidiano escolar, fica em suspenso.'

Dessa forma, a principal dificuldade encontrada ao se observar questões de ensino pode-se dizer que seja o modo como unir (ou não dissociar) *teoria* e *prática*.

Uma das tentativas para solucionar o problema tem sido considerá-las como dois processos que se relacionam dialeticamente. Dessa forma, vai-se da teoria à prática e da prática à teoria, e assim por diante. Essa relação dialética, no entanto, causa problemas até mesmo para quem não tem interesse em considerar associadas *teoria* e *prática*. Como mostra a observação de Andrade (1992b: 7-8):

> '(...) Os professores interpretam o conhecimento que lhes é proposto como sendo um "fazer", ao nível da prática e não do saber. Seria interessante que diante de tais produções teóricas que se propõem a constituir um conhecimento sobre a prática e não uma prática em si, respondessem "isso eu já sei". Isto constituiria efetivamente uma mudança na relação que mantêm com o saber de formação. E uma aceitação de que um saber é da ordem do sistemático, objetivado e transmissível.'

Percebe-se que, em essência, o processo teórico e o processo prático, nesse jogo dialético, continuam a possuir individualidades próprias, características próprias, ou seja, não estão unidos, mas associados num processo de *dis*sociação, numa associação de diferenças, que se contrapõem no constante movimento dialético. Desse modo, a relação entre teoria e prática se faz através da contingência, e não da necessidade. Em outras palavras, ainda que se queiram como conceitos interdependentes, em que a definição de um apenas existiria em relação à definição do outro, o que se observa é que o uso efetivo desses conceitos os considera independentes, de maneira que teoria e prática se relacionariam apenas quando se *julgasse* necessário. Essa separação pode ser observada, por exemplo, nas recorrentes tentativas de mudança no ensino através da capacitação teórica do professor.

Uma forma de se resolver essa contradição (qual seja: teoria e prática *são* e *não são* conceitos independentes) seria considerar que o que se chama *teoria* e *prática* são, enquanto *trabalho*, não mais que diferentes *práticas*. Assim, *saber fazer* e *fazer saber* estariam indissociavelmente ligados no conceito de *prática*.

Essa reavaliação dos conceitos de teoria e prática, buscando desfazer essa dicotomização que causa tantos problemas, tem como objetivo fundamentar a observação do modo como diferentes práticas vão apropriando e sendo apropriadas (Chartier, 1990), umas pelas outras, no que tange ao assunto aqui trabalhado. Ou seja, estaremos observando a partir de agora o modo como o discurso pedagógico tem se apropriado do discurso científico, e vice-versa, para, em seguida, observar como o discurso dos professores, representado pelos textos do *corpus*, está se apropriando dessas contínuas apropriações acima referidas.

Dessa forma, voltando à relação entre discurso científico e discurso pedagógico, vamos observar na **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** o modo como o discurso científico produzido pela Universidade foi apropriado por essa proposta de forma a se constituir enquanto texto, não mais apenas caracterizado pela neutralidade do discurso científico, mas pela necessária característica política que assume um texto com objetivos pedagógicos.

Com isso, não se está afirmando a real neutralidade política do discurso científico: considera-se essa neutralidade como um objetivo virtual, característica principal desse tipo de discurso que tem por finalidade manter-se acima de qualquer questão ética ou moral. O discurso pedagógico seria uma das instâncias de apropriação do discurso científico em que essa virtualidade mostraria sua impossibilidade de se realizar.

O discurso pedagógico que se quer politicamente correto, a partir da apropriação dessa virtual neutralidade do saber científico, mostra-se, dessa maneira, apenas virtualmente correto, uma vez que, ao ser também apropriado pelo discurso científico, mascara necessariamente sua atuação política para poder se conformar aos preceitos que caracterizam esse tipo de discurso: o principal deles, a neutralidade.

É, portanto, nesse encontro, nesse contraponto entre um e outro discurso que surge pelas suas mútuas apropriações, que será observado o texto da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**. Isto é, mais uma vez estaremos observando um discurso que surge no lugar da *contradição*, agora entre neutralidade científica e posicionamento político. Será observado, portanto, o modo como essa

contradição foi mascarada pelo discurso dessa proposta de forma a possibilitar a produção de seu texto. Estarão sendo caracterizadas, dessa forma, as práticas que possibilitaram as apropriações dos materiais que circulavam nessa formação social, nesse determinado momento histórico.

3.2. A **Proposta Curricular Para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A primeira edição **da Proposta Curricular Para o Ensino de Língua Portuguesa (1° grau)** data de 1986, ou seja, foi produzida em meio ao processo histórico desse momento. Isso demonstra que as contradições inerentes ao discurso das novas propostas curriculares, referidas mais acima no presente trabalho, estavam aí presentes não pelo fato de que os referenciais utilizados para sua produção tenham sido pouco determinados. Foram utilizados os referenciais existentes e legítimos nesse momento histórico, em que os valores eram contraditórios por representarem as características da própria classe social que então emergia, e eram pouco determinados justamente para garantir a coerência de um discurso que surgia em condições contraditórias. Esse 'afrouxamento' referencial não representava uma falha, mas uma necessidade discursiva.

Como foi possível ao discurso da **Proposta Curricular Para o Ensino de Língua Portuguesa (1° grau)**, para garantir a própria existência, mascarar essa contradição? As semelhanças entre os dois períodos históricos que vêm sendo observados talvez outra vez ajude a encontrar a resposta para esta questão.

Em primeiro lugar, podemos observar que as bases teóricas do discurso científico se assemelham bastante entre um e outro período. Como se pode perceber no comentário de Martins (1989: 94), com relação ao período da criação da Secretaria Estadual da Educação:

> '(...) democracia não estava condicionada à forma política de organização social, mas à organização racional do mundo do trabalho. Daí democracia ter sido compatível com a idéia de uma "elite técnica", guiando as ações individuais e empreendendo a "regularização do cotidiano". Democracia tornou-se uma questão de competência, concentrando-se em última instância "nas transformações do aparelho do Estado."'

No trecho acima, termos como *organização racional*, *individuais*, *regularização*, *competência*, *transformações*, sugerem características que se aproximam bastante das características essenciais que definem a teoria lingüística de Chomsky. Dessa forma, torna-se fácil perceber que as bases teóricas que fundamentavam esse momento histórico continuaram fundamentando o momento histórico de retomada da democracia a partir do final da década de 70. Essa semelhança pode ser observada no próprio texto da **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, quando, ao tratar da *criatividade*, o faz em referência ao trabalho 'Criatividade e Gramática' (Franchi, 1987).

A **criatividade**, segundo essa perspectiva, concebe a ação do pensamento e da linguagem em termos de formação e transformação: a partir de um conjunto finito de regras inatas, uma quantidade infinita de sentenças podem ser geradas, num processo de *reconstrução* conduzido pelas escolhas do próprio sujeito, em um contexto vital e social:

> 'Essa atividade do sujeito está assegurada em dois pólos. Em primeiro lugar, as línguas naturais não são sistemas tão sistemáticos como pensaram os estruturalistas: cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso. Em segundo lugar, as regras da linguagem não possuem, no geral, uma necessidade biológica ou lógica: sua regularidade tem um fundamento social e antropológico e a obediência a elas tem um fundamento funcional. Por isso essas regras podem ser alteradas, sobretudo quando o sujeito investe de significação recursos expressivos não necessariamente "catalogados" ou "codificados".' (p. 12)

Com base neste conceito de criatividade, pretende-se pensar a educação não como a transmissão de uma herança cultural, nem como a transferência de informações e conteúdos, mas como uma possibilidade de contínua readaptação:

> "ser sempre um agente novo de sua própria construção, para acomodar-se em diferentes e sucessivas situações, para reinterpretá-las e reinterpretar seus problemas, para atribuir às questões novo valor e peso; para exercer, enfim, sua *(do sujeito)* virtualidade criadora". (Franchi ,1987: 11)

Esta "virtualidade criadora", situada num contexto vital e social, no que concerne à linguagem, consiste num ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão. O sujeito correlaciona essas possibilidades às condições variáveis da produção do discurso, segundo regras fundamentadas social e antropologicamente, e obedecidas segundo critérios funcionais: desse modo *construir* se confunde com *adaptar*; *reconstruir*, com *readaptar*.

Porém, até onde é possível dizer que é o próprio sujeito quem conduz este processo considerando que toda relação entre homem e realidade, sendo sempre criação humana, implica não em distanciamento e controle, mas em participação, produção e reprodução?

Ou seja, segundo esta visão teórica, a criatividade se confunde com o *uso*, não no sentido social ou antropológico do termo, mas no sentido de *competência lingüística*, em uma linha gerativista. O *uso* se faz socialmente, mas a linguagem é potencialmente individual.

Percebe-se, portanto, que a *criatividade* da qual se fala em *Criatividade e Gramática* baseia-se numa visão racionalista-idealista de sujeito, aquele que faz uso finito de meios infinitos. Além disso, embora o contexto seja levado em conta dentro desta visão, ele possui um caráter secundário, uma vez que o mais importante é como o homem, o sujeito, conseguirá lidar com esse contexto, não importando como ele se apresente, pois é necessário ao homem sempre se fazer agente, sempre exercer sua *virtualidade criadora*.

Ao pensar o homem como o agente de sua própria construção, não é levado em conta o outro lado da dicotomia *sujeito/objeto*: o *agente*, o *sujeito*, é também o *objeto* dessa mesma construção: é construtor e construto a um só tempo. O homem, pelo fato de

que ele mesmo se encontra no interior do processo, não pode estar controlando de fora sua própria formação e transformação.

A consideração da possibilidade do domínio racional do homem sobre o mundo se apóia na ilusão da autonomia do sujeito consciente, capaz de separar-se do mundo e de si mesmo. Uma proposta de ensino que, num mesmo momento, assume esta crença sem nenhuma postura crítica, e acredita na virtualidade criadora capaz de acomodar-se a diferentes situações, é contraditória em seus fundamentos, uma vez que não se transforma e não se cria aquilo que *é*, mas aquilo que *pode ser*.

Considerar possível ao homem separar-se do mundo que o cerca, e conhecê-lo objetivamente, é acreditar numa realidade de sentidos imutáveis, de contextos fixos e invariáveis: uma realidade estanque que existe para se deixar utilizar, manipular, por um sujeito neutro e imparcial. Daí, também, a idéia de linguagem como conjunto de regras a serem manipuladas, escolhidas conscientemente pelo sujeito, de acordo com suas vontades e necessidades.

Neste sentido, *criar* é saber adequar; *ensinar*, portanto, segundo estas premissas, é ensinar a adequação, o que contradiz o próprio conceito de sujeito sobre o qual se estrutura esta visão da linguagem e do ensino.

Uma vez questionada a dicotomia *sujeito/ objeto*, é impossível ao sujeito, estando no processo de transformação, não ser atingido por esse processo.

Ou seja, são contraditórias as noções de *criatividade* e *transformação* a partir de uma visão de ensino/ aprendizagem de Língua Materna que retira do processo de transformação o próprio sujeito transformador.

Dessa forma, a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, assume outra vez uma posição contraditória ao chamar a atenção para o fato de que a 'atividade de falar sobre a linguagem (metalinguagem), nada tem a ver diretamente com o processo efetivo de produção e interpretação dos textos' (pg. 25).

Isto é, a mesma proposta que coloca a necessidade de um afastamento crítico, por parte do sujeito, com relação à realidade sobre a qual atuará, coloca a necessidade de eliminação desse afastamento ao dizer que o processo de ensino da escrita precisa se basear num longo trabalho com o uso da linguagem (atividade lingüística: uso da linguagem em processos reais de comunicação).

Continuando seu discurso de contradições, afirma em seguida, novamente, que esse afastamento é necessário, uma vez que todo o processo deve estar ancorado no trabalho com a linguagem (atividades epilingüísticas: análise e transformação das expressões em um processo consciente e reflexivo): para esse trabalho se exigiria os conhecimentos intuitivos, a gramática que a criança tem internalizada (ainda que não saiba dar nomes ao que é chamado *sujeito*, o *advérbio*, etc)[13].

Assim, seria apenas sobre esse forte embasamento proveniente do trabalho com a linguagem que a **atividade de falar sobre a linguagem (metalinguagem)** deveria acontecer. Porém, ainda que a partir de uma gramática internalizada e intuitiva, as práticas escolares de trabalho com a linguagem não estariam do mesmo modo sendo feitas com base no trabalho de *falar sobre* a linguagem?

---

[13] Cf.: Franchi (1987:39-41).

Para essa proposta, seria apenas sobre esse embasamento que o aluno seria capaz de discutir criticamente a linguagem como objeto de descrição sistemática: o que significa que o trabalho metalingüístico, o trabalho com a gramática formal, somente seria possível nos níveis mais altos de escolaridade. O que talvez se esqueça é que no ensino tradicional não se *discute criticamente a linguagem como objeto de descrição sistemática.* A descrição sistemática tradicional é utilizada para se falar sobre a linguagem no ensino tradicional do mesmo modo que é proposto o uso da gramática intuitiva para se falar sobre a linguagem no ensino de acordo com as novas propostas.

Esse assunto é controverso mesmo entre os professores universitários. Se, de um lado, a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** aponta para essa direção, qual seja, o de não apoiar o ensino sistemático e regular de Gramática, o que é polêmico entre os professores apegados a práticas tradicionais de ensino, o assunto gera ainda grande controvérsia mesmo dentro do meio acadêmico: autores como Perini (1985), Kato (1988) e Travaglia (1995), defendem a legitimidade do ensino sistemático e regular de Gramática na escola, ao que Britto (1997), por exemplo, assumindo a postura que deu origem às propostas de mudança no ensino pelos idos de 80, é contra.

Sem tomar parte na polêmica, mas não deixando porém de olhar criticamente o ponto de vista das novas propostas, é preciso atentar para a questão do *uso da linguagem em processos reais de comunicação*, isto é, o que é chamado de *atividade lingüística.*

Critica-se a escola por estar formando a grande maioria dos alunos, após um mínimo de onze anos de ensino, com 'dificuldades de expressão oral e escrita, pouca ou nenhuma leitura, incapacidade de interpretação de textos, completo desprezo pela linguagem' (Faraco, 1990).

Segundo vários trabalhos já realizados sobre esse tema, esses problemas estariam relacionados à inexistência de uma concepção ética da linguagem por parte da escola. Isto é, a escola ensina técnicas de escrever, com base num trabalho meramente reprodutivo, e deixa de lado a função pressuposta inerente à escrita enquanto forma de comunicação. Ou seja, o estudante não é levado a se estabelecer enquanto sujeito do discurso, a comportar-se com naturalidade dentro do mundo da escrita, a fazer-se apto a sair da 'solidão de suas referências', 'para encontrar a imagem possível do leitor que tornaria favorável a leitura de seu texto, a sua possibilidade de argumentação' (Pécora, 1989); ele é levado somente a reproduzir modelos acabados.

Em *Redação e Textualidade* (Val, 1991), a autora conclui, a partir de sua pesquisa, que os principais problemas apresentados pelas redações observadas são referentes à falta de informatividade dos textos. Afirma, no entanto, que o desempenho dos vestibulandos revela razoável sucesso na aprendizagem dos aspectos envolvidos na produção de texto que dependem de instrução e treinamento ("As redações surgem *certinhas* e *arrumadinhas*, mas desinteressantes e inconsistentes"). A causa é atribuída à escola não permitir ao aluno construir seus textos num processo de naturalidade.

A **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** procura resolver esses problemas eliminando suas causas, isto é, propondo que as salas de aula constituam lugares legítimos de comunicação, em que se constituam processos *reais* de comunicação.

O problema é: o que se entende por processos *reais* de comunicação na realidade de uma sala de aula? Um professor tradicional muito provavelmente não acha que sejam

apenas ilusões as ações que produz em classe com seus alunos. Isto é: trabalha-se com a *metalinguagem* no ensino tradicional, mas esse trabalho somente é possível através do *uso da linguagem num processo real de comunicação*.

Além disso, a *ordem escolar*, a organização do tempo e espaço escolar determina um tipo característico de discurso. O processo de comunicação na escola, portanto, é real apenas quando em conformidade com esse *tempo* e esse *espaço*.

O uso da linguagem como sugerido pela **Proposta**, dessa maneira, seria possível apenas através da subversão dessa *ordem escolar*; além disso, pensando nas classes menos privilegiadas, não se poderia deixar de levar em conta a inexistência de uma produção textual própria, isto é, realizada a partir de seu próprio contexto, como discutido mais acima. Uma escola mais democrática, portanto, precisaria tanto de uma nova ordem quanto de um novo discurso.

O que se vê no discurso das novas propostas curriculares, em geral, e da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, em particular, é que essa ordem tradicional é intocada. Ao contrário, procura-se adequar o novo fazer pedagógico às condições já existentes tradicionalmente. E isso é conseguido através dos mesmos mecanismos com os quais são adequados os discursos democráticos às situações políticas de fato, em que interesses de uma maioria devem se conformar aos interesses de uma minoria economicamente dominante.

Ou seja, no caso da educação, é a mesma neutralidade do discurso científico a responsável por garantir a convivência entre interesses que se contrapõem, defendendo (e mascarando essa defesa) os interesses das minorias dominantes.

Ao retirar o sujeito do processo de construção do conhecimento, ação necessária para garantir a própria neutralidade do saber científico, e, em seguida, recolocar esse sujeito no processo de construção do conhecimento, ação necessária para garantir a própria prática pedagógica, a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** não faz senão tirar para colocar no mesmo lugar. Isto é, trata-se de uma falsa transformação, no máximo a produção de algum *estranhamento*. Para quem faz parte da tradição escolarizada, este estranhamento pode até ser proveitoso, pois permite a observação a partir de novos pontos de vista (como para os estudantes que sobem à mesa, no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*).

Mas para quem o processo de escolarização já é estranho, para quem o tempo da leitura e da escrita é tomado pela necessidade de vender a mão de obra a quem possui capital, para esses, mais estranhamento talvez signifique total falta de sentido e exclusão. Nesse caso, uma proposta pedagógica preocupada com os interesses dos não privilegiados talvez fosse não aquela que se apropriasse da característica de *estranhamento* desses sujeitos para desfrutar de um novo ponto de vista, mas aquela que se preocupasse em fazer com que esses sujeitos se apropriassem, de maneira crítica, dos modos próprios com que se relacionam com a leitura e a escrita.

O que a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** pretende vai no sentido oposto:

> 'Tem a escola realizado esse objetivo? As pessoas que freqüentaram os bancos escolares (e por que freqüentaram) apresentam uma desenvoltura de linguagem

> que lhes possibilita assumir a palavra e produzir textos adequados às mais variadas situações de sua vida?
> Particularmente em relação às pessoas das classes menos favorecidas socialmente, privadas do acesso a situações mais diversificadas de exercício da linguagem, a resposta é certamente negativa. Salvo nas situações coloquiais e em seu contexto, continuam limitadas em sua capacidade de expressar-se e de interferir socialmente pela produção de textos, quando não reduzidas ao silêncio.' (p. 15)

Em primeiro lugar, trabalhos como *Redação e Textualidade* (Val, 1991), ou *Problemas de Redação* (Pécora, 1989), como já referido, demonstram que, mesmo quem chega à universidade, e no Brasil apenas as classes mais privilegiadas chegam geralmente a esse grau de escolarização, mesmo essas pessoas não possuem um desempenho lingüístico escrito assim tão satisfatório. Mas essas pessoas chegam à universidade escrevendo bem ou mal, com certeza um pouco melhor que aquelas pessoas que não chegaram. Uma vez que as vagas nas universidades são preenchidas após os exames vestibulares, não é então possível dizer que a escola está realizando seu objetivo de desenvolvimento do 'desempenho lingüístico, com o uso real da linguagem'?

Afinal, quando se fala em 'uso real da linguagem' cabe perguntar: *real para quem*? Para quem não tem condições de estudar, os vestibulares, ou a universidade, nunca serão uma realidade. Logo, de acordo com essa proposta curricular, essa pessoa não precisa aprender a dissertar, pois dissertar não faz parte de sua realidade.

Uma segunda observação diz respeito à afirmação feita pela **Proposta** de que pessoas menos favorecidas socialmente 'estariam privadas do acesso a situações mais diversificadas de exercício da linguagem'. O que seria *diversificar as situações de exercício da linguagem*? Garantir a todos a possibilidade de advogar frente a um tribunal, por exemplo? Se pensarmos dessa maneira, mesmo as classes mais privilegiadas socialmente estão privadas do acesso a situações mais diversificadas de exercício da linguagem, uma vez que são essas classes apenas que contratam e que possuem recursos para contratar advogados que lhes defendam os interesses.

A **Proposta** é elitista, apesar de se dizer democrática, pois não considera, dentre os usos diversificados da linguagem, os variados usos que pessoas de classes sociais menos privilegiadas fazem da linguagem. Ou acredita a **Proposta** que essas pessoas façam apenas um único uso da linguagem?

Ao que parece, a **Proposta** considera uso real da linguagem apenas aquele que se fundamenta numa prática consciente de uso dessa linguagem. Da mesma forma, considera prática pedagógica real apenas aquela que seja consciente de seus objetivos:

> 'Os objetivos têm que estar presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula.' (p. 15)

Ou seja, apesar de ser uma proposta de ensino que se diz fundamentada no conceito de *uso*, ou de *prática*, como pode ser visto por exemplo em sua recusa pela metalinguagem, em favor das atividades epilinlingüísticas, mostra-se, na realidade, como

uma proposta que privilegia, tanto para professor quanto para aluno, uma aproximação não prática, mas teórica da realidade. Isto é: considera real apenas o uso que tem consciência de si mesmo; considera real apenas a prática fundamentada por uma teoria; considera real apenas o desempenho fundamentado na certeza de uma competência.

Voltando ao que se dizia no início deste capítulo, mesmo a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, que procura em discurso se colocar contrária a uma separação entre teoria e prática nas séries iniciais de escolarização, acaba por fazer essa separação no momento em que leva a neutralidade do saber científico para a necessidade do direcionamento pedagógico.

Em outras palavras, as atividades epilingüísticas têm por objetivo levar o aluno a desenvolver sua competência lingüística, competência que não pode ser medida pela atividade efetiva, mas pela potencialidade dessa atividade. Ou seja, a escola proporciona a prática, mas apenas porque esta tem a função de permitir ao aluno desenvolver uma teoria que, esta sim, lhe tornará competente.

Dessa forma, encontramos novamente um momento de contradição no discurso da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**. Se ela afirma num momento que o objetivo de diversificar as situações de exercício da linguagem é aumentar a capacidade de expressar-se e interferir socialmente, ou seja, melhorar o desempenho, num segundo momento ela afirma que o objetivo dessa diversificação é aumentar o grau de consciência que a pessoa possui com relação à sua linguagem, isto é, melhorar a competência.

De que vale a competência se não existe a possibilidade do desempenho? De que vale a teoria se não existe a possibilidade da prática? De que vale o texto se não existe a possibilidade do contexto? Não seria papel da escola formar Dom Quixotes, de acordo com a **Proposta**?

Pode-se portanto retomar a questão da separação entre teoria e prática.

Como referido no início deste capítulo, um dos modos de eliminar a dicotomização entre teoria e prática, uma dicotomização que pode acabar por transformá-las inclusive em atividades contraditórias, seria considerá-las, enquanto *trabalho*, diferentes *práticas*.

Chartier (1990: 125), ao tratar da questão da separação entre oralidade e escrita, mostra bem que essa separação não é mais que apenas um distanciamento ao lembrar uma passagem de *Dom Quixote*, de Cervantes:

> 'Para passar o tempo, numa noite de vigília de armas, Sancho decide narrar contos ao seu senhor. Mas a maneira que tem de o fazer, interrompendo freqüentemente o relato com comentários e divagações, multiplicando as repetições, projectando o narrador na história e relacionando-a com a situação do momento, impacienta ao mais alto grau seu ouvinte: "Si desa manera cuentas tu cuento, Sancho – dijo Don Quijote --, repetiendo dos veces lo que vas diciendo, no acabarás em dos días; dilo seguidamente, y cuéntalo como hombre de entendimiento, y si no, no digas nada". Homem do livro por excelência, para lá dos limites da loucura, Dom Quixote irrita-se com um relato onde não encontra as formas que geralmente lê, e gostaria, no fundo, que a narração de Sancho obedecesse às regras da escrita linear, objetiva, hierarquizada. Entre esta expectativa do leitor e a prática oral, tal como Sancho a aprendeu, a distância é intransponível: "De la misma manera que yo lo

> cuento – respondió Sancho – se cuentan en mi tierra todas las consejas, y yo no sé contarlo de outra, ni es bien que vuestra merced me pide que haga usos nuevos". Resignado, Dom Quixote aceita de mau grado ouvir esse texto tão diferente do que contêm os seus preciosos livros: "Di como quisieres – respondió Don Quijote --; que pues la suerte quiere que no pueda dejar de escucharte, prosigue".'

Aproximando essa questão, levantada para as diferenças entre escrita e oralidade, da separação que é feita entre teoria e prática, pode-se dizer que entre a expectativa do teorizador, e a prática de fato do profissional do ensino, talvez haja também, pelo menos até o momento, uma distância intransponível.

Essa distância, que Andrade (1997b: 7-8), em trecho acima citado, atribui ao fato dos professores verem a teorização como um *fazer*, e não como um *saber*, essa distância talvez seja semelhante à distância que se encontra na (e provoca a) conversa entre Dom Quixote e Sancho, no diálogo lembrado por Chartier (1990: 125). É, portanto, uma distância semelhante à que se encontra e provoca a produção de discursos que tomam como assunto os problemas existentes na formação de professores, problemas que surgem do choque entre expectativas, de um lado, e práticas de fato, de outro. O diálogo entre Dom Quixote e Sancho surge dos contra dizeres entre um e outro. O discurso, como vem sendo referido ao longo do presente trabalho, particularmente com relação ao discurso pedagógico, surge do lugar da contradição, da formação discursiva contraditória que o produz.

De onde vem essa distância?

Se a **Proposta** confere aos alunos características quixotescas, não o faz menos com relação aos professores em formação, ou com relação aos pesquisadores acadêmicos em cujo discurso se fundamenta o texto da **Proposta**, ou ainda com relação a outros trabalhos que tomam a formação de professores como objeto de pesquisa. São todos teorizadores com expectativas sobre uma realidade que pode acontecer ou não, como referido mais acima.

Isso porque a **Proposta** mantém como objetivo do tipo de ensino que propõe objetivo semelhante ao que dirigiu sua produção: sua apropriação do discurso científico se restringiu a compilar a teorização de expectativas. Dessa forma, o aluno que a **Proposta** sugere formar é aquele que, a partir de suas atividades com a linguagem, conseguiu assimilar um conjunto de teorias que lhe permitirão resolver os problemas que situações, apenas possíveis, poderão, ou não, lhe colocar. Seriam ações infinitas utilizando meios finitos, proporcionados pelo ensino.

Com relação ao professor, este, a partir de seu conhecimento das teorias desenvolvidas com relação à linguagem, deve formar um conjunto delas que lhe permita rever sua atuação no ensino, de modo a conseguir lidar com o maior número possível de diferenças que, porventura, possa vir a encontrar na linguagem de seus possíveis alunos, de forma a evitar assim qualquer atitude discriminatória que possa silenciar a voz desses alunos. Seriam reações infinitas a partir de parâmetros finitos.

De maneira semelhante se faz a relação da **Proposta** com as pesquisas acadêmicas que lhe fundamentaram. Existe em seu texto uma compilação de posições teóricas que poderiam abarcar toda a variedade de situações possíveis de existir na realidade do ensino

do Estado de São Paulo. A possibilidade de produzir um texto assim, como já se disse, foi garantida pela neutralidade do discurso científico.

No momento em que essa **Proposta** é colocada em prática, no entanto, o que se observa é que a neutralidade da ciência vai de encontro ao político do pedagógico. A atitude que se observa, então, é a mesma de Dom Quixote frente à narrativa de Sancho: "Di como quisieres – respondió Don Quijote --; que pues la suerte quiere que no pueda dejar de escucharte, prosigue".

Surge dessa maneira, entre os professores, que não se ensina nem de acordo com o ensino tradicional, nem de acordo com a **Proposta**, uma vez que o ensino tradicional é prejudicial, mas também que a realidade não se aproxima da expectativa do saber teórico: a gramática tradicional é prescritiva e discriminatória; a gramática 'intuitiva' precisa do uso da linguagem em situações reais de comunicação, deixando em dúvida, assim, qual seria a gramática da linguagem usada na situação 'artificial' de comunicação em sala de aula. No caso da Variação Lingüística, uma atitude não discriminatória exigiria o respeito pela variante que o aluno traz de seu meio social; porém, a situação de sala de aula impõe, por questões de disciplina, um tipo de diálogo marcado pela assimetria: o professor regula as trocas de turnos do diálogo produzido em classe. Ou seja, não se consegue muito com o respeito pela linguagem do aluno quando a este mesmo aluno não é dado o direito à própria voz. A teoria é bloqueada pela própria prática que pretende transformar.

A apropriação do discurso científico realizada pela **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** segue essas mesmas características. Ao querer unir em um único texto uma proposta que desse conta de um universo amplo de possibilidades, o universo de todo um Estado com grandes diferenças econômicas e culturais, esse texto teve sua recepção dificultada, e, portanto, seus efeitos pretendidos, para a maior parte do público que visava atender.

Um exemplo do *corpus* demonstra isso, inclusive pela própria proximidade que mantém com o trecho da obra de Cervantes citado por Chartier:

> '*Eu achei que não teve nenhuma novidade, impreterivelmente eu continuo batendo na mesma tecla, cada professor tem o seu estilo e seu conceito de como realizar suas atividades. O curso foi bom, mesmo sem novidades, esses encontros é uma troca de experiência importante para a vida do educador.*' (gs30)[14]

Vemos aí um resumo do diálogo entre Dom Quixote e Sancho. O *estilo* e o *conceito de como realizar suas atividades*, referido pelo professor sobre sua própria prática, se aproxima bastante da expectativa de Dom Quixote quanto ao texto que gostaria de ouvir, sendo frustrado pelo que de fato ouve de Sancho, como sente-se frustrado o professor com relação ao que ouve do encontro em que está presente. E assim como Dom Quixote, não tendo outra alternativa senão escutar, o professor escutou o que o encontro tinha para lhe dizer, ainda que sua expectativa não fosse satisfeita, isto é, ainda que o encontro não lhe apresentasse novidades.

[14] Este exemplo será discutido mais amplamente durante a análise do *corpus*.

UNICAMP

Se a leitura do presente texto for realizada da forma como vem sendo realizada a leitura da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, pode-se notar que o processo de sua construção é o mesmo: tentar encontrar uma teoria que explique a prática de sua construção, isto é, é um trabalho científico que toma como assunto um problema pedagógico com o objetivo de ajudar a solucionar esse problema. De maneira semelhante ao texto da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, portanto, um trabalho como o presente, pedagógico, e, portanto, político, usando como instrumento para sua construção a neutralidade do discurso científico, fica, dessa forma, impossibilitado de transformar a prática pedagógica, que é, afinal, o seu objetivo.

Resumindo: o presente texto sofre do mesmo problema que pretende ajudar a solucionar. Assim como o discurso da classe média, ou o discurso da Secretaria Estadual de Educação, ou o discurso das novas propostas de ensino, ou o discurso da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, o discurso que fundamenta o presente texto surge também no lugar da contradição: teoriza a prática sem praticar a teoria.

O problema existente na formação de professores, portanto, continua a existir mesmo para um trabalho que pretende ajudar a resolver esse problema, qual seja, o de não possibilitar tomar a prática como um conjunto de saberes, e a teoria como um conjunto de fazeres.

Isto é, a solução seria observar o ensino do professor como um saber de fazeres e um fazer de saberes. Da mesma forma, observar a crítica desse ensino, com vistas a melhor informá-lo, como um saber de fazeres e um fazer de saberes. Estariam associadas, dessa maneira, teoria e prática, Lingüística e Pedagogia, ciência e política.

Assim, se Andrade (1997b) se refere à efetiva mudança que seria o professor ver o saber de formação não como 'isso eu já faço', mas como 'isso eu já sei', uma efetiva mudança por parte de quem informa esse saber de formação seria afirmando 'isso eu já faço', em lugar de 'isso eu já sei' (ou, na linguagem acadêmica, 'isso já se faz' em lugar de 'isso já se sabe').

Transformar-se-iam, dessa forma, os próprios modos de apropriação que se realizam entre um e outro conjunto de práticas, quais sejam, o ensino, crítico, e a crítica sobre o ensino.

> 'Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas.' (Chartier, 1990: 136)

Acrescentaríamos que esse modo de pensar as apropriações permite também que não se considerem os pensamentos e as condutas que pretendem moldar os textos ou as palavras totalmente eficazes e radicalmente aculturantes. Os textos e os discursos que

deles se apoderam são sempre criadores de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos pensamentos e das condutas.

É no encontro das diferenças que se desenvolvem as práticas e os discursos: diálogos são contra dizeres. Contradição.

3.3. A CENP e a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**.

Convênios realizados entre as Universidades e a Secretaria Estadual de Educação (SEE) para o aperfeiçoamento dos professores de 1° grau da rede pública do Estado de São Paulo, afirmam uma relação entre universidades e SEE que se inicia nos final dos anos 70, quando da produção dos *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2° grau*, da qual participam conjuntamente a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), e, entre outras Universidades, a UNICAMP.

A CENP refere-se, em prefácio à **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, às ações que promoveu a partir de então no sentido de proporcionar um intercâmbio de experiências entre professores de 1° e 2° graus, preocupados com os resultados do ensino, e 'professores e pesquisadores universitários que em seus trabalhos universitários voltaram-se para os problemas da mediação entre as teorias contemporâneas da linguagem e o ensino-aprendizagem da produção e interpretação de textos' (p. 13).

Entre essas ações estariam, segundo a CENP: a publicação de subsídios à **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 2° grau** (8 volumes, 1978), distribuídos à rede escolar; a organização (desde 1981) de cursos em convênio com as universidades (USP, UNICAMP, UNESP) em suas regiões, além de auxiliar (desde 1984) a formação de monitorias, com representantes de professores junto às Delegacias de Ensino, encarregadas de organizarem encontros e cursos regionais sobre assuntos relacionados a sua disciplina; a idealização o Projeto Ipê, visando atingir diretamente, pelos meios de comunicação de massa e pela publicação de textos, os professores da rede[15].

A partir desse processo acima descrito, a CENP solicitou aos monitores e representantes dos professores, no 2° semestre de 1985, que trouxessem sugestões para uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para as séries subseqüentes ao Ciclo Básico. O modo subseqüente de ações se realizou, como indicia o prefácio da **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau**, de modo semelhante ao já citado processo de elaboração da **Proposta Curricular de História**, observado pelo presente trabalho a partir do estudo de DE ROSSI (1994). Acredita-se que os problemas encontrados na elaboração de ambas as propostas tenham se assemelhado, guardadas as especificidades de cada disciplina.

Chama a atenção, nesse prefácio, entre outras coisas, o parágrafo relativo ao levantamento, realizado pela CENP, de dados e sugestões fornecidos pelos professores de 1° e 2° grau, a partir do processo acima, para a elaboração da proposta:

> 'Neste levantamento, foram freqüentes, e quase que predominantes, os aspectos relativos às condições de trabalho, à necessidade de coordenação de área, de reunião de professores I e III, de reformulação dos cursos de formação de

---

[15] Em 1985, houve três retransmissões pela RTC de programas relativos à Língua Portuguesa, que foram acompanhados de fascículos (- o ensino de Língua Portuguesa (Língua Portuguesa I); - Português e o Ensino da Gramática (Língua Portuguesa II); Texto, Leitura e Redação (Língua Portuguesa III).

professores, dos cursos de reciclagem e de atualização do professor e outros. Como esses aspectos ultrapassam o campo de definição de uma Equipe Técnica, foram encaminhados às instâncias superiores.' (p. 13)[16]

A contradição que este trabalho vem destacando entre a neutralidade científica, base do discurso da Proposta Curricular, e o caráter político de toda ação pedagógica, fica clara neste trecho escrito pela própria CENP, o qual, pelo próprio caráter da CENP, uma coordenadoria de ações *pedagógicas* com função técnica, revela a contradição inerente às ações desse órgão, que acaba por dizer que não são de sua responsabilidade a reformulação dos cursos de formação de professores, ou de reciclagem e atualização, ou mesmo a *coordenadoria* de área.

Não estariam esses assuntos no início ou no fim, como princípio ou finalidade, de qualquer observação crítica de caráter técnico?

A própria CENP afirma que sim ao relacionar a elaboração da Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau, a todo o processo de discussão dos professores e da monitoria, discussão na qual seria impossível não estarem presentes a formação do professor, a sua atualização, e mesmo a coordenação de ações. A CENP, portanto, afirma não poder realizar as próprias ações a partir das quais elaborou a Proposta Curricular.

Ou seja, como pode não ser de responsabilidade da CENP a formação de professores, ou sua atualização, se a Proposta Curricular foi realizada com base na organização e auxílio, pela própria CENP, (desde 1984), de 'formação de monitorias, representantes de professores junto às Delegacias de Ensino, encarregadas de organizarem encontros e cursos regionais sobre assuntos relacionados a sua disciplina'? Como pode a CENP ser, a um só tempo, formadora e não formadora de professores? Como pode uma Proposta Curricular se abster de levar em consideração as condições nas quais trabalham os professores uma vez que são essas mesmas condições que se pretendem transformar? Conclui-se que a **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau** apenas se realizou devido ao caráter contraditório assumido pela própria CENP: assim, pôde interessar-se ou não pelo trabalho pedagógico dos professores, de acordo com precisar ou não sair do discurso científico para produzir o texto da Proposta Curricular, isto é: foi pedagógica apenas quando as necessidades técnicas o pediram.

Uma proposta curricular, com fins pedagógicos, em seu próprio prefácio afirma que assuntos como formação e atualização de professores não são de sua alçada, mas de instâncias superiores. Ou seja, uma proposta curricular com o objetivo de transformar o ensino afirma, em seu próprio texto, não ser de sua responsabilidade essa mudança.

Como essa contradição foi mascarada pela produção discursiva, de modo a permitir a existência do texto da **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau?**

Ela não precisou ser 'mascarada' pelo fato de que a **Proposta** não se pretendeu colocar enquanto promotora de discurso:

'... a escola, apesar das manifestações de intenção e de princípios, pouco tem feito para melhorar o desempenho lingüístico dos escolarizados. É que, para alcançar os

[16] A questão da terminologia utilizada para se referir às ações de educação continuada, bem como as concepções subjacentes a essa terminologia, serão observadas mais adiante, ainda no presente capítulo.

> objetivos propostos e concretizar as intenções em ações (para que o papo se torne fato), a resposta à questão – por que e para que ensino? -- não pode reduzir-se a uma relação de "objetivos" bem redigidos por técnicos, copiados no planejamento curricular que fica guardado nas gavetas e armários. **Os objetivos têm de estar presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula**. Além disso, a resposta que temos à questão – por que e para que ensinar – precisa ser correlacionada à outra questão: o que e como ensinamos leva à finalidade a que nos propomos? (Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau, p.15)

Tem a **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau** consciência da atividade pedagógica que dá 'sentido e direção às ações em sala de aula'? De acordo com o referido acima, não, uma vez que formação e atualização não são de responsabilidade dos técnicos da CENP, mas das 'instâncias superiores'. A **Proposta** se contradiz, portanto, quando afirma que 'para alcançar os objetivos propostos e concretizar as intenções em ações (para que o papo se torne fato), a resposta à questão – por que e para que ensino? -- não pode reduzir-se a uma relação de "objetivos" bem redigidos por técnicos'.

Como pode a **Proposta** pedir ao professor que não apenas copie os objetivos no 'planejamento curricular que fica guardado nas gavetas e armários', se ela mesma apenas se limita a colocar no texto que a materializa os objetivos desenvolvidos em pesquisas nas universidades, não se responsabilizando por colocar esses objetivos em prática? Estamos, mais uma vez, enfrentando os problemas promovidos pela separação entre teoria e prática.

Pode-se concluir, portanto, que a **Proposta** somente pode existir devido à contradição que lhe é inerente, isto é: a **Proposta** será uma 'proposta' enquanto as contradições que lhe fundamentam não permitirem que ela deixe de ser 'proposta' para, então, realizar-se enquanto um meio usado para as finalidades desejadas, isto é, para obter mudanças no ensino; deixar de ser a teoria dos técnicos da CENP para se tornar a prática das 'instâncias superiores'.

A **Proposta Curricular**, desse modo, apenas pode transformar o ensino a partir do momento em que ela admitir transformações em si mesma. A **Proposta** apenas terá sentido quando fizer parte efetiva do ensino que pretende transformar, e isso implica em sua própria transformação, uma vez que não poderá ser separada do processo do qual faz parte.

É preciso que a **Proposta** deixe de ser texto para começar a promover a produção de textos. Deixe de ser texto para se tornar discurso. Deixe de ser técnica para se tornar pedagógica. Caso contrário, ela continuará a se confundir com a própria realidade que pretende modificar. Em seu texto podemos ler:

> 'Particularmente em relação às pessoas das classes menos favorecidas socialmente, privadas do acesso a situações mais diversificadas de exercício da linguagem, a resposta é certamente negativa [isto é, a escola não tem realizado seus objetivos]. Salvo nas situações coloquiais e em seu contexto, continuam [essas pessoas]

limitadas em sua capacidade de expressar-se e de interferir socialmente pela produção de textos, quando não reduzidas ao silêncio.' (p. 15)

A realidade do ensino apontada pela **Proposta** se confunde com a realidade da própria **Proposta**: sendo uma proposta técnica, e, portanto, pouco favorecida socialmente, está privada do acesso a situações de exercício da linguagem. Salvo nas situações coloquiais, isto é, para quem esse assunto é familiar, e em seu contexto, ou seja, para o órgão responsável por sua elaboração, continua limitada em sua capacidade de expressar-se e de interferir socialmente pela produção de textos, quando não reduzida ao silêncio.

A **Proposta**, portanto, se confunde com a realidade que pretende modificar. Se às classes menos favorecidas é necessário formar uma produção discursiva própria, o mesmo ocorre à **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, que é um texto produzido a partir de uma formação discursiva, mas que não é capaz, por si só, de promover, ou mesmo dar continuidade, à produção de discursos.

Isso porque a **Proposta** e, muito provavelmente, os projetos de formação continua que nela se baseiam, caracterizam-se por serem veículos de *divulgação* das concepções produzidas pelo meio acadêmico, e não de discussões dessas concepções, discussões que, aliás, caracterizam a contínua produção e reformulação dessas concepções, pelos pesquisadores acadêmicos, através de um trabalho discursivo.

A **Proposta**, como afirmado em seu prefácio, resultou de um trabalho de sugestão de monitores e representantes dos professores a partir dos Subsídios à Proposta Curricular, cursos em convênio com universidades, monitorias, e o Projeto Ipê. A partir de então, o texto da **Proposta** foi sendo analisado e discutido por professores da rede e das Universidades (USP, UNICAMP, PUC/SP, UNESP). O texto foi reformulado com base nessas análises e sugestões.

Uma vez o texto finalizado, o trabalho de análise do ensino terminou, quando talvez se devesse fazer o contrário: a partir do texto formulado, utilizá-lo como referência para analisar o ensino e, por conseguinte, o próprio texto.

Entretanto, de acordo com o referido prefácio, justamente a parte mais importante foi omitida inclusive do texto da proposta curricular:

> 'Neste resumo, omitimos os momentos de tensão e conflito gerados pela mobilização e revisão de valores estratificados e mesmo pela incompreensão, num primeiro momento, às novas propostas. É uma reação natural a qualquer mudança sobretudo quando ela questiona aspectos que refletem problemas de ordem social e mais natural ainda quando sabemos que o espaço em que interagem as pessoas para o diálogo e o exercício crítico é sempre uma "arena" onde se contrapõem concepções e valores, onde as divergências constituem a condição mesma do trabalho criativo.' (p. 14)

Um claro exemplo de que o discurso é produzido pela contradição: este parágrafo do prefácio não seria necessário caso a **Proposta** não precisasse mascarar a própria contradição que lhe permite a existência enquanto texto. Se a **Proposta** quer a si mesma, e

ao ensino que pretende modificar, como trabalhos criativos, e se, como ela mesma afirma, o trabalho criativo se faz a partir da contraposição de concepções e valores, a própria **Proposta** se contradiz ao omitir de si mesma o que considera o mais importante para um trabalho criativo: 'os momentos de tensão e conflito gerados pela mobilização e revisão de valores estratificados (...)'. Não estaria dessa forma a **Proposta** também estratificando seus próprios valores ao omitir os momentos de tensão e conflito? O texto da **Proposta Curricular**, portanto, garante sua permanência pela negação do próprio discurso que lhe dá origem:

> 'Com efeito, numerosos textos têm por objetivo anular-se enquanto discurso e produzir na prática comportamentos ou condutas tidos por legítimos e úteis.' (Chartier, 1990: 135)

Se essa é a característica do texto da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, muito provavelmente os projetos de educação continuada realizados com base em seu texto reproduzam essa mesma característica. Ou seja, não se estaria vendo nos projetos de educação continuada um trabalho de discussão de idéias, gerados pela tensão e pelo conflito, mas uma divulgação do texto da **Proposta**.

Dessa forma, a prática que a **Proposta** promove, em lugar de transformar o ensino, como pretende, acaba por reproduzir o ensino tradicional contra o qual se coloca:

> 'Na escola, como vimos, o que é hipótese na ciência vira verdade absoluta; conteúdos de ensino não vivem na provisoriedade da ciência; seu papel de "transmissora" exige da escola que tome algo pronto cá e o passe para lá como tal.' (Geraldi, 1991: 105)

A **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** transforma as hipóteses da ciência na verdade absoluta de um conteúdo de ensino: o discurso científico com sua historicidade é transformado pela proposta em um texto terminado e pronto para ser transmitido. Talvez por isso não se realizem grupos de discussão, por parte da SEE, mas cursos de educação contínua, em que um professor universitário vai, não para apresentar e discutir, mas para transmitir.

Dessa forma, reproduz-se no PEC a organização de uma aula tradicional: os alunos ouvem aquilo que o professor tem a dizer. Ao final, produzem um texto para serem avaliados se entenderam aquilo que deveriam entender.

Ou seja, a própria **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** não permite que o trabalho com textos se realize do modo como ela mesma propõe, qual seja, numa:

> '... perspectiva dinâmica e dialética, que realça o processo de construção e não o produto, "entendendo o texto não como coisa, fato ou dado mas como reflexão sobre a experiência e experiência de reflexão, é que podemos entender a

> interpretação e o sentido como a instauração de um "ponto de vista"". (**Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, p. 18)

A **Proposta** é já um produto, e não promove o processo que propõe, ou seja, interrompe o processo discursivo, que inclusive lhe origina, por não considerar a tensão e o conflito. Dessa maneira, observar o modo como as idéias da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** são apropriadas pelos professores num projeto de educação continuada implica em observar, não as maneiras pelas quais a produção discursiva se faz ou se interrompe, o que é possível fazer através da simples leitura da **Proposta**, mas o modo como sua difusão se realiza, isto é, o modo como é apresentada e as maneiras como é recebida:

> 'Os processos de imitação ou de vulgarização são mais complexos e mais dinâmicos e devem ser entendidos, antes de mais, como lutas de concorrência onde toda a divulgação, concedida ou conquistada, produz imediatamente a procura de uma nova distinção. Por exemplo, quando o livro se torna um objeto menos raro, menos confiscado, menos distintivo pela sua simples posse, são as maneiras de ler que se encarregam de mostrar as distâncias, de manifestar as diferenças socialmente hierarquizadas.' (Chartier, 1990: 138)

Ou seja, percebendo-se que a **Proposta**, em lugar de promover a produção discursiva, promove a divulgação de seu próprio texto, a observação do modo como esta divulgação se realiza permite pensar criticamente o papel que a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** possui de fato na realidade em que é recebida.

O presente trabalho estará observando a maneira como os professores se apropriam dos conteúdos divulgados pelo **Projeto de Educação Continuada** (PEC), em que suas 'leituras' são auxiliadas por docentes universitários que contribuíram diretamente, com sua pesquisa e seu discurso, na produção da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, e nos projetos de educação continuada que se realizam, com alguma recorrência, em convênios entre a SEE e as universidades.

3.4. A Educação Continuada e mais especificamente o **Projeto de Educação Continuada** (PEC).

3.4.1. Educação Continuada: termos e concepções.

O artigo 'Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções' (Marin,1995), faz uma revisão dos diferentes termos utilizados, em diferentes períodos, para referir ao trabalho de formação de professores, indicando os inconvenientes da utilização desses termos devido às conotações insatisfatórias que sua carga semântica poderia sugerir.

Educação permanente, *formação continuada*, *educação continuada*, são colocados pelo artigo em questão em um único bloco, pois há muitas similaridades entre eles. A partir dessas similaridades, e pressupostas diferenças, estaremos buscando caracterizar em que categoria incluir-se-ia o **Projeto de Educação Continuada** (PEC), uma vez que, embora guarde semelhança em seu próprio nome com a proposta de terminologia defendida pelo artigo que ora se observa, o modo como foi organizado parece impedir que se lhe caracterize, de fato, como um evento de *educação continuada*.

O artigo de Marin (1995) inicia sua observação a partir do termo *reciclagem*. Muito presente sobretudo na década de 80, é termo que também se tornou comumente utilizado para referência a processos de modificação de objetos e materiais, trazendo implícita a idéia de algo que deve ser alterado substancialmente, isto é, destruído em suas características funcionais para 'posterior atribuição de nova função ou forma'. Não deveria ser um termo, dessa maneira, utilizado para referir a pessoas ou a profissionais, utilização que depreciaria os saberes dessa profissão:

> 'Temos claro, hoje, que a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Eventualmente, em alguns casos – sempre há exceções --, foram ações que resultaram positivamente. No entanto, focalizando genericamente o panorama, a adoção da concepção e do termo aqui em exame levou a atuações inadequadas, ou, quando muito, inócuas, pois o ponto de partida foi equivocado.' (Marin, 1995: 14)

A adoção do termo *treinamento*, ainda de uso comum na área da formação humana, também, segundo o artigo em questão, em geral não traz bons resultados:

> '(...) em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto

> maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos.' (idem, p. 15)

Com relação ao *aperfeiçoamento*, o artigo se coloca totalmente contrário, uma vez que esse termo nega a 'raiz da própria educação, ou seja, a idéia de educabilidade do ser humano'.

A idéia de levar algo à perfeição entende o processo educativo como capaz de completar alguém, de levar alguém de um estado de imperfeição para um estado de perfeição. É um termo que pode levar a resultados insatisfatórios uma vez que não considera a educação como um processo sempre incompleto, mas como um meio para se atingir o conhecimento total, pronto e acabado.

Pode-se, entretanto, entender o *aperfeiçoamento* como um modo de corrigir defeitos, substituir ações e saberes insatisfatórios. 'Ainda assim, há que se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara idéia da limitação de cursos tradicionais, pois *não é suficiente* adquirir periódicos estoques de novas noções.' (idem, p.16)

Um outro termo observado pelo artigo é *capacitação*. Se, por um lado, seu significado pode levar a uma ruptura saudável com as concepções genéticas ou inatistas, que vêem a educação como um dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio, por outro lado pode promover a idéia de que capacitar restringe-se a persuadir ou convencer, e não de promover o conhecimento através da análise crítica mediante o uso da razão.

> 'A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de "capacitação" visando à "venda" de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são conseqüências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções.' (idem, p. 17)

Desse modo, o referido artigo considera termos como *educação permanente*, *formação continuada*, ou *educação continuada* mais apropriados quanto aos compromissos que estabelecem com relação à formação de professores, à pesquisa em educação e às relações institucionais educacionais entre os profissionais que atuam nessas áreas.

'Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções' (Marin, 1995), propõe como mais adequado o uso do termo que dá nome ao próprio artigo, e ao tema do *Caderno Cedes*[17], em que se encontra publicado:

> 'A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.' (idem, p. 19)

É interessante notar, na proposta de terminologia do referido artigo, a preocupação em resguardar uma das características próprias do profissional da educação que é a possibilidade de união entre trabalho, estudo e lazer. Esta possibilidade de união talvez seja uma das principais características que proporciona ao profissional da educação um distanciamento crítico em relação ao 'mundo que o cerca': na sociedade atual, por exemplo, trabalho, estudo e lazer se encontram geralmente dissociados, como também se encontram geralmente dissociados, na formação do professor, estudo, até a faculdade, e trabalho, após aquela.

Estudo não é considerado trabalho, do mesmo modo como o que se compreende geralmente por trabalho é algo que não pode produzir prazer: se for prazeroso então não é trabalho. De modo semelhante é produzida a idéia tradicionalmente aceita de que o professor tem que sair da faculdade formado, pronto para exercer sua profissão: uma vez trabalhando, não mais se forma, mas se recicla, se atualiza, se aperfeiçoa, se capacita.

Por se encontrar num espaço contraditório, é proporcionado ao professor um lugar privilegiado para a análise crítica da realidade que o cerca: seu trabalho é prazer, lazer, estudo, em uma sociedade em que prazer, lazer e estudo têm que estar dissociados para guardarem suas características próprias. O professor se encontra, portanto, num lugar em que o questionamento (ou trabalho ou estudo ou prazer? Uma coisa de cada vez? ou tudo ao mesmo tempo?) é uma possibilidade constante, pois essencial.

Essa mesma dissociação contraditória se mostra também na relação ensino-pesquisa, como refere o artigo 'Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações' (Barbieri, Carvalho & Uhle, 1995):

> 'A atitude pró-investigação já esteve presente na instituição escolar como um todo, evidenciada, por exemplo, no preparo meticuloso das aulas dos professores do ginásio como dos grupos escolares. Havia professores que investigavam porque ensinavam, hoje temos pesquisadores que ensinam e raros professores que pesquisam. Como se chegou à situação atual? Na busca da produtividade individual houve separação e hierarquização entre a produção do conhecimento e

[17] COLLARES, A. L. & MOYSÉS, M. A. A. (orgs.) *Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade)*, **36** ("Educação Continuada"). Editora Papirus, Campinas, SP.

> sua "transmissão". Essa divisão tem muito a ver com a supervalorização da pesquisa universitária financiada por verbas de institutos e fundações externas à universidade, mas colados a ela, e com a desvalorização do ato de ensinar, ligada à desqualificação dos salários e da própria formação. Essa valorização da produção de conhecimento no contexto de uma ideologia de produtividade se expressa freqüentemente na produção de currículos e no anseio de progressividade na carreira como bem ressalta Antonio Cândido: "A universidade admite um docente que seja cientista ou intelectual de certo valor, mesmo sendo professor relapso e ineficaz. Mas não admite o contrário, isto é, um professor de boa qualidade, um mestre que inspira e enriquece os alunos, mas não produz currículo."[18] (p. 33)

A relação ensino-pesquisa é, também, um outro lugar onde o questionamento se apresenta constantemente para o professor, pois ensino e pesquisa, como demostra o referido artigo, são lugares contraditoriamente dissociados pela sociedade atual.

Como anteriormente referido, o **Projeto de Educação Continuada** (PEC), apesar de trazer no próprio nome o termo *educação continuada*, não foi organizado segundo as características que relata Marin (1995).

Do modo como está organizado o PEC, o que foi uma exigência da SEE, não há lugar para discussão do texto da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, mas apenas para a apresentação, por um professor universitário, dos conceitos nela contidos. O projeto não é realizado sequer a permitir o exercício da linguagem da maneira como sugere a própria **Proposta**.

Nos encontros do PEC, como acontece nas salas de aula tradicionais, o exercício de linguagem que se realiza é o diálogo assimétrico: o docente universitário fala, ou lê, e o professor participante escuta. Esta é a prática que o professor tradicionalmente desenvolve em sala de aula com seus alunos e que poderia estar sendo discutida nesses encontros.

Ao final de cada encontro, como nas tradicionais aulas de redação, o professor, como seu aluno provavelmente também o faz, escreve sobre algum determinado tema.

Ou seja, a prática de ensino que os projetos de educação continuada, de uma forma geral, pretendem transformar, talvez esteja sendo, como demonstra o presente caso, a prática que esteja se realizando nestes mesmos projetos.

O professor participante, portanto, em lugar de fazer uma revisão crítica de sua prática, encontra a reafirmação do que já faz. Assim, embora possa sair dos encontros conhecendo outros conceitos de gramática, por exemplo, provavelmente vai ensiná-los aos seus alunos do mesmo modo como ensinava a gramática tradicional.

O PEC, portanto, não pode ser considerado um projeto de *educação continuada* pois não 'tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão' (Marin, 1995, p19). Pelo contrário: da forma como está organizado não permite um distanciamento crítico, pois reproduz a realidade da sala de aula tradicional; nem permite uma postura ativa, uma vez que não há

---

[18] Cândido, A. 'Professor, escola e associações docentes'. *In: Almanaque*, n° 11. São Paulo, Brasiliense, 1980, pp. 83-87.

essa crítica e o professor participante, como o aluno tradicional, assume uma atitude passiva dentro desse tipo de organização em que professor fala e aluno escuta.

Educação permanente não pode mesmo caracterizar o PEC, uma vez que se trata de um projeto isolado, e não de um projeto mais amplo e continuado.

Não pode ser considerado *formação continuada*, pois, como relata o artigo de Marin (1995), teria, para tanto, que possuir tanto um caráter formal quanto informal. No caso presente, encontramos apenas o caráter formal, uma vez que o projeto é organizado institucionalmente, através da SEE.

O PEC se caracteriza justamente através das concepções que Marin (1995) assinala como inadequadas ou impróprias: pode ser visto como um projeto de *reciclagem*, uma vez que pode ser colocado entre os 'cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino' (idem, p. 14).

Pode ser visto também como um projeto de *aperfeiçoamento*, isto é, como um modo de corrigir defeitos, substituir ações e saberes insatisfatórios. É uma organização que traz 'a clara idéia da limitação de cursos tradicionais, pois *não é suficiente* adquirir periódicos estoques de novas noções.' (idem, p.16)

Talvez possa ser visto como um projeto de *capacitação*: organizado aos moldes de uma aula tradicional, parece restringe-se a persuadir ou convencer, e não a promover o conhecimento através da análise crítica.

Percebe-se, portanto, que o modo como o PEC foi organizado pela SEE, apesar de trazer em seu próprio nome o termo *educação continuada*, o termo mais adequado segundo as mais recentes pesquisas na área, aproxima-se, porém, ainda muito mais das concepções tradicionais do que seja a educação continuada do professor, isto é, *reciclagem*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*.

3.4.2. O PEC e a **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1º grau**.

A maneira como se organiza o PEC deixa claro que o texto da **Proposta** admite sua utilização nos mais variados contextos, inclusive podendo ser utilizada numa aula tipicamente tradicional.

Como demonstra esse caso específico, não é a teoria (isto é, as idéias presentes na **Proposta**), que está a redimensionar a prática (ou o modo como se organiza o ensino), mas a prática que está a redimensionar a teoria.

De modo semelhante, o texto da **Proposta**, em lugar de promover a prática discursiva que propõe, acomoda-se às práticas discursivas já existentes.

Ou seja, para as classes sociais, que não possuem discurso próprio (pelo menos um discurso reconhecido institucionalmente), a **Proposta** representará não a possibilidade de surgimento desse discurso, mas, sim, se acomodará ao tipo de 'leitura', isto é, às maneiras como essas classes se relacionam historicamente com a linguagem, com os textos escritos, e, sob influência dos primeiros, com a instituição escolar.

Nesse caso, a **Proposta** é um exemplo claro do modo de divulgação que permite a aproximação de textos antes restritos a um determinado público, a um número cada vez maior de pessoas, adaptando-se, esses textos, em seu processo de divulgação, às práticas de leitura comuns a esses setores mais amplos da sociedade. Assim, a produção do texto da **Proposta**, enquanto transformação das teorias linguísticas acadêmicas em textos pedagógicos acessíveis aos professores, se aproxima bastante das transformações a que se refere Chartier (1990) para a adequação de determinados textos a diferentes empregos que podem vir a assumir em diferentes recepções pela sociedade na qual circulam.

Como exemplo, Chartier cita o caso das obras de *cordel*:

> 'Os livros que compõem o seu fundo [i.e., dos livros de *cordel*] não foram escritos para tal fim editorial. A política dos editores da fórmula, a saber, os impressores de Troyes, imitados depois em Rouen, Caen, Limoges ou Avignon, consiste em retirar do repertório dos textos já editados aqueles que lhes parecem convir às expectativas e competências do vasto público que pretendem atingir. Daí duas conseqüências essenciais: os textos passados a livros de *cordel* não são "populares" por si mesmos, pertencendo antes a todos os gêneros, a todas as épocas, a todas as literaturas; e todos eles tiveram, antes da sua edição popular, um primeiro percurso editorial, mais ou menos extenso, nas formas clássicas da produção livreira. É o que acontece com a literatura de devoção e de exercícios religiosos, com os romances e contos de fadas, com os livros de práticas. Entre o estabelecimento do texto e a passagem a livro de *cordel* pode haver uma grande distância, que pode ser assinalada por uma série de edições que nada têm de "populares". (p. 129)

Movimento semelhante parece estar por trás da produção da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1º grau**. A CENP, no caso, retirou do 'repertório

dos textos já editados' aqueles que lhe pareciam 'convir às expectativas e competências do vasto público' que pretendia atingir, isto é, os professores do Estado de São Paulo. É, portanto, um movimento editorial que tem por finalidade "popularizar" o discurso acadêmico.

Dessa forma, o texto da **Proposta** tem sua leitura garantida para um grande público: para aqueles que não conhecem o assunto, por não terem acesso ao discurso acadêmico, mostra-se como novidade; para aqueles que já conhecem o assunto por terem tido um contato mais estreito com o discurso acadêmico, mostra-se como confirmação através do reconhecimento.

É interessante notar que esse texto permite, inclusive, que se desenvolvam as diferenciadas práticas de leitura que se encontram em uma sociedade com diferentes letramentos, diferenças que se refletem na formação dos próprios professores, devido a suas diferentes origens sociais e formações culturais.

Encontramos, portanto, diferentes apropriações do mesmo texto.

São essas diferenças que estarão fundamentando a observação do *corpus*, a partir de agora, pelo presente trabalho, com o objetivo de pensar criticamente o modo como a formação contínua está sendo realizada, procurando, então, apresentar sugestões para que ela seja transformada.

A partir desse ponto de vista não mais de separação, mas de contraposições dinâmicas, será observado criticamente o modo como se organizou o Projeto de Educação Continuada, a partir do qual o presente trabalho tornou-se possível, para, em seguida, observarem-se as diferentes maneiras pelas quais se realizaram as apropriações que fizeram os professores participantes do PEC dos conceitos então apresentados.

4 - O sistema de referências dos professores participantes

4.1. Constituição do *corpus*.

O presente trabalho, como referido anteriormente, se viabilizou a partir da realização de um convênio entre a UNICAMP e a Secretaria Estadual de Educação (SEE), dentro do **Projeto de Educação Continuada** (PEC), para o aperfeiçoamento dos professores de 1° grau da rede pública do Estado de São Paulo.

O **Projeto de Educação Continuada** da Secretaria de Estado da Educação consistiu, em síntese, de uma série de medidas para proporcionar, às Delegacias de Ensino, e às Unidades de Ensino, uma maior autonomia que lhes permitisse aumentar sua proximidade com relação à comunidade onde atuam. Desta forma, ampliar-se-iam 'as condições necessárias para realizar uma profunda reflexão acerca de suas realidades, permitindo, assim, a produção de novas e melhores práticas escolares'[19].

O objetivo do projeto era alcançar sucesso em termos de desenvolvimento profissional, sucesso que não vinha sendo atingido pela SEE apesar da quantidade de ações e do volume de gastos. O projeto visava, então, alcançar a melhoria do ensino através da implementação do trabalho coletivo em todas as instâncias da SEE, articulando as ações pedagógicas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esta articulação propunha mudanças nas relações entre as instituições que executam ações de formação e aperfeiçoamento para profissionais da educação e a SEE: o sistema de oferta de ações de Educação Continuada, em que as instituições ofereciam seus serviços às Delegacias de Ensino, foi substituído pela solicitação desses serviços a partir da demanda do próprio sistema de ensino. Assim, as referidas instituições foram solicitadas a encaminhar suas propostas elaboradas a partir das diretrizes do Projeto de Educação Continuada -1996/1998.

A partir dessa solicitação, portanto, estabeleceu-se o referido convênio entre UNICAMP e Secretaria Estadual de Educação, dentro do qual organizou-se, para o ano de 1997, o projeto **"Inovações no Ensino Básico"**, patrocinado pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a partir do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no qual o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da UNICAMP, após discussões para definição dos objetivos pretendidos, ofereceu seu sub-projeto **"Aspectos Fundamentais do Ensino de Língua Portuguesa"**.

"Aspectos Fundamentais do Ensino de Língua Portuguesa" foi um projeto organizado em 4 módulos, sendo oferecido um por semestre. Administrado por docentes e alunos de pós-graduação do IEL (preferencialmente, doutorandos), o Projeto de Língua Portuguesa se propôs atender uma demanda de 15 turmas de professores da rede de ensino público (40 professores por turma)[20]. Cada módulo contemplava os seguintes temas:

Módulo 1:

---

[19] 'Projeto de Educação Continuada: 1996-1998'. SP: Sec. Estadual de Educação, 1996.

[20] Até o momento em que a presente dissertação foi elaborada haviam sido oferecidos os módulos 1 e 2.

- concepção de linguagem
- leitura e produção de texto
- variação lingüística

Módulo 2:
- leitura e produção de texto
- oralidade e escrita
- gramática

Módulo 3:
- leitura e produção de texto
- aquisição da escrita
- textualidade

Módulo 4:
- leitura e produção de texto
- gramática
- textualidade

Os objetivos foram, 'além de trabalhar com os professores o conteúdo geral da Proposta Curricular de 5ª a 8ª série, subsidiar a reflexão a respeito do funcionamento da linguagem.'[21], também discutindo com os professores seus planos de trabalho e critérios de avaliação.

Ao final de cada encontro cada professor produziu um texto para o docente universitário, com o objetivo de fornecer elementos para a sua avaliação. O assunto tratado nesse texto surgia de uma solicitação feita pelo próprio docente universitário, dentre os temas abordados durante aquele encontro do PEC.

São precisamente esses textos produzidos pelos professores participantes que constituem o *corpus* do presente trabalho, mais especificamente os produzidos durante os encontros sobre os temas **Variação Lingüística** e **Gramática**, no 1° e 2° módulos, respectivamente.

Vale citar que os professores participantes são provenientes de diferentes cidades do Estado de São Paulo, o que garante uma relativa abrangência em relação à formação desses professores[22]. Neste trabalho, estarão sendo observados especificamente os textos produzidos pelos professores da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas (com relação à aula sobre Gramática); da Delegacia de Ensino de Mogi-Mirim (com relação à aula sobre Variação Lingüística); da 2ª Delegacia de Ensino de Jundiaí e Delegacia de Ensino de Sumaré (em ambas as cidades estarão sendo observados os textos sobre Gramática e Variação Lingüística).

---

[21] Projeto "Inovações no Ensino Básico" (UNICAMP/SEE), sub-projeto (Língua Portuguesa): "Aspectos Fundamentais do Ensino de Língua Portuguesa." (02/12/1996).

[22] Cidades atendidas pelo Sub-Projeto do IEL - UNICAMP: Campinas, Jundiaí, Bragança Paulista, Amparo, Capivari, Itú, Mogi Mirim, Piracicaba e Sumaré.

4.2. Caracterização dos encontros do PEC.

Como observado anteriormente, o PEC não se caracterizaria, em relação à terminologia exposta por Marin (1995), como um projeto de *educação continuada*, mas se aproximaria muito mais das concepções que dirigiram ações mais antigas preocupadas com a formação continuada de professores, isto é, *reciclagem*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*.

Como também já referido, o PEC se caracterizou por ser um evento para formação continuada de professores essencialmente institucional: foi organizado pela SEE, a qual, alterando os modos como se realizavam os convênios anteriormente, passa não mais a buscar o que as universidades ofereciam às Delegacias de Ensino, mas solicita, a partir da demanda do sistema de ensino, os cursos que considera necessários. Pode-se dizer, portanto, que o PEC, do modo como se organizou, caracterizou-se por ser mais um contrato para prestação de serviços (as universidades ofereceram os serviços que foram pedidos pela SEE), do que um convênio com o objetivo de, em conjunto, trabalhar a realidade do ensino para encontrar soluções para seus problemas.

Esse perfil, de acordo com Marin (1995), impediria que o PEC pudesse ser considerado um curso de formação continuada: primeiro, como já referido, porque não foi um conjunto *continuado* de ações, mas um evento que não faz parte de um projeto mais amplo (apesar de, em seu próprio nome, apresentar o termo *projeto*), segundo, porque se caracterizou por ser fruto de uma ação institucionalizada: a *SEE* solicitou os serviços das *universidades* a partir da demanda do próprio *sistema de ensino*.

O texto do Projeto, entretanto, em momento algum se refere ao modo como foi caracterizada essa *demanda*, não permitindo que se saiba qual a efetiva participação dos professores do sistema de ensino na deliberação das necessidades mais prementes desse sistema[23].

Assim se, como aponta Marin (1995:18), a formação contínua 'guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a *mudança*', torna-se difícil saber de quem é a consciência que propôs o PEC: se é dos professores (alternativa menos provável, de acordo com os documentos do Projeto); do sistema de ensino (como querem os referidos documentos); ou da própria SEE, oficialmente a elaboradora do PEC. Além disso, as atividades do PEC, de acordo com seus documentos, não são direcionadas por *mudanças*, mas por *demandas*, isto é, não têm o interesse de *transformar*, mas de *suprir faltas*, *necessidades*.

Pode-se considerar o PEC, portanto, como um conjunto de encontros organizados pela SEE, nos quais professores universitários apresentaram suas aulas, sobre temas determinados, aprovados previamente pela própria SEE, para professores do ensino público, a partir da demanda do próprio sistema de ensino. A SEE, da maneira como organizou o PEC, parece ter considerado as universidades participantes do Projeto (das

---

[23] Note-se que o termo utilizado para caracterizar a relação a ser estabelecida entre o sistema de ensino e as universidades é *demanda*, que tanto pode significar um *pedido*, uma *necessidade*, quanto uma *ação judicial contra*, como se fosse de responsabilidade das universidades as necessidades por que passa o sistema de ensino.

cinco participantes, quatro são universidades públicas), como estando fora do sistema de ensino.

A mesma exclusão parece ter acontecido, por mais absurda que pareça, com relação aos próprios professores que constituem, teoricamente, o referido *sistema de ensino*: o PEC, apesar de, em tese, ter estado aberto a todos os professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo, muito provavelmente não teria capacidade, inclusive física, para atender a todo o conjunto do sistema. Dessa maneira, o PEC acabou por constituir uma grande soma de excluídos, os quais, a depender desse projeto, continuaram em *falta* ou *necessidade*. Como os professores participantes do PEC apenas tornaram-se participantes no momento em que efetivaram sua adesão ao projeto, virtualmente todos os professores estavam excluídos do sistema até que efetivassem sua adesão. Logo, a demanda do sistema de ensino não foi determinada pelos professores, mas pela própria SEE, que, por fim, foi quem determinou o que seria o *sistema de ensino*, isto é: virtualmente, o conjunto de professores que aderiram ao projeto idealizado pela própria SEE.

O sistema de ensino de que trata o PEC é, não o conjunto do sistema de ensino do Estado de São Paulo, mas apenas o sistema de ensino que a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo quis instituído.

4.3. Caracterização do corpus do presente trabalho

Os fatores acima assinalados imprimirão características próprias aos textos produzidos pelos professores, os quais constituem o *corpus* do presente trabalho. Essas características apontam para um referencial comum, tanto para os professores participantes, quanto para os docentes universitários, um referencial que estava sustentando as ações que se realizaram nesses encontros, o qual, pelo que se depreende das características do PEC, foi estabelecido de antemão pela própria SEE.

Uma vez que o PEC se caracterizou por ser um evento de formação de professores essencialmente institucionalizado, isto é, promovido por uma Secretaria da Educação de Estado, o conjunto de referências assumido nos encontros, constituintes desse evento, com muita probabilidade, assumirá os direcionamentos adotados por essa instituição.

Os direcionamentos adotados pela SEE, como observado, indicam a busca de um perfil neutro, baseado na neutralidade do discurso científico, como forma de mascaramento do papel essencialmente político que possui essa Secretaria. Perfil adotado também pela CENP, como já observado.

Essa postura da SEE está em conformidade com a sociedade da qual faz parte, a qual privilegia a produção de conhecimentos com a finalidade de promover o lucro, mas que precisa, ao mesmo tempo, enquanto instituição, garantir a manutenção dessa sociedade, o que é realizado através da reprodução de seus valores.

Essa divisão entre produção e reprodução, como observado a partir da obra de Apple (1989), pode ser vista também no processo de escolarização da sociedade atual. A pesquisa científica, sendo privilegiada por essa sociedade que visa a produção e o lucro, necessita de uma escolarização que garanta a existência dessa pesquisa científica.

Como essa mesma sociedade não proporciona a todos o acesso à produção e ao lucro, e ao mesmo tempo precisa garantir sua coesão em relação aos menos privilegiados, apresenta, para tanto, a necessidade de uma 'escola para todos'. Essa 'escola para todos', que vai atender às classes menos privilegiadas, não produzirá conhecimento, mas apenas reproduzirá e será reproduzida pela sociedade que integra.

A divisão entre uma escolarização que tem a função social de garantir a produção, e outra, que tem a função social de garantir a reprodução, pode ser observada também, certamente, no processo de formação ou educação que se realiza nessa sociedade.

Desse modo, quem pode optar pela carreira científica, virtualmente possui, nesta sociedade, uma educação continuada desde o momento em que ingressa na escola, isto é, desde o início faz parte de uma escolarização 'que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer' (Marin, 1995:19), uma vez que estaria em consonância com os valores privilegiados por essa sociedade, 'com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem'. Encontramos, portanto, nessa escolarização privilegiada, o conceito de educação continuada tal como Marin (1995) o apresenta:

> 'O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do

mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.' (idem, p. 19)

Dessa forma, apenas quem faz parte dessa escolarização socialmente privilegiada tem participação ativa no mundo que o cerca, e possui, por sua vez, uma educação continuada garantida pela sua própria prática social, uma *formação continuada permanente* através da escolarização e da pesquisa científica.

Quem opta, ou tem que optar, pelo ensino, e não pela pesquisa, encontra pelo menos uma interrupção em sua formação, já na faculdade: sua formação pedagógica é feita complementarmente à formação científica que direciona a escolaridade na sociedade moderna, estando, por isso mesmo, o pedagógico submetido ao científico. A observação científica do ensino, inclusive, fica restrita a quem opta pela pesquisa.

Dessa forma, quem faz opção pelo ensino não tem acesso a essa escolarização privilegiada socialmente, qual seja, a que se volta para a produção científica. Sua formação não pode ser continuada uma vez que o profissional do ensino não é considerado socialmente um produtor de conhecimentos, mas reprodutor.

Como a necessidade da produção é dominante na ideologia da sociedade capitalista, é inconcebível um setor social que apenas reproduza. Portanto, a formação continuada do professor, não existindo por si, precisa ser fomentada. Entretanto, não tem conseguido perder sua característica de ser uma formação 'continuada' exteriormente ao seu próprio processo de realização. Sendo uma formação estranha ao seu próprio processo, tem se caracterizado pela interrupção e descontinuidade.

Pode-se perceber, dessa forma, que a SEE, enquanto instituição que reproduz os valores da sociedade que integra, privilegia também a pesquisa e a produção de conhecimento, e não o ensino, socialmente desprivilegiado.

O referencial que a SEE adota, e se reflete no PEC, portanto, privilegia do mesmo modo a pesquisa científica, e não o ensino. Assim, os docentes universitários e os professores participantes do PEC estarão assumindo seus lugares no espaço organizado pelo evento a partir desse referencial.

Ou seja, o referencial para se observar os dados do *corpus*, e, também, para se considerar a formação do professor, são as práticas científicas valorizadas socialmente, que estão a direcionar as ações de educação continuada, e, ao mesmo tempo, diretamente relacionadas à necessidade de se fomentar *exteriormente*, para os profissionais do ensino, essa 'educação continuada'.

Nesse papel de mantenedora da ordem produtiva e reprodutora da sociedade, a educação, representada institucionalmente no Estado pela SEE, atua dentro de um contínuo, que vai de características mais *produtoras* a características mais *reprodutoras*.

Esse contínuo estará representado no *corpus* do presente trabalho dada a relativa diversidade dos professores. Nas diferentes trajetórias dos professores, influenciadas por sua origem social, pelo papel desempenhado por sua cidade na realidade social do Estado, por sua formação inicial, pelos contatos que estabeleceu ou não com as pesquisas acadêmicas e discursos científicos, etc., estarão se diferenciando as *apropriações* realizadas por esses professores em relação aos conceitos científicos de língua e ensino

que lhes estarão sendo apresentados, pelos docentes universitários, nos encontros então promovidos.

Como os encontros estarão sob responsabilidade dos docentes universitários, representantes das universidades contratadas pela SEE, o continuo acima referido terá sua direção voltada, pelas próprias características já citadas da SEE e do PEC, no sentido da valorização da prática científica. Esse, portanto, como também já referido, é o referencial a partir do qual os encontros se realizarão e, em conseqüência, estará representado nos textos produzidos ao final de cada encontro, constituintes do *corpus* do presente trabalho.

Os professores participantes do PEC, por sua vez, dependendo de sua formação prévia, ou de sua trajetória profissional, poderão estar em concordância com a direção desse contínuo, bem como poderão portar-se imparcialmente, como, também, poderão estar se posicionando contrariamente. É portanto um momento de tensão, que aumenta ou diminui de acordo com o espaço do contínuo em que um ou outro professor se encontra.

O presente trabalho estará observando, portanto, as diferentes apropriações realizadas pelos professores, em alguns desses diversos momentos de tensão, através de sua representação nos textos produzidos ao final dos encontros do **Projeto de Educação Continuada**.

5 - Análise dos Dados

A análise realizada toma como referencial o contínuo que se mostrou característico a partir do qual foram realizados os encontros do PEC e produzidos os textos para avaliação dos professores participantes, parte dos quais constitui o *corpus* do presente trabalho.

A relação entre professores participantes e conceitos apresentados pelo PEC será caracterizada de acordo com os diversos momentos e características de tensão que poderão estar acontecendo, a partir das diferentes posições que os professores participantes podem assumir em relação ao referido contínuo, o qual possui direção predeterminada pela SEE (isto é, privilegiando a pesquisa científica -- principalmente a que está representada no texto da **Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** --, o que direciona o contínuo, num grau crescente de valorização, da *reprodução* para a *produção*).

Encontrou-se um tipo de recorrência, com relação ao *corpus* deste trabalho, a partir do jogo de imagens (Osakabe, 1979) que influenciou a produção dos textos dos professores participantes, para os docentes universitários: recorrentemente, os professores afirmaram em seus textos haverem alterado suas concepções de ensino a partir do PEC, haverem concordado com o que lhes foi apresentado, e afirmando que procurariam mudar, do PEC em diante, suas práticas pedagógicas.

Regulada pela imagem que o professor possui do docente universitário, do projeto de educação continuada, e pela imagem de si mesmo que deseja construir frente ao seu interlocutor, houve a possibilidade de se observar, a partir do *corpus* em questão, o *processo* de mudança em que se encontraram as concepções dos professores. Talvez como completa novidade, talvez como algo já bastante conhecido, o PEC, ou as idéias que o PEC apresentou para esses professores, estiveram encontrando diferentes recepções entre as diferentes trajetórias pessoais de cada professor através de sua vida de estudante e de profissional do ensino. Para Chartier (1992: 211)

> 'A questão é simples: como é que um texto, que é o mesmo para todos que o lêem, pode transformar-se em instrumento de discórdias e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente?'

A presente pesquisa, no entanto, não pôde tão simplesmente encontrar um posicionamento claro, de quem fez a 'leitura' dos conceitos que apresentou o projeto, quanto a concordâncias, discordâncias ou desprezos, pois o tipo de *corpus* não possibilita facilmente observar, devido ao já referido jogo de imagens, como o professor esteve, de fato, recebendo as idéias apresentadas. Portanto, trabalhou-se a possibilidade de se levantarem hipóteses do que estivera ocorrendo na diversidade do processo de apropriação dos professores participantes.

Esse processo tornou-se evidente nas recorrências, sendo que sua interpretação teve o cuidado de levar em consideração as condições de produção discursiva em questão. Porém, não apenas através da recorrência essa observação tornou-se possível, mas

também através dos dados que representaram alguma *diferença* em relação àquela, sendo, por isso mesmo, também reveladores do processo de apropriação das concepções de linguagem e ensino.

Procuramos encontrar nos textos evidências que nos levassem a construir um quadro revelador do modo como o professor se apropriou do que se lhe foi apresentado. As hipóteses levantadas, dessa forma, não ficaram circunscritas apenas ao projeto de educação continuada observado, mas obtiveram uma certa generalidade com relação às questões observadas.

Para uma melhor organização, procurou-se observar os modos como os professores se relacionaram com o referido contínuo destacando-se quatro momentos caracterizadores das diferenças:

A) professores que afirmaram o PEC só confirmar suas concepções de língua e ensino, isto é, professores que disseram já trabalhar de acordo com as idéias das novas propostas de ensino antes do PEC, ou que, se não disseram trabalhar, ao menos afirmaram concordar com elas, não fornecendo, em seu texto, indícios em contrário;

B) professores que disseram haver mudado suas concepções de língua e ensino, a partir do PEC, apresentando dados ou fornecendo indícios, em seu texto, de que o PEC lhes proporcionou, de fato, alguma transformação;

C) professores que disseram haver mudado suas concepções de língua e ensino, de acordo com as concepções apresentadas pelo PEC, mas que apresentaram dados ou forneceram indícios do contrário em seu texto;

D) professores que se disseram contrários às concepções apresentadas pelo PEC e/ou forneceram indícios desse posicionamento em seu texto.

Temos, portanto, uma organização para trabalho com o *corpus* que parte de um momento de, supostamente, uma menor tensão na apropriação que está sendo realizada, pelo professor, dos conceitos que lhe apresenta o PEC, para um momento de maior tensão. No contínuo *reprodução* → *produção*, a observação do *corpus* se inicia com os professores que demonstram uma posição de concordância com o sentido privilegiado pela SEE (quando a tensão, portanto, é *supostamente* menor), para finalizar observando os professores que se demonstraram contrários ao sentido privilegiado: parte-se de um momento de *menor* para um momento de *maior* tensão. Procuramos no *corpus*, portanto, trechos que caracterizem esses momentos.

5.1. ANÁLISE DOS DADOS RELATIVA AOS TEXTOS PRODUZIDOS DURANTE OS ENCONTROS SOBRE O TEMA *GRAMÁTICA*.

A análise é apresentada de acordo com a seqüência abaixo, sendo considerados conjuntamente os textos de uma ou outra cidade:

A) PROFESSORES QUE DISSERAM O PEC SÓ CONFIRMAR SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO;

B) PROFESSORES QUE FORNECERAM INDÍCIOS DE QUE O PEC LHES PROPORCIONOU, DE FATO, ALGUMA TRANSFORMAÇÃO.

C) PROFESSORES QUE DISSERAM HAVER MUDADO SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DE ACORDO COM AS NOVAS IDÉIAS, MAS QUE FORNECERAM INDÍCIOS EM CONTRÁRIO EM SEU TEXTO.

D) PROFESSORES QUE SE DISSERAM CONTRÁRIOS ÀS CONCEPÇÕES APRESENTADAS PELO PEC E/OU FORNECERAM INDÍCIOS DESSE POSICIONAMENTO EM SEU TEXTO.

A) PROFESSORES QUE DISSERAM O PEC SÓ VIR CONFIRMAR SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO.

Este é um momento em que a tensão na apropriação realizada pelo professor participante, dos conceitos que lhe apresenta o PEC, não apresentou grande intensidade. Ao contrário: ela se mostrou pequena devido ao fato de que, para esse professor, as concepções não se apresentaram como novidade, mas como confirmação ou reafirmação do que já pensava, sabia ou fazia.

No contínuo *reprodução → produção*, privilegiado pela SEE para a elaboração do PEC, estamos observando textos que se caracterizaram por "coincidir" com o sentido privilegiado pela SEE, ou seja, são textos produzidos por professores que possuíam um maior contato com a produção acadêmica, isto é, com a pesquisa científica, produtora dos conhecimentos mais valorizados na sociedade capitalista moderna.

Nesse ambiente de pouca tensão os textos estiveram mais naturalmente mostrando uma relação de concordância entre o professor participante e os conceitos apresentados pelo PEC na figura do docente universitário. Essa concordância, portanto, não esteve acontecendo apenas porque o professor participante desejasse transmitir uma imagem satisfatória, a fim de garantir uma boa avaliação do docente universitário: mesmo com relação ao jogo de imagens que estava regulando as condições de produção do discurso (Osakabe, 1979), estamos em contato com um momento de pouca tensão, uma vez que a imagem que o professor participante talvez precisasse fazer de si mesmo e do docente universitário, com o objetivo de obter uma avaliação satisfatória, coincidiu em alto grau com as próprias condições da produção discursiva em questão. Houve uma proximidade

discursiva entre professor participante e docente universitário, emoldurada pela formação discursiva privilegiada pelo próprio PEC.

Na recorrência dessa pouca tensão e constante concordância, procurou-se caracterizar esse modo específico de apropriação para, em seguida, procurar dados que permitissem levantar hipóteses sobre os modos como as relações entre esses professores e a educação continuada se realizam, de maneira a possibilitar uma observação crítica das formas como os projetos de educação continuada, aqui representados na figura do PEC, contribuem para a formação desses professores enquanto ações caracteristicamente institucionais.

> *Há tempos venho lendo bastante sobre gramática, lingüística, fazendo cursos, enfim, procurando me interar sobre este assunto; tinha muitas dúvidas e hoje confirmei que tudo que sabia e venho tentando ensinar em sala de aula não está distante do que foi dito neste curso. Fiquei até feliz de estar conseguindo trabalhar nesse sentido. Confesso que depois de 10 anos consegui tirar aquele conceito de gramática normativa, não foi fácil.* (gs10)[24]

Os professores que hoje encontram novas formas de trabalho, como demostra o trecho acima, estão procurando por isso *há muito tempo*. Deixar de lado a influência da gramática normativa pôde levar vários anos. Para esses professores o PEC veio confirmar o que pensam e praticam com relação ao seu ensino:

> *Apesar de ter sempre estudado a Gramática de forma separada, compartimentalizada, desde a publicação das Propostas Curriculares em que o ensino da Gramática parte do texto, vejo o estudo dela como instrumento, ferramenta da construção de um texto, de um bom texto, que reflita a prática de língua do aluno e seu domínio sobre ela.*
> *A aula de hoje ampliou-me mais a certeza de que ensino no caminho certo trabalhando gramática a partir do texto, e do texto do aluno.'* (gs23)

Esses trechos vêm mostrar que as tentativas mudanças no ensino, apesar das resistências que se podem encontrar com relação a elas, podem produzir resultados. Com toda a força que têm as práticas tradicionais, as idéias contidas nas **Propostas Curriculares** mostram-se capazes de produzir resultados para diminuir as resistências e começar a transformar, desde que utilizadas adequadamente, isto é, levando-se em conta que sua recepção, entre diferentes professores e suas diversas trajetórias, pode levar a apropriações também as mais diferentes, inclusive as mais inesperadas, ou, mesmo, indesejadas.

Levando-se em conta essas diferenças, a educação continuada pode significar a possibilidade da constituição de uma nova prática, podendo até mesmo, para o professor,

---

[24] A organização do *corpus* foi indicada através de siglas: em 'gs30', por exemplo, a primeira letra refere-se ao tema da aula em questão; a segunda, à cidade do professor que produziu o texto; o número, à posição, arbitrária, que o texto ocupa em relação os demais.

ampliar a certeza de que se está no caminho certo. O PEC apenas confirmou de que trabalha *no caminho certo*.

O que estaria dificultando os projetos de educação continuada a não apenas servirem, por exemplo, para *confirmações*, mas também para possibilitar ao professor *continuar* pensando criticamente seu ensino, levá-lo a uma *educação continuada* de fato, de modo a não se correr o risco de se transformarem apenas em encontros seguidos de outros encontros? É o que procuramos observar a partir de agora.

> *Pelos cursos realizados na Universidade, pela preparação para concursos, pelo estudo da Proposta Curricular e pela própria necessidade de sala de aula, a aula de hoje veio confirmar uma postura já adotada na minha prática escolar.* (gc9)

Notamos nesse trecho a familiaridade com as idéias de ensino apresentadas pelo PEC, havendo inclusive uma proximidade muito grande em relação a termos e conceitos:

> *Nas séries iniciais o aluno deve ser exposto intensamente às atividades* ***lingüísticas*** *e* ***epilingüísticas****. Nas séries finais do primeiro grau pode se iniciar* ***um estudo mais sistematizado*** *da língua, contudo este estudo deve ser norteado pelas reais necessidades de uso: pelas dificuldades apresentadas nas* ***produções escritas*** *dos alunos; pela análise de como são estruturados os textos jornalísticos; pela exploração do uso da palavra e da construção do texto literário, etc.* (gc9)[25]

Para esse professor, que já conhecia ou trabalhava de acordo com as **Propostas Curriculares**, o PEC provavelmente apresentou pouquíssimas novidades. Isso aconteceu provavelmente porque um projeto de educação continuada, sendo organizado com vistas a atender um público com graus variáveis de conhecimento do assunto, precisa supor sempre o menor conhecimento do qual partir, para garantir uma recepção satisfatória por parte de todos os participantes.

O público para quem de fato o PEC poderia representar a possibilidade de mudanças, de acordo com as novas propostas de ensino, seria formado por aqueles professores que praticam o ensino tradicional, estão descontentes com ele, e têm consciência das conseqüências político-sociais de seu trabalho.

Precisaríamos ter, portanto, pelo menos três níveis de organização do PEC. Um com vistas a atender o professor que chega sem nenhum referencial aos projetos de educação continuada. Outro, para quem os projetos já estão organizados satisfatoriamente, que são os professores que procuram conscientemente por mudanças. E um terceiro nível onde o próprio projeto de educação continuada, as idéias por ele defendidas, poderiam estar em debate, uma vez que os professores para quem as novas propostas não são mais novidade possuem uma experiência prática a oferecer, seja como exemplo para discussões, para novas reformulações das próprias idéias do PEC, seja como exemplo de prática para os professores menos experientes, seja como material de pesquisa para a própria Universidade. Ou seja, os projetos de educação continuada deveriam ser

---

[25] Destaques para o momento.

idealizados de modo a integrar o conhecimento desses professores mais experientes nos cursos.

Perde-se muito, portanto, ao se deixar professores que já trabalham com as novas propostas de ensino assistirem a um encontro que não poderá fazer mais que confirmar a validade de seu desempenho. Esses professores representam um grande apoio no sentido de repensar as práticas pedagógicas a partir do que acontece na realidade mesma da sala de aula, na prática de ensino. Representando uma fonte de exemplos práticos de como se realiza o trabalho com as novas propostas, esses professores poderiam, a partir de um trabalho crítico, gerar novos conhecimentos, o que representaria a contínua necessidade de reformulação das próprias propostas curriculares. Seria uma possibilidade de dinamizar o processo de transformação.

De outro modo, valoriza-se a estaticidade, que proporciona, quando muito, o *reforço*:

> *Primeiramente, cabe registrar, aqui, que trabalho na Rede Pública Estadual há 12 anos e, durante este período de tempo, nosso trabalho sempre esteve voltado para essa abordagem comunicativa da linguagem. Sendo assim, posso dizer que a discussão que tivemos hoje sobre o ensino da gramática veio a servir de reforço para o meu trabalho em torno do ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula.* (gj5)

Neste caso, coloca-se a questão sobre quais objetivos o PEC esteve pretendendo alcançar, e quais de fato ele esteve alcançando. Aos professores para quem as idéias apresentadas pelo PEC já não eram mais novidade, o encontro tornou-se repetitivo, uma vez que essas idéias precisaram ser trabalhadas, por parte dos docentes universitários, levando-se em conta os professores participantes que não possuíam qualquer conhecimento delas.

Ao serem respeitados os professores participantes 'iniciantes', automaticamente estiveram sendo desrespeitados aqueles que, já possuindo algum conhecimento anterior a respeito do assunto tratado, provavelmente esperavam encontrar no PEC novidades que lhes incrementassem o conhecimento, ou a prática profissional. Para esses professores o PEC, servindo como aulas de *reforço*, além de significar um tempo que poderia ser melhor aproveitado, pôde estar transmitindo a idéia de ensino enquanto *reprodução*, uma vez que esteve, do ponto de vista dos professores que já possuíam conhecimento do assunto, repetindo conteúdos, assemelhando-se, dessa forma, ao ensino tradicional que, enquanto projeto, o PEC teria por objetivo transformar.

Por não haver uma política que leve em conta a diversidade entre os professores, não houve uma adequação dos encontros ao tipo de recepção que deles se esperavam. Desse modo, o PEC, ao buscar um máximo denominador comum que lhe permitisse fazer sentido para todos os participantes, acabou por correr o risco de obter o efeito contrário ao esperado.

Para um professor iniciante com relação ao trabalho segundo as novas propostas curriculares, e portanto ainda não muito seguro em relação à suas concepções de língua e ensino, por exemplo, correu-se o risco de, em lugar de estimular a concepção crítica do ensino, promover-se o efeito contrário: isto é, em lugar de fornecer a segurança que esse

professor precisaria para deixar de lado o ensino tradicional, o PEC, ao se organizar de modo semelhante a esse último, se constituiu num contra exemplo, pois ao mesmo tempo em que apresentava a esse professor apenas 'iniciado' concepções que ele provavelmente já possuía, ilustrou-as com uma situação que as desqualificou: defendeu as idéias de mudança, mas se realizou efetivamente como uma sala de aula tradicional:

> '(...) Bourdieu argumenta que a escola e outras instituições sociais legitimam e reforçam, através de práticas e discursos específicos, os sistemas de comportamento e disposições baseados em classe social que reproduzem a sociedade dominante. (...) [Aponta] uma noção de aprendizagem na qual a criança internaliza as mensagens culturais da escola, não apenas através do discurso oficial (domínio simbólico), mas também através das mensagens incorporadas nas práticas "insignificantes" do dia-a-dia da sala de aula.' (Giroux, 1986: 61)

Assim, embora os discursos defendessem as idéias de mudanças no ensino tradicional, o modo como o PEC se organizou (o docente universitário fala e o professor participante escuta) permitiu que as práticas "insignificantes" contradissessem essas idéias, anulando-as.

Por ter sido organizado pela SEE, e por se caracterizar como um projeto eminentemente institucional, o PEC guardou, em sua constituição, o caráter que qualifica o papel das próprias instituições no conjunto das sociedades: garantir a permanência dessas sociedades. Sua organização não levou em conta que os encontros estariam recebendo professores com diferentes origens e formações, o que exigiria pelo menos o respeito para com essas diferenças (respeito que a própria **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau**, sobre a qual se formulou o PEC, defende com relação às diferenças entre os alunos que chegam à escola).

Isso se refletiu nas ações desenvolvidas nos encontros do PEC: professores que já possuíam conhecimento com relação às idéias que o projeto lhes apresentou, apenas confirmaram o que já sabiam; professores que possuíam algum conhecimento, pois já procuravam por mudanças, tiveram no PEC um exemplo que contrariou aquilo que ele mesmo defendia, o que não levou, portanto, a mudança nenhuma. Dessa maneira, o PEC garantiu que as coisas permanecessem do modo como sempre estiveram, isto é, quem trabalhava de acordo com as novas propostas curriculares continuou trabalhando; quem não trabalhava, dificilmente passou a trabalhar.

Neste caso, se ocorreu alguma resistência por parte dos professores participantes para quem o PEC apresenta apenas *confirmações*, ela se fez com relação não ao conteúdo tratado pelo encontro, mas com relação ao próprio encontro, que não levou em consideração que havia professores para quem o assunto já não era mais novidade, o que desfez, para esses professores, todas as expectativas com relação a novos conhecimentos:

> *Na minha opinião não houve mudanças* [a partir deste dia de curso], *apenas serviu para confirmar e afirmar o meu trabalho em sala de aula (leitura - produção - reprodução de textos), já tenho conhecimento da proposta pedagógica e gosto de assistir as O.T.s na Oficina Pedagógica com a Maria Clara, que*

sempre nos mostrou essa linha / conduta de trabalho, ou seja, a gramática contextualizada. (gj1)

Trechos como esse talvez sugerissem a necessidade de uma reformulação na maneira como os projetos são realizados, ou idealizados. Não é possível tratar de modo semelhante professores que possuem graus diferentes de conhecimento com relação aos conteúdos a serem tratados pelo projeto. Seria o caso de introduzir as novas idéias àqueles que não as conhecem, e permitir o debate, a exposição de suas experiências, entre aqueles que já trabalham de acordo com as idéias apresentadas.

Isso ajudaria até mesmo numa maior racionalização dos projetos e, por conseguinte, numa maior abrangência quanto ao público, no caso os professores de *todo* o sistema de ensino do Estado de São Paulo. Com o apoio técnico da Universidade, a organização de grupos de professores para troca de experiências talvez obtivesse resultados ainda mais amplos do que obtém as atuais formas de organização.

Se o professor valoriza acima de tudo a prática e o conhecimento que obtém em seu cotidiano de sala de aula, as estratégias para mudar o ensino precisariam ser repensadas colocando cada vez mais nas mãos do próprio professor a responsabilidade por aquilo que espera e faz do seu trabalho. Os projetos de educação continuada, como hoje são organizados, reproduzem, ainda que se digam contrários a isso, os métodos tradicionais de ensino, no sentido que visualizam o professor, ainda, de forma passiva dentro da sala de aula: não há debates ou trocas de experiência, mas novidades para muitos, confirmação para alguns, contradição para outros. Dessa maneira, essas novidades podem não estar conseguindo crédito ou familiaridade muito facilmente entre os professores que estão a formar suas opiniões:

Como professora iniciante, ainda estou formando opiniões a esse respeito, porém esses cursos têm me auxiliado muito, pois as dúvidas são muitas e estas são questões polêmicas; ***mesmo nas trocas de experiência com outros professores, não há uma segurança da parte deles em 'passar' estas informações***[26] (gj13)

Percebe-se que os projetos de educação continuada ainda seguem o mesmo modelo desenvolvido em décadas anteriores, 'voltados ao "convencimento" do professor quanto à importância das "novidades" e da sua adaptação a elas. Todos foram gerados e disparados "de cima para baixo"':

'Trata-se de um modelo em que o investimento maior é na transmissão de conteúdos ou métodos e de materiais "novos", elaborados por especialistas, e que vão percorrer um longo caminho até chegar ao professor e à sua unidade escolar. Um projeto em que teoria e conhecimento acabam se transformando num discurso fragmentado, esgarçado, muitas vezes permeado por equívocos e distorções. Banalizado, transforma-se numa espécie de receituário inconsistente que se choca ora com as questões e as angústias dos professores, todas provenientes da sua prática de sala de aula, ora com as condições de trabalho existentes na escola. O que se tenta transmitir não é o resultado de um trabalho coletivo, construído a

[26] Grifo meu.

> partir das inquietações dos professores e com a sua participação, mas algo que mesmo se relacionando à sala de aula e ao ensino lhe é "comunicado" do exterior e a ele somente resta receber, assimilar e adaptar-se.' (Geraldi, Silva & Fiad, 1996:312-313)

Do que é dito acima e que descreve a realidade que se encontra ainda hoje com relação à educação continuada do professor, alguns pontos podem ser destacados.

O que regula as relações entre escola e Universidade é, ainda, uma relação de "cima para baixo". O projeto que origina os encontros que agora observamos em nosso trabalho se propõe mudar esse tipo de relacionamento entre as instituições que executam ações de formação e aperfeiçoamento para profissionais da educação e a SEE: o sistema de oferta de ações de Educação Continuada, onde as instituições prestadoras de serviço ofereciam seus cursos às Delegacias de Ensino, é substituído pela solicitação de cursos a partir da demanda do próprio sistema de ensino. Entretanto, percebemos que essa pretensa mudança, no sentido de buscar cursos a partir das necessidades do ensino, não leva a uma mudança real nas concepções de ensino do professor. Como mostra o trecho abaixo, que faz parte dos textos produzidos para o tema Variação Linguística, mas que adiantamos aqui, o PEC acaba reproduzindo, para o próprio professor, as relações escolares que se pretendia transformar:

> *Enfim, o encontro de hoje foi proveitoso, pois precisamos de novidades para serem trabalhadas dentro da sala de aula, pois estamos trabalhando com 50 alunos em cada classe e precisamos inovar mais e mais para agradar a clientela.* (vj20)

A imagem que o professor tem de si mesmo parece ser a do 'representante da Língua Portuguesa', que possui na escola uma 'clientela' a quem precisa 'motivar' para que 'adquira' a norma padrão. Essa imagem do professor quanto a si mesmo, e quanto ao papel da escola, mostra que o PEC reproduziu a visão de escola transmissora de conteúdos: nesse contexto, os produtos oferecidos pela Universidade são a novidade procurada para dar novo ânimo nas relações entre professor e aluno. O professor é mero mediador: entre a Universidade, que oferece o que há para ser transmitido; e os alunos, que deverão receber essa oferta. Ou seja, a relação entre escola e Universidade, para o professor que assiste ao PEC, continua a ser uma relação de 'cima para baixo'.

Esse papel que o professor assume de mediador, no entanto, ao que parece não é de responsabilidade sua ou da Universidade, mas da instituição que regula o ensino na sociedade, no caso presente, a SEE, pois pertence a esse órgão da sociedade resolver o que é considerado *sistema de ensino* e *quem* faz parte dele.

Refletindo a ordem social que protege, a ordem da sociedade capitalista moderna, a SEE faz do ensino uma relação comercial: o PEC se realiza a partir de um contrato de prestação de serviços com a Universidade, em que esta última fornece o produto que a SEE considera estar em falta no mercado, isto é, no sistema de ensino. Essa relação comercial se indicia nas próprias palavras do professor participante, acima citadas, quando ele se refere aos alunos como *clientela* que precisa ser *agradada* para que continue

'comprando' os produtos que a escola tem para oferecer através de seus '*representantes* de venda', isto é, os professores *representantes da Língua Portuguesa*.

Ou seja: quem se propôs desfazer esse relacionamento "de cima para baixo", realizou, de fato, a reprodução desse relacionamento. Esse é o papel social das instituições.

Dessa forma, o problema maior, como ressaltado anteriormente, para que se consigam mudanças no ensino, se encontra, de fato, na imagem que a sociedade faz do que seja a escola e a aula de Língua Portuguesa, uma imagem projetada principalmente pelas instituições existentes nessa sociedade, o que impede o próprio professor de realizar as mudanças em sua prática, quando pode ele muitas vezes já tê-las inclusive realizado em suas concepções de ensino e aprendizagem. Mudar o ensino, portanto, implica em mudar a visão que a sociedade tem do que seja o ensino:

> *Não* [não houve mudanças a partir do curso], *tendo em vista que faço este trabalho, desvinculado da gramática normativa, há anos (comecei a lecionar em 1980), sem encontrar barreiras por parte de diretores ou coordenadores.* (gj2)

Pode-se considerar essas *barreiras por parte de diretores ou coordenadores* um tipo de ação semelhante à praticada pela SEE em relação ao desenvolvimento profissional dos professores do Estado. Desse modo, podemos ver nas palavras desse professor um indício de que só é possível mudar quando se tem liberdade para isso, uma liberdade que é impossível quando toma o direcionamento do processo de transformações uma instituição, isto é, a responsável na sociedade para que as coisas permaneçam na ordem em que se encontram.

Essa falta de autonomia imposta ao professor, sendo ele inclusive transformado, pela instituição responsável, em apenas mais um número que compõe o conjunto do sistema de ensino, pode gerar, naturalmente, uma postura de resistência por parte desse professor, que vê suas ações reguladas por fatores externos ao seu trabalho. Assim, o que a SEE denomina uma *falta* que precisa ser corrigida, pode ser, na realidade, resultado da resistência dos professores em permitirem que sua autonomia lhes seja tomada. Giroux (1986: 32) cita um exemplo de como a resistência pode não aparecer nos estudos quantitativos, comuns à metodologia de análise característica das instituições da sociedade moderna, que se querem cientificamente neutras, e que possuem por finalidade, de fato, ignorar a consciência histórica e o pensamento crítico:

> 'Por exemplo, um estudo empírico que conclui que os trabalhadores nativos de um país colonizado trabalham em ritmo mais lento do que os trabalhadores importados de fora, que executam a mesma tarefa, pode fornecer uma resposta que está correta, mas tal resposta nos diz pouco a respeito da noção de dominação ou de resistência dos trabalhadores sob sua influência. Não é considerado que os trabalhadores nativos podem estar reduzindo seu ritmo como um ato de resistência. Assim, as noções de intencionalidade e contexto histórico são dissolvidas dentro dos limites de uma metodologia quantitativa limitadora.'

Estaria a SEE levando em conta o fato de que os professores resistem à perda de sua autonomia, imposta pelas instituições governamentais e baseada na suposta insuficiência técnica de seu sistema de ensino, sendo que, o que se considera *falta* pelas estatísticas da SEE pode significar, para os professores, a auto-valorização de seu próprio trabalho?

Talvez estejamos frente a um problema de ordem mais discursiva que metodológica, um problema em que a metodologia não é senão um instrumento discursivo para garantir a manutenção de uma certa ordem, e, portanto, ainda que se apresente como instrumento da neutralidade científica, possui, na realidade, uma função eminentemente política.

A SEE tomando-se como representante institucional da neutralidade científica garante, com isso, o controle sobre a produção discursiva referente ao ensino, uma vez que toma como seu instrumento legítimo um tipo de discurso altamente valorizado socialmente. Sendo ela quem determina o que é o sistema de ensino, resta aos professores, destituídos de um discurso que lhes é próprio, colocar-se contrários ao que lhes oferece a SEE: é talvez a única forma de resistência encontrada pelos professores para lutar contra a tomada de sua autonomia.

O controle da SEE sobre a produção discursiva do ensino é tão forte que, como observado com relação ao modo como se elaborou o contrato do PEC, mesmo as universidades não são consideradas, pela SEE, pertencentes ao seu sistema de ensino. Dessa maneira, se é nas universidades que a pesquisa científica possui um dos lugares socialmente mais legitimados para sua produção, a SEE, ao deixar de fora de seu sistema de ensino as universidades, garante, com isso, sua hegemonia com relação ao discurso científico relativo ao ensino no Estado. Tendo controle sobre as condições de produção, tem controle sobre a produção discursiva.

Esta, no entanto, é uma falsa hegemonia, uma vez que a SEE, instituição política, não tem condições discursivas próprias que lhe permitam representar qualquer tipo de produção *científica*.

Mudanças no ensino, portanto, passam pela retomada do discurso por quem lhe possui por direito, o que pode ser conseguido, por exemplo, através da aproximação direta, sem mediações, entre Universidade e Escola. Assim, não haveria necessidade de criar um novo tipo de discurso, como o quer Giroux (1986: 156):

> 'Eu quero me dirigir, em parte, à questão fundamental do que deve ser feito a fim de se entender as escolas não apenas como locais de reprodução sócio-cultural, mas também como lugares envolvidos em contestação e luta. Essa tarefa implica em nada menos que encontrar um novo tipo de discurso e uma nova maneira de se pensar sobre a natureza, o significado, e as possibilidades para se atuar dentro e fora das escolas. (...)'

Há a necessidade de retornar o discurso ao lugar que lhe é de direito. Da mesma forma, não é preciso criar a resistência por parte dos professores quanto ao que lhes é dado "de cima para baixo": a resistência já existe, como demonstram os textos desses mesmos professores. É preciso unir *resistência* e *discurso* para que ambos, a partir da tomada de consciência que surgiria dessa união, se concretizem numa pedagogia crítica.

B) PROFESSORES QUE FORNECERAM INDÍCIOS DE QUE O PEC LHES PROPORCIONOU, DE FATO, ALGUMA TRANSFORMAÇÃO.

Este é um momento em que a tensão na apropriação dos conceitos apresentados pelo PEC começou a aumentar. Havia uma postura de aceitação do professor em relação ao que o PEC lhe apresentou, sendo que as tensões que porventura surgiram foram resultado do embate entre novas concepções que se apresentaram e concepções que, embora disposto a rever, ainda permaneciam muito fortes.

No contínuo *reprodução → produção*, tratam-se de textos ainda em conformidade com o sentido privilegiado pela SEE. Ou seja, são textos produzidos por professores que talvez desejassem de fato possuir um maior contato com a pesquisa científica, ou ainda que acreditavam no suprimento técnico como forma de transformar sua prática de ensino.

Com relação ao jogo de imagens que estava regulando as condições de produção do discurso (Osakabe, 1979), encontramos um momento em que a tensão aumentou um pouco, uma vez que já não havia uma proximidade discursiva tão grande entre professor participante e docente universitário, mas o desejo, por parte do primeiro, de construir essa aproximação.

A partir desse discreto aumento de tensão, a análise procurou, neste momento, caracterizar a apropriação realizada procurando dados que permitissem levantar hipóteses sobre os modos como as relações estiveram acontecendo:

> *Sim, houve. Ensinar a gramática em textos criados pelos próprios alunos, sem usar nomenclatura. Mostrando coletivamente a diversidade da elaboração e reestruturação de frases.*
> *Antes eu ensinava a gramática classificando, com os alunos, as palavras em textos curtos de livros didáticos.*
> *Agora uma pergunta:*
> *"Será que, nós professores, estamos preparados para trabalhar assim com uma classe de quarenta alunos?"* (gj19)

Este trecho mostra um professor dividido entre o ensino tradicional (sistemático, reprodutor de tarefas, e, portanto, mais simples de ser efetuado numa sala de aula numerosa), e as novas propostas de ensino, com as quais poderá ensinar gramática '*sem usar nomenclatura*'. Porém, o próprio texto soluciona o problema que coloca, isto é, a dificuldade de se trabalhar com uma classe numerosa: o trabalho deve ser realizado *coletivamente*. Se o problema não é então o número de alunos, o que estaria então impedindo, de fato, a aceitação sem resistências das idéias que o PEC apresenta?

Talvez o receio da perda de autonomia por parte do professor. A apropriação com relação ao que foi apresentado pelo PEC envolveu críticas e resistências, conscientes ou inconscientes, por parte dos professores, indicando haver um trabalho ativo na recepção das propostas de mudança, resultado em grande parte da valorização de sua prática de ensino.

Dessa forma, a pergunta do professor:

> *"Será que, nós professores, estamos preparados para trabalhar assim com uma classe de quarenta alunos?"* (gj19)

talvez revele sua insatisfação com relação ao fato de o PEC não levar em consideração, por não colocar em debate, a realidade que ele enfrenta em seu cotidiano de sala de aula, o que significaria, para esse professor, um desrespeito para com o seu trabalho. Sua pergunta, à primeira vista um pouco sem sentido dentro de seu texto, talvez esteja representando na verdade mais um *questionamento*, no sentido de uma reclamação para que sua prática seja levada em conta, do que uma interrogação propriamente dita.

É preciso considerar, portanto, que no processo de mudanças está presente a imagem que o professor tem que garantir para si mesmo e frente aos outros professores, companheiros de profissão, pais de alunos, diretores, etc. Assim, mesmo que já tenha ouvido falar alguma coisa das novas propostas curriculares, e tenha se interessado pelo que ouviu, a preocupação maior pode ainda se fazer com relação à sua imagem profissional:

> *Embora eu já trabalhe dessa maneira, sem usar a nomenclatura, gostaria de achar uma outra maneira também de convencer alguns pais, pois eles acham que o professor de Português que só trabalha textos, músicas teatros, debates e outros tipos de atividades que não seja o derramamento da gramática pura, regra normativa, não é bom professor de Português, pois ele aprenderam pelo tradicional e cobram da Unidade Escolar, a mesma postura utilizada com eles em 1900 e bolinhas.*
> *Mas como bem disse a professora, nada se consegue a curto prazo.* (gj4)

Ainda que o professor se 'empolgue' com o que o PEC lhe apresentou, o que lhe veio à mente, por fim, foi a necessidade de que diretores e coordenadores também sejam despertados para as inovações do ensino em geral. Dessa forma, a resistência não aconteceu por um motivo pessoal, mas por um motivo externo, no caso, a imagem que seus superiores têm do que seja um profissional competente, isto é, a resistência é a resistência do próprio sistema de ensino:

> *Não foi exatamente uma mudança e sim um esclarecimento, quanto ao tema ensino de gramática. Pois se ouve muito falar em trabalhar gramática em cima dos textos dos alunos. Mas como? Até hoje as informações que obtive foram vagas e ambíguas.*
> *Outra coisa também que me despertou interesse foi sobre a correção dos textos dos alunos. Genial!*
> *Acredito que a aula de hoje foi bem esclarecedora.* ***Pena que somente participem destas aula professores, pois estas idéias também deveriam ser passadas para diretores e coordenadores, para que eles despertem para as inovações do ensino em geral.*** (gj18)

Percebe-se que a luta do professor para conseguir mudanças em seu sistema de ensino não é uma luta individual, apenas, contra as concepções tradicionais enraizadas pelos anos de prática trabalhando dessa forma, mas é uma luta contra a concepção que a própria sociedade tem do que seja uma aula de Língua Portuguesa.

Ainda que o professor considere *genial* aquilo que o encontro vem lhe mostrar, isto é, ainda que individualmente estivesse propenso a reconsiderar suas formas de trabalho (e talvez tenha reconsiderado de fato), muito provavelmente voltou para a sala de aula e continuou a trabalhar como trabalhava antes para, assim, continuar obtendo a aprovação de seus colegas, de seus superiores, e da sociedade da qual faz parte, a mesma sociedade que continuará acusando que o ensino vai de mal a pior, inclusive na voz das próprias instituições que a mantém.

Encontramos, portanto, professores divididos entre o seu desejo de mudanças e as cobranças, da sociedade em geral, para que permaneçam trabalhando do modo como tradicionalmente é feito.

Encontraram-se também afirmações com relação à possibilidade que o PEC ofereceu para se pensar criticamente o trabalho com o ensino, até então moldado pelas práticas tradicionais. Houve por vezes a percepção de que são necessárias mudanças no ensino para garantir o respeito ao aluno e reorientar o papel social da escola. Essa possibilidade de crítica resultou do contato com outros conceitos de gramática, apresentados pelo PEC:

> *Hoje pude aprender bastante com o paralelo feito com as três concepções de Gramática e decorrente disso as regras de avaliação, as concepções de língua e de erro também mudam muito.* (gc3)

Isso talvez tenha ocorrido porque esses professores possuíam um referencial bem definido em relação ao qual refletiram sobre suas práticas e aquilo que se apresentou como novidade:

> *Quando cursei a faculdade de Letras da PUCC, em 1988, comecei a considerar que a Gramática Normativa era o único caminho a ser trilhado por alguém que desejasse falar e escrever bem a Língua Portuguesa.*
> *Quatro anos depois comecei a ensinar o que havia aprendido e hoje vejo que há muito deveria estar reformulando esses ensinamentos.* (gc3)

Ou seja, para um professor esclarecido quanto ao papel social da escola, tendo claros os objetivos de seu ensino e os meios utilizados para atingir esses objetivos, a apresentação de bases teóricas pôde proporcionar-lhe a oportunidade de repensar criticamente sua prática de ensino.

Esse fato parece demonstrar que a teoria pôde influenciar a prática, devido a existir uma visão clara, crítica, do que seja a própria prática. Isso permitiu que, através de um *paralelo* teórico, fosse possível pensar criticamente a prática de ensino e notar que as questões de avaliação e de erro também mudam quando mudam os pressupostos teóricos.

Através do conhecimento teórico foi possível rever os próprios objetivos do trabalho de acordo com o ensino tradicional, as conseqüências sociais de sua prática.

Dentre os 37 textos que compõem o *corpus* relativo à cidade de Campinas, 4 se apresentam caracterizando o momento do contínuo ora analisado. Nesses 4 textos, os professores demonstraram possuir um bom conhecimento da *gramática*, ou pelo menos da gramática normativa:

> *Tendo em vista as três concepções de gramática discutidas na aula, esta serviu para confirmar meu conhecimento teórico e despertar a necessidade de observar de maneira mais ampla, as produções de textos de meus alunos.* (gc16)

Além disso, demonstraram ter consciência do papel social da escola, enquanto representante e mantenedora dos valores das classes dominantes:

> *Há uma tendência entre todos os seguimentos da sociedade culta, em aceitar a gramática normativa, como meio mais eficaz para educar uma nação.*
> *O próprio professor, com raríssimas exceções, possui uma certa antipatia por outro tipo de material que venha de certa forma confrontar e ameaçar as normas ditadas por seus mestres.*
> *Assim sendo, pouco interesse há entre aqueles que recebem a missão de levantar o ensino desse país, pois já está em mãos, prontinho para ser usado o material que vem perpetuando a educação num patamar de estagnação.* (gc14)

Esses professores têm consciência de que a principal força do ensino tradicional vem dos segmentos da sociedade que, mantendo esse tipo de ensino, garantem a manutenção de seu poder.

Os textos desses professores parecem indicar que apenas com um bom conhecimento dos pressupostos técnicos e políticos de seu trabalho o professor é capaz de poder interpretar aquilo que o projeto esteve lhe apresentando, da forma como seria esperado que se interpretassem as novas idéias de ensino que integram as novas propostas curriculares.

Portanto, para que o PEC alcançasse seus objetivos, da forma como foi organizado, seria preciso que o professor possuísse uma boa formação política, como um referencial que lhe permitisse atribuir sentido às idéias apresentadas. Caso contrário, torna-se infrutífero organizar projetos de formação continuada que partem da crítica ao ensino tradicional, ou ao papel social da escola, quando para muitos dos professores participantes desses projetos esse referencial não existe: não há pensamento crítico sem consciência política; nesse caso, os projetos de formação continuada precisam oferecer, para esses professores, a formação inicial mesma, técnica, política, pedagógica.

A partir do tipo de relacionamento que se estabelece entre professor participante e PEC, portanto, é possível uma revisão mais ou menos eficaz, com relação ao próprio trabalho, levando-se em conta que há um confronto bastante significativo entre o desejo de mudanças e as cobranças valorizadas tradicionalmente pela sociedade:

> *Antes víamos o texto apenas como um pretexto para ensinar a gramática normativa, mas agora já temos informações suficientes para iniciarmos um trabalho onde a gramática, através dos mais variados usos da língua, servirá para melhorar o texto dos nossos alunos.* (gs25)

Percebe-se inclusive, no trecho acima, uma certa apropriação do discurso universitário com relação aos métodos tradicionais de ensino: a referência ao *texto como pretexto* revela ou uma apropriação, a partir do próprio PEC, dessa nova forma discursiva, ou que já houve, por parte desse professor, contato com algum tipo de crítica ao ensino tradicional: através de leituras, através da voz de algum professor na faculdade, algum colega, outros cursos, etc.

Entretanto, quando um outro discurso apenas começou a ser admitido, o professor, ao contrário de valorizar sua própria prática, passou não mais a se colocar como alguém independente com relação ao seu trabalho, isto é, aquele que construiu um conhecimento a partir de sua prática de ensino. Passou então a se colocar como alguém que sofreu as cobranças da função social que passou a exercer. Esta parece ser uma tentativa de não ser responsabilizado, frente ao próprio julgamento que o docente universitário lhe poderia fazer, por não mudar sua prática, mesmo sabendo dos prejuízos que o ensino tradicional pode trazer para seus alunos:

> *A gramática normativa sempre foi muito cobrada desde o tempo de estudante e isso faz com que a nova proposta através de textos ainda dificulte o sistema de trabalho, mas os cursos aplicados estão ajudando e esclarecendo muito.*
> *Particularmente estava ansiosa para esse dia específico sobre gramática, pois em vestibulinhos, concursos, são cobrados os conceitos, mas pude perceber que através dessa forma como foi exposto hoje, os três tipos de gramática, o aluno chegará ao conceito sem que haja a necessidade de passá-lo teoricamente.* (gs22).

Percebe-se tratar de um professor que já possuía algum conhecimento do que seriam as novas formas de ensino (refere-se a elas como *a nova proposta através de textos*, como é comumente chamada entre os professores), e que, de certa forma, estava a se desculpar, frente ao docente universitário, pelo fato de ainda persistir no ensino tradicional.

De certa forma o professor parece saber que a dificuldade encontrada para mudar sua prática de ensino (o fato de que a *gramática normativa sempre foi muito cobrada desde o tempo de estudante*) surgiu com a mesma forma que se apresenta hoje para seus alunos: a escola, concursos e vestibulinhos cobram os conceitos da gramática normativa que os alunos precisam dominar para ter sucesso em suas avaliações.

Como o aluno fará frente aos concursos que continuam cobrando esse tipo de saber? É esse fator que ainda continua a dirigir a concepção do professor, uma vez que o que mais lhe chamou a atenção, naquilo que foi apresentado pelo PEC não foi, por exemplo, a concepção sócio-interacionista, ou o respeito à voz do aluno, mas o fato de que, ainda que trabalhando sem ensinar 'gramática normativa', *o aluno chegará ao conceito sem que haja a necessidade de passá-lo teoricamente*. Na concepção do

professor, importante ainda continuou sendo chegar ao domínio dos conceitos teóricos; as novas formas de se trabalhar a língua garantiriam que isso fosse feito de uma maneira "prática", e não mais teoricamente. Confirmou-se desta forma a dificuldade confessa quanto a se desligar da gramática normativa e do ensino tradicional.

É interessante notar, no texto desse professor, que não é a gramática normativa que atrapalha o trabalho com a nova proposta, mas o contrário, isto é: *que a nova proposta através de textos ainda dificulte o sistema de trabalho*. É um indício da força que o ensino tradicional exerce na maneira como o professor conceitualiza, ou re-conceitualiza a realidade de seu trabalho, da resistência a mudanças que lhe impõe seu sistema de referência, além da resistência que lhe impõe o sistema de referências da própria sociedade. Neste contexto, outros fatores de dificuldade só vêm aumentar a resistência dos professores com relação a novas práticas de ensino:

> *encontra-se uma série de cobranças e uma forte resistência por parte dos pais dos alunos e até por outros professores.* (gs8)

Além disso,

> *É muito difícil no ensino público oficial diagnosticar problemas e trabalhá-los quando a comunidade e o governo só se preocupam com a evasão e repetência. Nosso trabalho nem sempre é valorizado. As classes são muitas e numerosas.* (gs31)

Dessa forma, ainda que o professor estivesse realmente disposto a promover mudanças em seu sistema de ensino, tem de enfrentar, além de uma resistência própria, vinda da auto-valorização, as resistências da sociedade de uma forma geral, que ainda cobra, dos agora estudantes, o mesmo tipo de saber cobrado nos tempos em que esse professor ainda se sentava nos bancos escolares.

Hoje, quando o professor volta aos bancos escolares para participar de um projeto de educação continuada, ele passa a ser cobrado novamente, agora com relação às novas propostas de ensino, assumindo a mesma postura passiva que assumira com relação ao ensino tradicional, do qual não consegue se desvencilhar. A nova proposta, porém, trabalha com o pressuposto de que o professor assume o seu ensino, toma o ensino em suas mãos. Daí o fato de não serem oferecidos modelos prontos, nos projetos, para serem executados em sala de aula. Portanto, um problema contra o qual as mudanças no ensino precisam lutar diz respeito à própria postura do professor frente à sua prática de ensino. Um professor passivo cobrará a mesma postura de seus alunos.

Mesmo o professor que recebe o PEC de forma satisfatória reclama ainda um mediador entre as propostas elaboradas pelos pesquisadores e o trabalho com essas propostas na realidade da sala de aula. Sente-se que existe ainda alguma distância até a tomada, por muitos professores, do próprio ensino em suas mãos, ou, nas palavras de Chiappini (1989), para a

> 'utopia que pode vir a ser realidade por todos os professores, transformados em professores-pesquisadores, como deveriam ser, buscando caminhos para sua

própria formação, pela interformação com seus colegas da rede pública e da Universidade.'

Persiste ainda a postura da reprodução, a mesma postura que dirigiu o trabalho do professor em seu primeiro momento frente à sala de aula, quando se utilizou do ensino tradicional e das lembranças dos antigos professores. Como relata outro professor:

> *Este tipo de trabalho (o ensino a partir de textos), de um modo geral, é novo, pois não vi em minha prática de magistério algum colega de profissão que obtivera esse tipo de aprendizado e, dessa forma, seguissem essa prática. Todos aprenderam, como eu, a forma normativa, e sabemos, não é a ideal.* (gs1)

O trecho acima deixa clara a concepção do professor de que, para se seguir uma determinada prática, é preciso ter havido um aprendizado *diferente* do aprendizado que lhe está sendo oferecido neste momento, e que se caracteriza pela pouca freqüência ou aleatoriedade com que é idealizado:

> *Acredito que, num estudo sistemático, o que é sugerido pela Proposta ser o ideal.* (gs1)

Percebe-se, portanto, que a sistematização gramatical da qual os professores têm dificuldade para se libertar, no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, também se reflete na concepção que têm do que seja a prática de ensino. A mesma concepção de ensino que o professor tem em relação ao seu aluno, moldada pelo tradicional, segundo o qual é preciso sistematizar para que o aluno aprenda a gramática, tem também com relação à sua formação.

Precisa-se, portanto, vencer vários obstáculos para se conseguir mudanças no ensino: as resistências impostas pela força do ensino tradicional, pelos valores socialmente privilegiados, além da falta de consciência política quanto às conseqüências do ensino e dos modos de utilização do conhecimento. O momento de tensão vivido por esses professores, ainda que lhes permitindo um certo distanciamento crítico para a observação de sua realidade profissional, mostra também a força da cobrança que lhes é imposta pela sociedade.

C) PROFESSORES QUE DISSERAM HAVER MUDADO SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DE ACORDO COM AS IDÉIAS APRESENTADAS, PORÉM APRESENTANDO DADOS OU FORNECENDO INDÍCIOS DO CONTRÁRIO EM SEU TEXTO.

Este é um momento em que a tensão na apropriação dos conceitos apresentados pelo PEC apresentou-se em um nível suficiente para impedir que o professor transformasse de fato suas concepções de língua e ensino. Apesar do desejo do professor participante em mudar, ou pelo menos mostrar que mudou, seu referencial foi forte o suficiente para *conformar* a apropriação dos conceitos apresentados ao conceitos tradicionais (ou ao menos *caracterizados* pelo ensino tradicional).

No contínuo *reprodução → produção*, privilegiado pela SEE para a elaboração do PEC, estamos observando que se encontraram no lugar de maior tensão desse contínuo: os professores não conseguiram se desvencilhar do lugar da *reprodução*, ainda que afirmassem seu desejo em atingir o lugar privilegiado da *produção*. Ou seja, são textos produzidos por professores que afirmaram seu desejo em possuir um maior contato com a produção acadêmica ou que disseram acreditar no suprimento técnico como forma de transformar sua prática de ensino, mas que mostraram-se influenciados por conceitos e práticas do ensino tradicional, a ponto de não conseguirem praticamente nenhum distanciamento crítico com relação a suas práticas e concepções.

Portanto, é um momento em que a tensão aumenta bastante, uma vez que o professor participante pretendia construir uma imagem satisfatória de si mesmo para o docente universitário, com o objetivo de obter uma avaliação satisfatória deste último. Não há uma proximidade discursiva entre professor participante e docente universitário, mas o desejo, por parte do primeiro, de construir, real ou aparentemente, essa aproximação.

Ainda que movidos pela idéia de que o ensino tradicional não é a forma ideal de trabalho, ou talvez porque motivados pelo desejo de serem reconhecidos como integrados ao sistema de ensino da SEE, para muitos professores que aderiram ao Projeto de Educação Continuada o ensino tradicional representa ainda um referencial muito forte, como pode ser notado a partir de seus textos:

> *O curso mostrou-me outras maneiras de analisar a gramática, revendo os conceitos, que às vezes não tem coerência.*
> *Conheci um método mais eficaz de cobrar a gramática dos alunos, e com certeza facilitará o meu trabalho.* (gs11)

Como o trecho acima deixa claro, o PEC, para alguns professores, forneceu condições para uma leitura crítica da gramática, não, porém, com vistas a mudar a concepção de ensino que ela sustenta, mas a aperfeiçoá-la, de modo a torná-la mais eficaz, afinal ela continuará a ser *cobrada*.

Esse professor, portanto, continuou tendo como referência para pensar seu ensino as concepções que lhe garantem o discurso do ensino tradicional. Dessa forma, as novas

propostas, ao conseguirem uma aproximação, acabaram sendo filtradas, em maior ou menor grau, por esse sistema de referências.

Seguindo essa tendência, teríamos os professores para quem até mesmo se confirmaram as práticas do ensino tradicional:

> *O curso tornou claro a idéia de que se deve ensinar as regras gramaticais dentro de outros textos também, por exemplo, aqueles em que a língua foge à variedade padrão (textos jornalísticos, propagandas, músicas, crônicas e até o próprio texto do aluno).* (gs6)

Para esses professores o PEC reafirmou a noção do texto como pretexto para ensinar os conceitos da gramática normativa, a noção do cânone literário como único representante da variedade padrão da língua (uma vez que textos jornalísticos, por exemplo, são citados entre as escritas que fogem à norma), e para quem o texto do aluno é, em princípio, considerado um texto doente, como deixa claro esta outra passagem:

> *Levando em consideração que todo falante da língua tem uma gramática internalizada, é a partir desta que todo professor deveria considerar que o seu aluno já conhece ou tem acesso a um tipo de gramática. Portanto, acredito que, com o curso, poderei diagnosticar melhor os textos de meus alunos.* (gs6)

O PEC mostrou para esse professor que não é pelo fato de não conhecer a gramática normativa que seu aluno chega à escola usando-a de forma errada. O aluno traz para a escola outro *tipo de gramática* (a gramática *internalizada*), que ele usará para produzir seus textos. O encontro proporcionou ao professor a possibilidade de *diagnosticar* esses textos para encontrar os lugares onde algo de errado esteja impedindo que eles sejam textos normais. Ao que parece, simplesmente trocou-se a idéia de *erro*, que rege as relações com a gramática normativa, pela idéia de enfermidade, advinda do conceito de gramática *internalizada*, a qual leva o aluno à produção de textos que permitem *diagnosticar* os males que traz em sua linguagem.

A solução para os problemas do ensino mais de uma vez foi vista no texto do aluno, porém, sempre tendo o texto como a concretização da linguagem e seus problemas:

> Sim [houve mudanças a partir do curso em relação ao que pensava sobre os assuntos abordados][27]. *O ensino da gramática era feito em textos literários. Na prática, após a leitura de textos apresentados à classe, os alunos retiravam ou identificavam as classes gramaticais.*
> *No curso de hoje pude ver que isto é possível fazer no próprio texto do aluno.* (gj8)

Em primeiro lugar, o que o professor disse que *era feito* em suas aulas é retrato fiel do que é feito nas práticas do ensino tradicional: textos literários apresentados à classe

---

[27] Este professor responde diretamente a pergunta feita pelo docente universitário com relação ao tema da aula em questão. Nesse caso, a pergunta é: 'Tendo em vista o que foi apresentado hoje sobre gramática e ensino de gramática, houve alguma mudança em relação ao que você pensa sobre esses assuntos? Qual?'.

com a finalidade de, após sua leitura, encontrar e classificar as palavras de acordo com as classes gramaticais a que pertençam.

O que o professor entendeu, a partir do PEC, do que seria uma mudança para melhor, com relação ao ensino, seria dar maior valor ao texto produzido pelo próprio aluno. Porém, mais uma vez, o texto serviria apenas como pretexto para o ensino das classes gramaticais. Ou seja, ainda que o professor tenha afirmado haver mudado, com o que lhe apresentou o encontro, o transcorrer de seu texto fornece indícios de que ele continuará trabalhando de acordo com a mesma concepção de ensino que possuía anteriormente ao PEC.

Estamos frente a um caso em que, além de estar havendo uma forte influência do ensino tradicional, a apropriação vem ainda direcionada pelo que considera serem as mudanças na forma de ensino: *trabalhar com textos do próprio aluno*, o que geralmente não se sabe muito bem o que vem a ser:

> *Não foi exatamente uma mudança e sim um esclarecimento, quanto ao tema ensino de gramática. Pois se ouve muito falar em trabalhar gramática em cima dos textos dos alunos. Mas como? Até hoje as informações que obtive foram vagas e ambíguas.* (gj18)

Não há, portanto, uma visão mais ampla das mudanças que se propõem para as próprias relações entre professor e aluno, isto é, para a concepção sócio-interacionista que subjaz à nova proposta.

Outro exemplo, ainda que mais velado, com relação a uma interpretação parcial da proposta pode ser visto neste outro texto:

> *Alguma coisa* [mudou nas concepções] *visto que já tenho trabalhado a gramática de maneira 'indireta', aplicada apenas aos textos dos próprios alunos, sem nomenclatura e sem cobranças.*
> *Porém, costumava fazer essas correções em um único texto ou trecho de texto, ou seja, corrigia a ortografia, pontuação, paragrafação, concordância de uma única vez.* (gj6)

Percebe-se que, apesar de não trabalhar a gramática de maneira explícita, sistematizada, a concepção de ensino desse professor ainda é muito próxima das formas tradicionais. O objetivo do trabalho, ainda que sem nomenclatura e sem cobranças, parece ser apenas o domínio da gramática normativa. Isso se torna visível no fato de que a relação que esse professor parece manter, ou pelo menos a que parece privilegiar, com relação ao texto de seu aluno é o de simples corretor. A mudança que o PEC promoveu em sua concepção de ensino foi, dessa forma, apenas com relação à quantidade de textos com que deve realizar as coisas que já realiza, além de não o fazer de uma só vez.

Ainda que um pouco diferentes quanto às práticas que realizam em sala de aula, a concepção de língua e ensino subjacentes aos dois exemplos acima são as mesmas. O professor não é interlocutor de seu aluno, mas avaliador de sua produção, uma produção que acaba por se tornar pretexto para a aquisição da gramática normativa, seja de forma explícita, seja de forma 'indireta'.

Como demonstra o texto abaixo, o PEC pôde estar mostrando para o professor apenas que ele trabalhava de forma errada com a gramática:

> *Sim, pois no meu cotidiano ainda tenho dúvidas como trabalhar com a gramática e percebi que trabalhava a gramática em cima dos textos de forma errada. Hoje aprendi que há outras possibilidades de se trabalhar a gramática nos textos dos alunos. É claro que isso ainda traz algumas dúvidas, mas isso me auxiliou muito, e espero que estas serão superadas.* (gj3)

Não houve mudança com relação à concepção mesma de linguagem que estaria direcionando a prática em sala de aula. O que se encontra é uma preocupação extrema com o ensino-aprendizagem de gramática na escola, de tal forma que o professor fica impedido até mesmo de se preocupar com o que seu aluno tem a dizer, por exemplo.

Trata-se da preocupação com a aquisição de conteúdos, presente em relação à formação do professor, à sua *bagagem*:

> *'Desde o início do curso, todas as aulas acrescentaram uma porcentagem de aprendizado na minha bagagem.*
> *O tema gramática é um dos meus favoritos, mas não posso esconder que fiquei muito surpresa com algumas colocações que a professora fez hoje. Aliás frisando o que escrevi acima sempre surge alguma novidade. Até então trabalho com a gramática normativa, embora sempre contextualizada, mas acho válido quebrar esse tradicional, que aplica muitas exigências,* ***se bem que a noção de gramática é muito controvertida, isto é nem todos a definem da mesma maneira, daí existir a normativa, descritiva e internalizada que não deixa de ser um 'conjunto de regras' que pode ser entendido de várias maneiras.*** *A primeira é mais conhecida e usada, usando a concordância exata, fazendo o leitor ler e escrever corretamente.'* (gc8)

Embora afirme-se favorável a mudanças, oferece indícios de que continua fortemente influenciado pelo ensino tradicional. Dessa forma, ainda que considerasse válido 'quebrar' o tradicional (*que aplica muitas exigências*), considerou as definições de gramática insatisfatórias (*nem todos a definem da mesma maneira*).

O motivo pelo qual não considerou satisfatórios os novos conceitos de gramática talvez se origine em sua própria concepção de ensino, que não foi revista a partir das idéias que lhe foram apresentadas. Isto é, esse professor não percebe o que as outras concepções de gramática significariam enquanto mudanças nas práticas de ensino. Desta forma, sua concepção de como trabalhar em sala permanece a mesma: o professor apresenta a gramática para seu aluno em forma de conteúdos, ainda que 'contextualizados', para em seguida cobrar o que foi apreendido daquela matéria. É o que pode ser observado na continuação desse texto:

> *Na segunda concepção, a preocupação é descrever as línguas tais como são faladas. E a terceira, acho que é a mais difícil de ser trabalhada, deve ser feito com muito cuidado, porque na leitura de frases podem surgir várias maneiras de*

identificá-las confundindo a cabeça do aluno e muita atenção do professor, exigindo até um maior raciocínio. (idem)

Como é possível perceber no trecho acima, a gramática descritiva e a internalizada foram vistas apenas como outros tipos de sistematização (o que já se colocava na primeira parte do texto, quando o professor se refere às três concepções de gramática como diferentes definições do que seria, para ele, uma única gramática); o mais importante a notar agora é o fato de que, para esse professor, foram oferecidas mais duas sistematizações que precisam ser apresentadas em sala de aula. Podemos ver, inclusive, que o trabalho 'contextualizado' realizado com a gramática normativa deverá ser realizado também com as outras concepções de gramática.

Vemos no trecho acima claramente o modo como o trabalho é realizado em sala de aula: toma-se um texto que é lido com os alunos e, em seguida, realiza-se com esses alunos a identificação de suas frases, isto é, sua classificação gramatical.

Torna-se difícil saber inclusive qual o conceito formado por esse professor com relação à *gramática internalizada*, o tipo de sistematização encontrada por ele nesse tipo de gramática que lhe permitirá identificar ou classificar os termos componentes desse sistema. Encontramos influenciando esse professor mais do que a noção de gramática normativa, mas a própria noção de gramática enquanto sistematização de conhecimento a ser transmitido pela escola. Ou seja, encontramos todas as relações entre professor e conhecimento subordinadas aos preceitos do ensino tradicional, à visão de escola enquanto detentora e transmissora de um saber legitimado: o que o PEC apresentou foi compreendido de acordo com as formas tradicionais de ensino, foi adequado, *conformado* às maneiras de ensinar familiares a esse professor.

Outro exemplo em que as práticas do ensino tradicional apareceram influenciando a interpretação feita pelo professor do que foi apresentado pelo PEC pode ser visto no trecho abaixo:

A aula de hoje serviu para esclarecer minhas dúvidas quanto a gramática descritiva e a partir de agora poderei utilizá-la em minhas aulas, 'abrindo mão' da gramática normativa, pois nossa língua não se fixa somente por regras normativas e sim, existem diferentes formas de lidar com a linguagem. O importante para mim agora é que meus alunos escrevam e falem bem, quanto a conceitos e denominações, estes poderão ser trabalhados a partir dos textos escritos pelos próprios alunos. (gc35)

Ainda que aparentemente esse professor tenha mudado sua concepção de como trabalhar em sala de aula, dando maior valor ao texto produzido pelo seu aluno, seu texto traz indícios de que sua prática de ensino continuará sendo dirigida pelas práticas tradicionais.

Isso pode ser visto, em primeiro lugar, no próprio fato de que, com o que o PEC lhe apresentou, o professor afirma ter como objetivo, a partir de então, levar seus alunos a falarem e escreverem bem. Esse objetivo não é diferente do objetivo do ensino tradicional:

o ensino da gramática normativa tem como finalidade levar os alunos a escreverem e falarem bem. As novas propostas curriculares também têm esse objetivo.

O professor não percebe que o que muda de uma prática para outra, isto é, das práticas tradicionais para as sugeridas pelas novas propostas, não é o conceito de escrever bem, mas o modo como se chega até esse *escrever bem*. O que muda não é a gramática a ser ensinada, mas a atitude em relação ao texto do aluno. Essa atitude, porém, não é apenas de compreensão, não é apenas passar a compreender que o aluno erra porque ele segue uma outra gramática e, numa atitude de filantropia, respeitar o desvio desse aluno e lhe mostrar o caminho da correção.

O professor que compreende as mudanças dessa maneira não chegará, em sala de aula, a responder significativamente àquilo que seu aluno tem a dizer. Continuará a tratar as produções desses alunos apenas com relação à sua parte formal, não assumindo, nos termos de Bakhtin, uma *atitude responsiva ativa*, ou, caso chegue a assumi-la, será para avaliar o trabalho desse aluno apenas quanto às formalidades.

Percebemos então que a gramática descritiva, vista por esse professor como a língua padrão em uso, não considera o *uso*, nesse caso, como função de uma interação humana, um significado que pode ser sugerido pela própria **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau** ao assumir o conceito de *uso* de acordo com o artigo *Criatividade e Gramática* (Franchi, 1987), isto é, o *uso* enquanto *performance* de uma *competência*. Esse professor continuará a olhar o texto produzido por seu aluno como um conjunto de orações, e não como um enunciado, ou um conjunto de enunciados, que se constituem enquanto tais apenas numa situação de dialogicidade:

> 'As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade de comunicação verbal, são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um "*dixi*" percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.' (Bakhtin, 1992: 293-4)

O problema em considerar o texto como um conjunto de orações é que a atitude responsiva por parte do professor pode ser somente a de um corretor, ou, no máximo, de um '*adequador*', com base num sistema de regras. Isto é, o professor deixa de considerar o texto do aluno como uma unidade real de comunicação para tratá-lo como um conjunto de unidades convencionais. Ao aluno, tendo seu texto corrigido, resta adequá-lo e calar-se, até o momento de produzir um novo texto.

Para esse professor a gramática normativa seria a sistematização da gramática descritiva, sua metalinguagem. Isso fica mais claro no último parágrafo de seu texto:

> *Nas séries iniciais a gramática é mais superficial (sem denominações), dando-se maior ênfase à leitura e à escrita; já nas 7ªs e 8ªs séries esse estudo se aprofunda, também, com as denominações das matérias estudadas anteriormente.* (gc35)

A gramática descritiva é a gramática a ser ensinada de forma superficial, isto é, sem denominações, nas séries iniciais; posteriormente, num estudo mais aprofundado, dá-se nome às *matérias estudadas*.

É preciso ressaltar que outros textos apontaram para essa direção de considerar as mudanças no ensino simplesmente como uma diminuição nas exigências feitas ao aluno com o ensino da gramática normativa, inclusive como uma maneira de diminuir as *cobranças* na hora da avaliação, transferindo ao próprio aluno a responsabilidade de se *corrigir*:

> *Através do curso eu aprendi que existem outras formas de avaliar, de trabalhar com o aluno sem muita exigência, sem muita cobrança pois assim o aluno passará com o tempo a se corrigir, observando os seus próprios erros.* (gc28)

No caso seguinte, em lugar de revalorizar a gramática normativa, situando-a num outro lugar dentre os objetivos a serem alcançados pela escola, o professor desvaloriza essa concepção de gramática, correndo o risco de se desorientar com relação aos objetivos de seu trabalho:

> *Contudo, com esses vários encontros inclusive o de hoje, noto que o conjunto de regras chamado de gramática normativa* ***não é tão importante***[28] *como eu julgava que fosse.* (gc26)

Percebe-se também a importância conferida a essas mudanças facilitadoras, segundo o olhar de alguns professores, como uma forma de manter sua auto-estima profissional, uma vez que os alunos, não sendo tão exigidos, corresponderão melhor às expectativas do professor quando avaliados. O trabalho do professor, ainda que apenas aparentemente, estará rendendo mais:

> *Achei muito importante ter conhecido a gramática descritiva para não me decepcionar com o meu trabalho, em relação ao 'erros' que os alunos cometem, sendo que é falado sempre em sala de aula.* (gc13)

É preciso ficar atento com relação ao que os próprios professores pensam, a partir do PEC, quanto ao que seja o trabalho com as novas propostas. Esse professor pode estar assumindo um discurso comum na sociedade segundo o qual as novas propostas são apenas simplificações do ensino tradicional, com diminuição das tarefas do professor e do aluno. Esse (pre)conceito com relação às idéias de mudança no ensino pôde estar influenciando de forma negativa a recepção do PEC por parte do professor, impedindo um interpretação satisfatória daquilo que lhe foi apresentado. Talvez fosse necessário um

[28] Grifo meu.

trabalho de conscientização, para desfazer ou atenuar esses preconceitos, antes do início de um projeto como esse.

No meio do caminho entre a resistência e a mudança, encontramos o texto de um professor que, apesar de ter compreendido o sentido das novas propostas, o respeito à voz do aluno, resistiu à sua apropriação levando em conta o universo dos próprios alunos. A resistência do professor talvez se realizara não pela influência do ensino tradicional, mas por pensar criticamente seu trabalho em sala de aula:

> *Até hoje (este ano), vinha trabalhando com a gramática normativa, pois pensava que os alunos aprendessem melhor quando nós exigimos dele o domínio de alguns conceitos básicos e a partir daí existia uma maior participação em sala de aula.*
> *Porém, já no começo do ano percebi com este curso que existe uma necessidade urgente de mudança, pois o que eu exigia dele não lhe trazia progressos na sua convivência social. Mas temos grandes obstáculos a superar, sendo o maior responsável – o livro didático.*
> *Ele é adotado nas escolas estaduais no começo do ano, e nos é cobrado que seja todo visto.* (gc10)

O PEC mostrou para esse professor o papel político-social que a escola tem a cumprir (*pois o que eu exigia dele não lhe trazia progressos na sua convivência social*). O professor assumiu que, a partir do PEC, não poderia trabalhar apenas com a gramática padrão, pois assim estaria desvalorizando a história de vida de seu aluno, marcada, inclusive, em sua própria linguagem. Porém, não conseguiu se desvencilhar do caráter homogeneizante das práticas tradicionais de ensino para, dessa maneira, respeitar de fato a individualidade de cada aluno:

> *Por um outro lado, o trabalho com a gramática descritiva é muito interessante, no entanto as salas de aula são heterogêneas e estão numerosas, ficando muito difícil distinguir o meio social em que cada aluno vive (avaliar a sua realidade) e não provocar contendas entre eles, pois eles não tem a consciência dessas diferenças sociais. E será que se eu fizer um trabalho de redação considerando alguns "erros" num texto e outros "erros" no outro texto não estarei fazendo alguma discriminação?* (idem)

Vemos aí um professor dividido entre as novas idéias e as práticas tradicionais de ensino. Um professor dividido entre as cobranças da gramática normativa e o respeito à voz do aluno:

> *No momento, o que estou fazendo é balancear essa mudança para que ela não aconteça tão radicalmente, (~~não consigo~~) ainda cobro alguns conhecimentos da normativa, mas tento levar ao conhecimento deles que a mudança precisa acontecer, pois lhe será cobrado um conhecimento de mundo e não simplesmente regras gramaticais.* (idem)

O professor procura inclusive mudar a recepção a ser esperada por seus alunos, tentando mostrar as mudanças que precisam acontecer nas práticas de ensino. Essa preocupação acontece pois o professor tem consciência de que as discriminações existem entre os próprios alunos. Para esse professor não basta que apenas ele esteja consciente da necessidade do respeito ao diferente, à voz de um aluno que se distancie do esperado num determinado lugar, no caso, entre as vozes dos outros alunos; para esse professor é preciso levar essa consciência, esse respeito pelo diferente, aos seus próprios alunos, porque sem a consciência a discriminação, com base em juízos de valor, continuará a acontecer.

Esse professor não esquece que seus alunos pertencem à sociedade antes mesmo de pertencer aos bancos escolares, e assim eles naturalmente reproduzirão os valores dessa sociedade. Por fim, a solução que encontra para resolver o impasse é mostrar ao aluno que a cobrança haverá de qualquer forma, *pois lhe será cobrado um conhecimento de mundo e não simplesmente regras gramaticais*.

É interessante notar, a partir dessa preocupação com a recepção de sua aula, que as dúvidas desse professor quanto a mudanças em seu ensino se originaram na preocupação mesma com a voz de seu aluno, talvez uma preocupação mais intensa, por ser diferente, que aquela que orientou a produção das novas propostas curriculares.

Se as novas propostas se preocupam com o respeito que a escola deve ter para com os alunos que chegam de classes sociais menos privilegiadas, esse professor procura observar os problemas num universo menor, o universo das suas próprias salas de aula.

Nesse microuniverso da sala de aula surgem questões que não poderiam ser percebidas de fora, isto é, observando a escola de uma forma geral, vendo as diferenças apenas entre as classes sociais e não entre diferentes indivíduos, de diferentes classes sociais, que vão formar diferentes e heterogêneas salas de aula. As novas propostas partem do pressuposto de que existem diferenças entre classes sociais, mas as classes sociais mesmas, estas são consideradas homogêneas. Partem de uma concepção teórica de sociedade que não se confirma na prática, pelo menos quando usada para pensar a instituição escolar.

Observamos no texto desse professor o receio quanto a discriminar os alunos não mais em relação à classe social a que pertencem: quanto a esse fato a nova proposta é uma boa saída, pois se apóia no respeito à voz do aluno que pertence a classes sociais menos privilegiadas. O receio maior se faz com relação a discriminar o aluno entre os outros alunos, ou seja, dentro do pequeno grupo social onde se desenvolvem as relações desses estudantes, onde também existem diferenças entre os indivíduos. É com relação a essa preocupação que emergirá a importância a ser dada à individualidade, à história de vida de cada aluno, concebendo esse indivíduo como diferente dos outros.

Dessa forma, ainda que as novas propostas afirmem a necessidade do respeito à voz do aluno, de ver o aluno como alguém com uma linguagem própria, vinda de sua história de vida e de seu grupo social, concebe esse indivíduo como parte de uma formação social maior que garante aos seus elementos formadores características gerais comuns, fato que permitiria o trabalho com a nova proposta dentro do sistema da escola tradicional. Ou seja, as novas propostas, ainda que subvertam as concepções do ensino tradicional, não subvertem a ordem escolar, mas ajustam-se, ou procuram ajustar-se a ela.

A angústia desse professor dividido surge da consciência da própria heterogeneidade do universo que compõe a sala de aula. Fazendo a leitura das idéias apresentadas pelo PEC não a partir da história das críticas à instituição escolar, mas a partir das referências do universo mesmo em que trabalha, esse professor percebe que precisa ir além do que é considerado social, para a história, para efetuar mudanças sociais; as mudanças precisam chegar ao indivíduo, pois é com o indivíduo que as discriminações acontecem.

Encontramos supostamente um impasse na escolha entre duas discriminações: ou opta por um trabalho normativo, e homogeneizante, reduzindo assim as diferenças no interior da sala de aula, evitando com isso a discriminação no interior mesmo daquele grupo social (serão todos iguais perante a lei); ou opta por um *trabalho com a gramática descritiva*, levando os alunos a um conhecimento que os ajudará em sua convivência social, ao mesmo tempo que evita a discriminação da escola com relação à linguagem própria do aluno, ao considerar como unicamente válida a norma padrão.

No primeiro caso, corre o risco de manter o papel discriminatório da escola enquanto representante dos valores das classes dominantes. No segundo, corre o risco de discriminar a individualidade do aluno na heterogeneidade de seu próprio grupo social.

O impasse que afirma viver esse professor, que o impede de deixar de lado as práticas tradicionais e assumir as novas propostas, representa afinal um problema que os próprios projetos de educação continuada têm de enfrentar. Seria o caso de reformular as propostas curriculares? De adequar os projetos às diferentes realidades? Ou seria o caso mesmo de repensar as relações escolares em sua própria organização institucional? O fato é que não é possível simplesmente ignorar a consciência social que os alunos trazem para dentro da sala de aula: não basta mudar a concepção do professor do que seja o papel da escola, é preciso mudar a concepção de escola na própria sociedade.

Uma outra maneira de interpretar esse texto seria considerá-lo, enquanto produzido para fins de avaliação, uma *argumentação* no sentido da dificuldade encontrada pelo próprio professor participante para trabalhar de acordo com as novas propostas:

> ***Por um outro lado**, o trabalho com a gramática descritiva é muito interessante, **no entanto** as salas de aula são heterogêneas e estão numerosas (...).*

Percebe-se a divisão em que se encontra esse professor na própria maneira com que constrói a argumentação em sentido contrário às novas propostas: iniciando-a a favor das novas propostas, pois, se de um lado o trabalho com o livro didático precisa ser deixado de lado, *por um outro lado, o trabalho com a gramática descritiva é muito interessante*, termina-a com um *no entanto*, e seu argumento é o fato de as salas de aula serem *heterogêneas e numerosas*.

Tratando-se de um texto para avaliação, e do jogo de imagens que estão a influenciar nas condições de produção discursiva, é possível procurar a maneira como esse texto se desvencilhou dos obstáculos a sua argumentação para poder colocar as dificuldades que uma tal mudança tem de enfrentar. Indo além do argumento baseado no senso comum da força do ensino tradicional, representado pela *força do livro didático* e sua cobrança nas escolas, esse professor procura por outros motivos que lhe impediriam

de trabalhar de acordo com as novas propostas. Fundamenta então seu argumento num ponto da própria proposta de mudança que lhe é apresentada, isto é, no respeito à voz do aluno.

Desse modo, ainda que não fosse sua intenção primeira, acaba produzindo um texto que, em forma de alegoria, representaria uma crítica à própria organização do PEC. Observando sua argumentação como resultado da voz do professor-participante na condição de *aluno*, que assistiu ao encontro e está escrevendo para ser avaliado, podemos considerar seu texto como uma representação da própria condição em que se encontram os professores no interior da organização do PEC.

Nesse caso, colocando seus próprios alunos como personagens representantes dos alunos reais do PEC, isto é, dos professores participantes, seu texto representaria o conjunto das diferenças entre os professores que assistem a um mesmo encontro e que são tratados de forma homogeneizante pelo modo como o projeto se organiza: as salas de aula do PEC são *heterogêneas*, pois há professores com diversas formações e histórias profissionais, e as salas de aula são *numerosas*: o projeto prevê um número de 40 professores participantes por sala. Desse modo, ao dizer que fica

> *muito difícil distinguir o meio social em que cada aluno vive (avaliar a sua realidade) e não provocar contendas entre eles, pois eles não tem a consciência dessas diferenças sociais.*

o professor participante pode estar apresentando em seu texto, de forma indireta, as *contendas* que pode ter presenciado entre os próprios professores ao serem aproximados em suas diferenças pelo espaço físico em que o PEC se realizou. Na afirmação de que ***eles*** (os alunos) *não tem a consciência dessas diferenças sociais*, talvez possa ser entrevista uma referência a outros professores participantes que, ao contrário desse que agora escreve, não perceberam

> *com este curso que existe uma necessidade urgente de mudança, pois o que* se *exigia dele* [do aluno] *não lhe trazia progressos na sua convivência social.*

Levando em conta a condição de *aluno* do professor que agora escreve, e de sua posterior argumentação no sentido dos problemas que as mudanças propostas acarretariam para as individualidades, não seria possível observar no trecho acima uma referência à própria situação de desconforto em que se encontrará esse professor, caso venha a trabalhar de acordo com as novas propostas, em suas relações com seus colegas de profissão, diretores, pais de alunos, ou seja, do que a sociedade espera, em geral? Essa dificuldade já foi observada anteriormente no item B da análise dos textos de *Gramática*, no presente capítulo, através dos seguintes exemplos:

> *encontra-se uma série de cobranças e uma forte resistência por parte dos pais dos alunos e até por outros professores.* (gs8)

> *É muito difícil no ensino público oficial diagnosticar problemas e trabalhá-los quando a comunidade e o governo só se preocupam com a evasão e repetência.*

Nosso trabalho nem sempre é valorizado. As classes são muitas e numerosas. (gs31)

O texto que agora se observa vai talvez além, e demonstre que essa resistência existe no interior do próprio PEC, entre os professores participantes. Essa resistência, apresentando-se de forma menos velada, será observada no próximo item do presente trabalho. De qualquer forma, talvez estejamos encontrando indícios de que ela seja bem mais comum do que possa parecer à primeira vista, e olhando através das *imagens em jogo*.

Concluindo, de qualquer um dos dois modos que se deseje considerar esse texto, a crítica realizada por ele se encaminha na mesma direção, seja com relação ao aluno em sala de aula na escola pública, seja com relação ao professor participante na sala de aula num encontro do PEC: em ambos assinala-se a necessidade de levar em conta as diferenças existentes entre os indivíduos, o que não é possível da forma como se organiza o ensino atualmente, nem a partir das concepções que possui o senso comum na sociedade do que seja o ensino.

Dessa maneira, coloca-se anteriormente ao problema pedagógico, na sala de aula, na educação continuada, no momento em que pai e escola realizam a matrícula de um aluno, um problema *ético*:

E será que se eu fizer um trabalho de redação considerando alguns "erros" num texto e outros "erros" no outro texto não estarei fazendo alguma discriminação?

Ou, por outro lado, ao se idealizar um projeto de educação continuada em que professores iniciantes sentam-se ao lado de professores experientes para 'suprirem falhas' supostamente semelhantes, não se estaria fazendo alguma discriminação?

D) PROFESSORES QUE SE DISSERAM CONTRÁRIOS ÀS CONCEPÇÕES APRESENTADAS PELO PEC E/OU FORNECERAM INDÍCIOS DESSE POSICIONAMENTO EM SEU TEXTO.

Momento de maior tensão na apropriação, o professor se posicionou explicitamente contrário àquilo que lhe foi apresentado, ou, se não explicitamente, forneceu indícios desse seu posicionamento ao longo de seu texto.

Com relação ao contínuo *reprodução → produção*, trata-se de textos produzidos num lugar em que a tensão era tão forte que não permitiu sequer a aproximação dos professores participantes com relação aos conceitos apresentados pelos docentes universitários. Ou seja, foram textos que revelaram-se contrários ao próprio modo como o PEC foi organizado, podendo não concordar quanto aos conceitos apresentados ou mesmo com relação às mudanças que foram propostas para o ensino.

Nesse ambiente de grande tensão, o desejo em transmitir uma imagem satisfatória para garantir uma boa avaliação do docente universitário pôde chegar a ser mínimo ou quase inexistente. Houve muito pouca proximidade entre professor participante e PEC, e um desejo muito pequeno, por parte do primeiro, de construir essa aproximação: às vezes pôde até mesmo assumir uma atitude hostil em relação ao projeto.

Encontraram-se textos em que, ainda que não fossem rejeitadas expressamente as novas propostas, apresentou-se algum tipo de dificuldade para aceitar mudanças, demonstrando-se um forte apego aos preceitos do ensino tradicional.

> *Sobre o que foi apresentado hoje, para mim, houve mudança sim, pois estou numa fase transitória, que não consigo me desprender do ensino tradicional, embora tente de várias formas o ensino moderno.*
> *Receio que os alunos não consigam guardar tudo o que se explica sobre gramática, pois palavras voam, e se não tiverem algo concreto (escrito) no caderno, aquelas cabecinhas não irão guardar aquilo que queremos que elas aprendam.* (gj9)

O professor deixou clara a dificuldade em se *desprender do ensino tradicional*. A *fase transitória* que disse estar vivendo, ao que parece, se deve mais a uma imagem que esse professor pretendeu construir frente ao docente universitário, do que o resultado de uma crise vivenciada de fato em sua prática de ensino. Isso fica patente no 2° parágrafo do texto: existe receio quanto à eficácia da nova proposta em proporcionar aprendizagem aos alunos, o que talvez indique a certeza, desse professor, quanto à eficácia pedagógica do ensino tradicional.

Suas palavras demonstram ainda que concebe o ensino como aquisição de conteúdo. Essa visão é tão forte que a diferença que mais lhe impressiona entre o ensino tradicional e a nova proposta é que esta não permite escrever na lousa para os alunos

copiarem, ou se utilizar de livros que tragam, por escrito, os conceitos gramaticais. Afinal, '*palavras voam, e se não tiverem algo concreto (escrito) no caderno, aquelas cabecinhas não irão guardar aquilo que queremos que elas aprendam*'. A liberdade quanto à padronização imposta pela gramática normativa parece ser entendida como a possibilidade de independência, com relação aos textos escritos, para a utilização dos conceitos gramaticais, isto é, transformá-los numa segunda natureza para não mais haver a necessidade de procurá-los nos livros ou *decorá-los* através de leitura insistente. As aulas de Língua Portuguesa teriam o objetivo de formar 'gramáticos fluentes'.

A força do ensino tradicional, portanto, foi tão forte, que levou o professor a interpretar a nova proposta como sendo apenas a prática tradicional com algumas modificações: abandonar qualquer dependência com relação à *escrita*.

É interessante notar ainda a necessidade expressa de haver algo *concreto* com o que trabalhar, isto é: aquilo que se explica sobre gramática, que deverá ser armazenado por escrito. *Concreto* aqui talvez simbolize o conteúdo que o aluno deverá dominar para posterior avaliação, ou seja, aquilo que o professor quer que o aluno aprenda.

A posição de contrariedade do professor com relação ao que lhe apresentou o PEC pode ser notada no uso do termo *receio*: neste momento o professor talvez estivesse afirmando sua opinião de que, caso ensinasse de acordo com o que lhe foi mostrado, ou melhor, de acordo com o que ele interpretou daquilo que o PEC lhe disse, os alunos não aprenderiam, pois suas *cabecinhas*, ainda pouco desenvolvidas para tanta memória, não iriam '*guardar aquilo que queremos que elas aprendam*'. Note-se, ainda, a falta de um referente definido para *aquilo*. O que é *aquilo* que tanto o professor participante quanto o docente universitário querem que os alunos aprendam? Essa indefinição talvez apareça no texto do professor participante como uma forma de demonstrar uma suposta afinidade entre o seu desejo, com relação ao ensino, e o desejo do docente universitário. A partir do quadro de imagens que regulava a produção de seu texto e do posicionamento contrário que assumiu com relação ao que lhe foi apresentado (o seu *receio*), seria esperada essa tentativa de construir uma imagem satisfatória de si mesmo a fim de diminuir a possibilidade de uma má avaliação.

Porém, essa indefinição pode mostrar algo mais: pode mostrar a tentativa em mostrar que *aprendeu*, que sua 'cabeça *guardou*' aquilo que o docente universitário lhe *ensinou*. Dessa maneira, o *receio* quanto ao seu aluno não guardar aquilo que o professor quer que ele aprenda pode ser uma forma de informar, ao docente universitário, que mesmo ele, professor participante do PEC, tenha sentido dificuldade em guardar *aquilo* que teria lhe ensinado o PEC, um conteúdo que o professor participante não especifica, talvez propositadamente, por não estar certo exatamente do que seja.

A discordância, portanto, parece acontecer pelo fato de o PEC não ter sistematizado um saber, que possa ser organizado em conteúdos, armazenados através da escrita, e aprendidos através do estudo, isto é, da leitura para memorização. Quando fala de seu aluno, esse professor participante talvez esteja a falar de si mesmo, na condição de aluno do PEC, e da frustração em não ter recebido o conhecimento sistematizado, como numa aula do ensino tradicional. Porém, não pôde dizer que não aprendeu *aquilo* que queriam que ele aprendesse: é preciso obter uma boa avaliação.

Com base na 'filtragem' que as práticas do ensino tradicional operam nas concepções apresentadas pelo PEC, podemos perceber, no texto abaixo, um caso em que não houve sequer uma reflexão acerca do que foi apresentado. O professor, aliás, já considerava *boas* as suas aulas e, portanto, sequer assumiu uma postura de crítica ou adesão:

> *Terminei Letras em 90 e quando minha filha entrou na escola fiz Pedagogia com Administração escolar, hoje estou na vice-direção (substituta) de uma escola de 1° grau e supletivo, mas gosto mesmo da minha sala de aula, acredito que ministro uma boa aula pois meus alunos comentam e não "matam" aulas de português, gosto muito de trabalhar letra de música e poema e depois de cantado ou declamado trabalhamos uma das classes de palavras de cada linha do poema e eles aprendem com facilidade e gostam, trabalho também os "Problemas de Nossa Língua Portuguesa", fotografo, recorto anúncios e assistimos a fita do Plantão da língua; quanto aos temas de redação trabalho sempre a realidade da sala de aula e relaciono a maioria deles de acordo com a idade.* (gc36)

A apropriação foi tão superficial que não chegou a haver referência nenhuma aos novos conceitos de gramática apresentados. Para esse professor o PEC veio trazer a oportunidade de não mais precisar ler 4 ou 5 livros didáticos sobre gramática para suprir as deficiências do aprendizado na faculdade e dominar o conteúdo a ser transmitido aos seus alunos:

> *Sem dúvida, ela* [a concepção de gramática apresentada pelo curso] *só veio a acrescentar, pois quando saímos da faculdade a forma como nos é "passado" é superficial demais.*
> *Somos "jogados" em sala de aula e se não buscarmos depois da faculdade cursos de curto prazo fica difícil ministrar uma boa aula.*
> *Temos hoje uma infinidade de livros didáticos e até hoje não consegui "adotar" um e segui-lo na íntegra, tenho sempre que buscar conteúdos muitas vezes em 4 ou 5, de escritores e editores diferentes, as vezes alguns divergem e fico confusa, e depois de muito buscar que vou passar para meus alunos pois não saberia falar sobre um conteúdo onde não tivesse segurança.* (gc36)

Percebe-se então que, após o PEC, o trabalho desse professor em sala de aula certamente continua a ser moldado pelas práticas tradicionais de ensino: conteúdos sobre gramática pesquisados em livros didáticos para serem transmitidos aos alunos dividem o tempo de aula com leitura de poemas, ou com letras de músicas para serem cantadas, nas quais o conteúdo transmitido é praticado *trabalhando* uma classe de palavras em cada linha do texto. Outros tipos de texto ou atividade, como o trabalho com textos de jornal, ou algum vídeo apresentado, se restringem tão somente à preocupação em mostrar o uso correto da língua portuguesa.

Esse professor, portanto, não se coloca contrário ao que lhe foi apresentado pelo PEC pelo fato de sequer perceber as mudanças que por ele foram sugeridas. Olhando a partir dos seus conhecimentos, de seu sistema de referências, enxergou somente o que

estava de acordo com seu modo de olhar. Isso ocorrera talvez pelo fato de esse professor não estar se sentindo mal com relação ao seu trabalho, a não ser quanto ao conteúdo que precisa dominar para dar sua aula. No mais, estava satisfeito, pois, apesar de estar na vice-direção, gostava mesmo da sala de aula, e, além disso, recebia elogios por seu trabalho como professora (*tenho recebido elogio do meu trabalho, pois diversifico bastante.* (gc36)), além de perceber que seus alunos gostam de sua aula, pois eles *comentam e não "matam" aulas de português.* (idem)

Esse professor esteve participando, de seu ponto de vista, de um encontro para aperfeiçoamento do ensino tradicional.

Isso põe em questão o próprio tipo de recepção esperada pelo PEC; o tipo de professor a quem o projeto se dirige; as próprias condições de existência do discurso referente à nova proposta de ensino; os objetivos da escola que se quer renovada.

O problema maior que o PEC teve a enfrentar, no que disse respeito à recepção esperada quando de sua organização, se fez com relação a esses professores que se mostraram satisfeitos quanto a sua prática de ensino, que são inclusive elogiados por ela. Professores tradicionais, isto é, professores que trabalham de acordo com o ensino tradicional, que sejam competentes, que estejam satisfeitos com seu trabalho, que recebem uma boa valorização social por aquilo que fazem, esses professores estariam interessados em mudar seu trabalho e ensinar de acordo com as novas propostas?

O texto acima (gc36) ilustra bem um caso como esse, em que não há interesse do professor em mudar sua prática pedagógica tradicional, o que gera uma tensão tão forte com relação à direção privilegiada pela SEE no *contínuo reprodução → produção* que as relações entre esse professor participante e o próprio PEC acabaram por se romper, caso tenham chegado a se estabelecer de fato.

Ao que parece, os projetos de educação continuada para promoção das novas propostas de ensino-aprendizagem enfrentam pelo menos duas diferentes realidades de ensino a serem transformadas, mas, pelas próprias condições do surgimento das novas propostas, e, conseqüentemente, dos próprios projetos de educação continuada, levam em conta apenas uma delas.

A primeira dessas realidades diz respeito ao ensino tradicional mesmo, suas práticas, suas relações assimétricas na sala de aula, o autoritarismo, a educação bancária, a gramática normativa e as noções de erro e acerto, o desrespeito pela linguagem do aluno, enfim, representa o que originou de fato as tentativas de mudança no ensino, com vistas a atenuar o papel discriminatório que a escola passa a exercer quando classes mais amplas da sociedade passam a ter acesso à educação. Parece ser ainda com base apenas nessa realidade que os projetos são idealizados quando tomam como parâmetros as novas propostas curriculares.

A segunda, que teria surgido posteriormente à produção das novas propostas como uma realidade a ser enfrentada, ou que pelo menos não fora percebida como tal, se refere à falta mesma de uma prática, de uma convicção, de uma concepção de ensino e de escola, à falta de um objetivo educacional. Trata-se de um sistema tradicional que perdeu suas características devido ao fato de que seus professores, hoje, são os alunos para quem a escola já não fazia sentido em seus tempos de estudantes.

Os projetos de educação continuada têm que levar em conta, no entanto, que seu público mesmo não é constituído pelo professor tradicional satisfeito com seu trabalho:

esse professor (tradicional), contente com seu trabalho, está interessado em aperfeiçoar o que já sabe, para fazer melhor aquilo que sempre fez. Antes de levar esse professor a participar de um projeto de educação continuada com o objetivo de suprir suas faltas de conhecimento técnico, postura assumida pela SEE, ao privilegiar a pesquisa em lugar do pedagógico, antes disso existe a necessidade de se levar esse professor a refletir sobre o próprio ato pedagógico e as implicações políticas que esse ato pode ter, dependendo das concepções que a ele subjazem.

Os projetos, sem essa conscientização política inicial, podem fazer sentido para um público cuja auto-estima não está muito bem, para quem *mudar* pode muitas vezes significar a *construção* de uma prática. Os projetos, portanto, precisam antes caracterizar o público, ou os diferentes públicos a serem atendidos, para, dependendo desses públicos: ou partir da crítica ao que é feito no ensino tradicional, a crítica que uma vez deu origem às novas propostas; ou começar pela conscientização política do fazer pedagógico. Isso para os professores com uma boa formação no ensino tradicional.

Outro público a ser esperado pelos projetos caracterizar-se-ia por possuir uma formação inicial deficitária: para esse público torna-se necessário oportunizar um maior contato tanto com o político e o pedagógico, quanto com o conhecimento técnico e o que representa esse conhecimento técnico para a prática pedagógica e suas conseqüências políticas. Ou seja, apresentar parâmetros, diretrizes, ou um conjunto de práticas, que supram a falta que a própria ausência do ensino tradicional provocou: talvez não seja por acaso, nem por força dos costumes tradicionais, que inúmeros pedidos de exemplos práticos e de sistematização do trabalho em sala de aula apareçam nos textos desses professores menos preparados.

A organização de um projeto de educação continuada tem que levar em conta, dessa maneira, que seu público pode ser outro que não o professor tradicional: trata-se de um professor que carrega em sua prática *traços* do ensino tradicional. Muitos não sabem sequer que trabalham de acordo com uma gramática padrão: quando lhes foram apresentados os conceitos de gramáticas *descritivas* e *internalizadas* pensaram que a faculdade que lhes formou lhes havia suprimido dois terços do conhecimento devido e pensaram em ensinar aos seus alunos os outros dois novos "sistemas gramaticais" que a Língua Portuguesa possuiria. Mudar, portanto, para o público dos projetos de educação continuada pode significar, muitas vezes, tomar contato com determinados *conhecimentos* pela primeira vez, 'passar a conhecer'. Seria mais interessante, então, monitorar essa tomada de conhecimento.

O que talvez se esqueça quando da organização dos projetos de educação continuada é que a formação de muitos dos professores que participam desses projetos é resultante da mesma democratização que garantiu a escola para todos (ou quase todos). Ou seja, para muitos dos próprios professores a escola não faz sentido, pois para esses professores, quando alunos, a escola era algo distante de suas realidades, sendo ela feita para classes sociais diferentes das suas. Somando-se essa distância inicial entre o professor (então aluno) e escola, à deficiência de sua formação superior em instituições de ensino despreparadas para um boa capacitação profissional, temos um professor sem condições de ver sentido em seu próprio trabalho.

A crítica ao papel discriminatório da escola, portanto, é inerente ao próprio processo de democratização da educação, isto é: as práticas tradicionais de ensino são

desfeitas pelo fato de que os responsáveis por esse ensino, os professores, hoje, podem ser as mesmas pessoas para quem a escola e suas práticas já não faziam sentido ainda quando alunos dessa mesma escola.

Dessa forma, o próprio processo escolar se encarregou (ou se encarrega) de desfazer as práticas tradicionais de ensino. O grande problema é o que colocar em seu lugar. É descobrir os objetivos dessa nova escola para que suas ações façam sentido. É muito menos um momento de crítica ao ensino tradicional que um momento de construção de um novo ensino. O problema da escola com o ensino tradicional muitas vezes traz em si sua própria solução.

Um professor que se coloque, em seu texto, explicitamente contrário às idéias apresentadas pelo PEC surpreenderia, como referido, ao quebrar as expectativas quanto ao que seria o recorrente: o próprio fato de participar do PEC, além do quadro de imagens que regula a produção dos textos em questão, indicariam uma constante de aceitação quanto ao que é proposto pelo projeto. Essa contrariedade, no entanto, acontece:

> *Eu achei que não teve nenhuma novidade, impreterivelmente eu continuo batendo na mesma tecla, cada professor tem o seu estilo e seu conceito de como realizar suas atividades. O curso foi bom, mesmo sem novidades, esses encontros é uma troca de experiência importante para a vida do educador.* (gs30)

Para esse professor:

> *a gramática em si é a mesma, a maneira de aplicar ou explicar* é que *depende de cada professor.* (idem)

Apesar do chamado quadro de imagens estar regulando as condições de produção discursiva no momento em que o professor escrevia, o fato que talvez mais direcionasse seu discurso era a valorização que confere à sua prática. Isto pode ser visto no fato de haver uma depreciação das posições teóricas desenvolvidas nas Universidades (quando diz, por exemplo, '*a gramática em si é a mesma*') em favor do trabalho que o professor desenvolve conferindo-lhe *seu estilo e seu conceito de como realizar suas atividades*.

Essa valorização pôde ser comprovada pelo fato de que mesmo a contradição, que surge à primeira leitura desse texto, pôde ser desfeita quando encontramos os fatores que estavam a direcionar a produção discursiva:

> *o curso foi bom, mesmo sem novidades, esses encontros é uma troca de experiência importante para a vida do educador*

À primeira vista, parece que o professor estaria a negar o discurso acadêmico em

favor do conhecimento que construiu com sua própria prática, seu próprio trabalho, e que é compartilhado pelos outros professores. Para esse professor o encontro foi bom porque *esses encontros são uma troca de experiência*. Percebe-se nas suas palavras que as novidades não são trazidas pelo PEC, mas pelos professores colegas que também participam do projeto, pelas conversas com aqueles que compartilham as mesmas experiências.

Andrade (1997a), relata a importância da prática na concepção de ensino do professor: em entrevistas com os mesmos, sem o contexto imediato de um projeto de educação continuada, revela-se a pouca importância dada à teoria, àquilo que é desenvolvido pelos pesquisadores da área nas universidades, acentuando-se que nada do que lhes é dito em cursos de formação contínua lhes aparece como novidade, ou é adequado para o trabalho em sala de aula. Mesmo sua formação profissional universitária inicial não lhe aparece como uma preparação efetiva para sua prática pedagógica.

Em outro trabalho, Andrade (1997b:3) refere-se ao momento de auto-formação, no começo de suas carreiras, quando os professores, numa atividade solitária:

> 'Sentem-se de volta à escola, evocando a sua própria experiência nesta instituição enquanto alunos de primeiro e segundo grau. Buscam a leitura intensiva de livros didáticos diversos, onde buscam formas de organização de um conteúdo que já é dominado mas que não é facilmente transmitido aos alunos. Neste momento estão em busca de "uma outra linguagem para poder falar com os alunos", a bagagem de conhecimentos não é suficiente para perceber-se as formas de transmissão mais adequadas. A passagem entre o que sabem e o que devem transmitir não é automática. A demanda dos alunos como interlocutores e a presença dos livros didáticos enquanto organizadores dos conteúdos escolares são dois eixos fortes deste momento da carreira.'

Ou seja, ao que parece, é sim a exigência prática o que leva os professores a buscar sua auto-formação, mas não é somente a prática o que lhes garante essa experiência: a situação primeira frente a uma sala de aula exige algo estável para se apoiar neste instante de imaturidade. E o que a memória traz como mais seguro talvez seja aquilo que se observou durante toda a vida escolar de estudante: a prática dos antigos professores. Segurança que é então mais fortemente encontrada naquele que é o regulador de toda a atividade pedagógica da sala de aula tradicional: o livro didático e sua autoridade.

Percebe-se também que o grande problema, para o professor iniciante, não é o conteúdo a ser dominado, mas sim a maneira como esse conteúdo será transmitido para seus alunos. A força que o ensino tradicional possui parece vir também deste fato, pois é ele, o ensino tradicional, quem possui, para oferecer a esse professor, a segurança do tempo e dos costumes frente à nova e difícil situação que é enfrentar uma sala de aula. A postura que o professor precisaria construir, em condições adversas, já está pronta: uma herança da tradição.

É neste momento que se mostra, para o agora professor, o artificialismo acusado por estes com relação ao estágio da faculdade de educação, o que se torna uma verdade muito forte, mesmo quando comparada à segurança que a vida universitária garante com a

experiência teórica que oferece. É provavelmente nesse primeiro momento após a vida universitária do professor que os textos dos pesquisadores das universidades perdem seu público alvo. E é de fato com relação à incrementação de sua prática que os professores mais se sentem ressentidos quanto à formação contínua. Ainda segundo Andrade (1997b: 6-7),

> 'Se seguirmos a lógica dos professores, podemos retirar uma fórmula um tanto ou quanto complexa, como a que se segue:
>
> a) as aprendizagens profissionais acontecem exclusivamente na prática
>
> b) os saberes divulgados que não são valorizados por eles mas que são destinados a constituir sua formação são considerados:
>
> b1. Teóricos demais, isto é, distantes de sua realidade
>
> b2. Próximos demais de sua prática, do que já fazem, tratando-se de um *déjà vu*.'

A necessidade maior dos professores, segundo eles mesmos, parece não ser a de uma formação teórica que precisa ser aperfeiçoada, mas a de uma prática que precisa ser observada criticamente, afinal, para o professor, todo o seu conhecimento, o modo de fazer seu trabalho, é um conhecimento prático, construído por ele apenas ou em companhia de outros professores, colegas de trabalho.

A 'prática' à qual se refere precisa ser entendida, então, como o modo de se dirigir aos alunos, qual linguagem a ser usada, e *como* essa linguagem deve ser usada; é a opção, por exemplo, quanto a dar ou não voz ao aluno. A prática é, portanto, a organização da própria linguagem dentro da sala de aula, dentro da aula de português. É, entre outras coisas, a linguagem da Universidade que precisa ser 'traduzida' para a realidade da sala de aula, podendo assim ser compreendida pelos alunos. A prática da sala de aula consiste de um conhecimento lingüístico construído pelo próprio professor com os recursos que encontra em seu trabalho, auxiliado de muito perto pelas práticas tradicionais e pelo material didático disponível.

Talvez esses fatos indiquem que, se o faz, é apenas em seu discurso que o professor dissocia teoria e prática. Em seu trabalho, na realidade de seu ensino, os dois conceitos se confundem, uma vez que a própria linguagem a ser usada em sala de aula é tomada como objeto de sistematização por parte do professor, ainda que intuitivamente.

É esse o conhecimento que o professor não permite que seja posto de lado como simplesmente errado ou inferior, e é neste ponto que o professor se coloca menos receptivo com relação às mudanças que são propostas pelo PEC. Observamos, portanto, uma valorização muito grande do professor com relação ao seu trabalho, valorização tanto maior quanto tenha sido ele mesmo quem construiu seu próprio conhecimento em sala de aula.

Porém, outros fatores talvez estejam a direcionar o discurso desse professor.

O caso acima sugere que a desvalorização consciente do discurso da Universidade, das novas propostas de ensino, está sendo guiada pela valorização que o professor confere à sua prática de ensino e ao conhecimento que surge dessa prática. Esse professor muito provavelmente não formou sua opinião durante essa aula apenas, mas percebe-se ser uma posição que o professor trouxe pronta para o PEC.

O que levou então esse professor a procurar o PEC se, de antemão, assumia uma atitude hostil com relação ao que lhe poderia apresentar esse encontro? Indo mais além, se *cada professor tem o seu estilo e o seu conceito de como realizar as suas atividades*, como o PEC poderia dar conta de atender cada indivíduo que forma a coletividade ali presente para assistir às aulas? O que, como esse professor, outras individualidades que já possuem seu estilo e seu conceito de ensino estariam esperando conseguir assistindo aos encontros? Levaria em conta esse professor, em sua própria sala de aula, a individualidade de cada aluno, seu estilo e seu conceito de como realizar suas atividades?

Isso poderia significar duas coisas: ou esse professor, respeitando a individualidade de cada aluno, já trabalhava de acordo com as concepções das novas propostas; ou, acreditando que pouco poderia oferecer para aquele indivíduo, que já tem seu estilo e conceito para realizar suas atividades, concebe o ensino, e a escola, apenas como um lugar para um encontro social, como aparentemente concebe o próprio PEC, isto é, um lugar onde se vai para trocar idéias.

Talvez ambas as alternativas estivessem a acontecer simultaneamente, e, se apareceu nesse acontecimento alguma contradição, ela não foi ocasionada por despreparo do professor, mas pela característica conferida ao PEC pela SEE, em seu caráter institucional, que possui o objetivo de mascarar as contradições ao mesmo tempo em que as fomenta, por exemplo ao privilegiar, num projeto de educação continuada, não o desenvolvimento político pedagógico de seus professores, mas sua capacidade técnico-científica. Isto é, priviliegiar a neutralidade dos conceitos científicos em lugar da politicidade dos aspectos pedagógicos.

O PEC, como diz o texto desse professor, é um lugar onde se foi para trocar experiências. Mas se essas experiências, para um professor participante, não se referiram às novidades que as pesquisas universitárias teriam para oferecer, referiram-se a quê?

Provavelmente às conversas com os outros professores, as quais podem ou não ter girado em torno às novas propostas, como podem ou não ter se referido ao ensino. De qualquer maneira, parece não se tratar de conversas com vistas a mudar a concepção pertencente a nenhum 'indivíduo professor', mas apenas saber o que se passa na vida de outros professores: o PEC seria visto como um evento social. Talvez por isso o professor, para quem o PEC não apresentou nenhuma novidade, finalize seu texto com um sugestivo 'até a próxima'.

Porém, em se tratando de prática, este professor que se colocou contrário às características assumidas pelo PEC foi, enfim, quem pareceu mais apto a criticar e rever sua prática profissional, isto é, sua prática de ensino. Ao desvalorizar os conceitos de gramática que o PEC lhe apresentou, em favor das 'trocas de experiências' que encontra nas conversas com outros professores participantes, esse professor valoriza seu trabalho pois está a desvalorizar a neutralidade científica oferecida pelo PEC em favor da prática político-pedagógica inerente à sua própria profissão de professor: sua aparente apatia à

qualificação profissional, que deporia contra esse professor, mostra-se, por trás das aparências institucionais do PEC e da SEE, como uma forma de resistência, de auto-valorização, e de posicionamento político: esse professor talvez não deseje a neutralidade científica atrás da qual se esconde e se fortalece a SEE enquanto instituição mantenedora da ordem social vigente, mas a valorização de sua luta diária, onde o social e o político ganham força, uma força que pode aumentar através das 'trocas de experiências'.

Por outro lado, outra hipótese pode ser levantada: se é a valorização de sua prática o que impede o professor de se aproximar das novidades que apresentam as pesquisas universitárias, é também essa mesma valorização que pode estar distorcendo a concepção do que seja o próprio ensino para o professor, uma vez que muito provavelmente transfere sua postura frente aos projetos de educação continuada para a postura a ser esperada com relação ao aluno em sala de aula. Assumir a impossibilidade de transformação do indivíduo põe em xeque a própria função educacional da escola e, é claro, o próprio trabalho do professor.

O professor que, em tese, mais estaria valorizando sua prática de ensino seria, contraditoriamente, quem mais trabalharia segundo sua própria desvalorização.

Esse professor, entretanto, parece possuir uma visão crítica de seu trabalho (intuitiva ou não: seu texto, apenas, não permite saber), mais profunda do que poderia sugerir uma observação superficial de suas palavras.

A produção acadêmica critica a gramática prescritiva, tradicional, como discriminatória e, portanto, anti-democrática, politicamente perversa, aconselhando o trabalho epilingüístico como melhor maneira de desenvolver a linguagem dos alunos, em lugar do trabalho metalingüístico. Para tanto, se apóia nos conceitos de gramática prescritiva, descritiva e internalizada, todos apresentados pelo PEC.

A produção acadêmica deixa claro que esses três tipos de gramática são construtos teóricos, sociais, e, portanto, 'inexoravelmente' políticos. Possenti (1990), em artigo já referido pelo presente trabalho, observa:

> '(...) não existe nenhuma variedade e nenhuma língua que sejam boas ou ruins em si. O que há são línguas e variedades que mereceram maior atenção que outras, segundo necessidades e eleições historicamente explicáveis. Necessidades e eleições claramente políticas' (p. 38)

Será tão grande a diferença entre essa observação de Possenti (1990) e o dizer do professor participante do PEC de que '*a gramática em si é a mesma, a maneira de aplicar e explicar é que depende da cada professor*'? Não estaria mesmo havendo uma valorização do próprio professor com relação a si mesmo, enquanto sujeito social, ao permitir, a *cada professor* (em sua *subjetividade*?), o direito de escolher a *maneira de aplicar* (o seu *estilo*?) e de *explicar* (o seu *discurso*?) a gramática, que, sendo a mesma para línguas e variedade diferentes (como o quer Chomsky, por exemplo), diferiria apenas por motivos de 'eleições claramente políticas'?

Podemos perceber pelas afinidades de idéias, que, embora pareçam diferir, devido às diferenças discursivas, tanto o professor participante do PEC, quanto o docente

universitário que lhe apresenta os conceitos de gramática, possuem, em essência, as mesmas posições políticas e pedagógicas. Dessa forma, não há tensão entre o que teoriza a produção acadêmica a respeito do ensino, e o que pensam aqueles que praticam o ensino no cotidiano das salas de aula. Essa tensão aparente, portanto, é fomentada por um fator externo e estranho à relação entre o que diz a teoria e o que pensam os professores.

Se observarmos o fato de que a própria educação continuada é fomentada exteriormente e estranhamente ao processo de formação dos professores, isto é, distante da realidade de sua prática em sala de aula, e privilegiando a neutralidade científica como forma de garantir a não exclusão da escola da ideologia produtivista da sociedade capitalista, torna-se fácil perceber que a comunicação entre academia e escola, com objetivos de transformação do ensino, é dificultada pela própria instituição que possui o papel de garantir e auxiliar esse processo de transformação, isto é, a Secretaria Estadual da Educação.

5.2. ANÁLISE DOS DADOS RELATIVA AOS TEXTOS PRODUZIDOS DURANTE OS ENCONTROS SOBRE O TEMA *VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA*.

A análise continua sendo realizada procurando ter como referencial a organização a partir da qual foram realizados os encontros e produzidos os textos para avaliação dos professores participantes, parte dos quais constitui o *corpus* do presente trabalho, ou seja, de acordo com os diversos momentos e características de tensão que poderão estar acontecendo a partir das diferentes posições que os professores participantes podem assumir em relação ao contínuo *reprodução* → *produção*, privilegiado pela SEE, idealizadora do PEC.

Continua-se considerando, também, o jogo de imagens (Osakabe, 1979) que estava influenciando a produção dos textos dos professores participantes, para os docentes universitários, a partir dos quais seriam avaliados: ou seja, regulada pela imagem que o professor possui do docente universitário, que possui do projeto de educação continuada, e pela imagem de si mesmo que deseja construir frente ao seu interlocutor.

É mantida a divisão em quatro momentos, mais ou menos estáveis, quanto aos modos como os professores se relacionam, ainda que não rigidamente, com o referido contínuo. Porém, a organização para trabalho com o *corpus*, que parte de um momento de, supostamente, uma menor tensão na apropriação que está sendo realizada pelos professores participantes dos conceitos que lhes apresenta o PEC, para um momento de maior tensão, começa a apresentar uma outra característica.

Como a análise dos dados procurará demonstrar, há a possibilidade de uma aproximação maior do professor participante com relação ao discurso da SEE. Há uma maior proximidade entre a ideologia que fundamenta o discurso da SEE e o discurso dos professores participantes.

Esse aumento da proximidade pode ocorrer em conseqüência das características próprias ao tema *Variação Lingüística*. Entre essas características há o fato de a *Variação Lingüística*, muito mais que a *Gramática*, implicar na necessidade de uma fundamentação político-social para sua caracterização enquanto matéria de estudo.

A **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, por exemplo, coloca o problema da Variação Lingüística como um dos mais sérios da escola em sua relação com a linguagem, pois é a partir do posicionamento assumido pelo professor em relação à linguagem, que se pode tornar, ou não, o ensino uma forma de *discriminação social*. Coloca ainda a necessidade, por parte da escola, na figura do professor, do respeito ao dialeto que o aluno traz de sua comunidade, porém oferecendo a essa criança o dialeto padrão, que é o que garantirá a ela sucesso numa avaliação social, além do acesso à tradição cultural escrita. Seria esse respeito, conseguido pela sensibilização das crianças em relação às variedades lingüísticas (e também dos preconceitos que sobre essa variedade se constróem), o que permitiria que se desenvolvesse satisfatoriamente o processo comunicativo e criativo da linguagem, uma vez que, sendo respeitada em seu dialeto, a criança não seria silenciada pelo medo da discriminação da linguagem que traz de sua comunidade.

Com relação à *Gramática*, a **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** não se refere, pelo menos não tão diretamente, como faz com relação à *Variação Lingüística*, às conseqüências sociais que o trabalho segundo uma ou outra concepção de gramática pode ocasionar. Dessa forma, a **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** se preocupa muito mais em explicitar as

diferenças entre os conceitos de *gramática* e sua relação com os diferentes tipos de trabalho a serem realizados com a linguagem em sala de aula, deixando de se aprofundar nas causas e conseqüências políticas relacionadas à existência desses conceitos e, portanto, às conseqüências sociais do ensino quando fundamentado em um ou em outro conceito (c.f. o já referido artigo de Possenti, 1990).

Não se está afirmando que a **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau** omite os fatores político-sociais que fundamentam os conceitos de gramática. Afirma-se apenas que, pelo próprio fato de a instituição responsável pela produção da **Proposta Curricular**, isto é, a SEE, através da CENP, valorizar nessa produção os aspectos técnico-científicos, e não os político-pedagógicos, pelo fato de aqueles possuírem um maior valor na sociedade capitalista moderna, acaba por restringir o tema *gramática* ao conceito de produtividade nas relações de trabalho em sala de aula. Ou seja: o trabalho lingüístico e epilingüístico produz melhores resultados no desenvolvimento da linguagem dos alunos, do que o trabalho metalingüístico, com base numa sistematização gramatical prescritiva, tal como realizado pelo ensino tradicional.

Dessa forma, não há uma referência direta ao caráter social e político do trabalho com a gramática no texto da **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**: há apenas referências às mudanças no trabalho com a linguagem *dentro* sala de aula e suas conseqüências para o aumento da produtividade. Por exemplo: após um longo período de trabalho lingüístico e epilingüístico, encontrar-se-á no trabalho metalingüístico, segundo a **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, 'uma tarefa bem mais simples com alunos habituados a operar sobre sua própria língua' (p. 52).

Destaquem-se no texto da **Proposta Curricular** os termos *tarefa*, *habituados* e *operar*, perfeitamente cabíveis para descrever o trabalho do moderno operariado, industrial ou de setores mais recentes da economia, que são *habituados* a *operar* suas máquinas para obter uma maior *produção* em suas *tarefas*. Percebe-se em seu texto a contradição segundo a qual operam a CENP e a SEE: dizem desejar o aumento da criatividade, mas fundamentam-se numa concepção de trabalho que se baseia no *hábito*, na *operação*, e no cumprimento produtivo de *tarefas*, fatores comuns à linhas de montagem industriais, por exemplo.

Com relação à *Variação Lingüística* há uma diferença quanto à postura técnico-científica, e portanto, produtivista, que fundamenta a **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**: o tema precisa levar em conta os aspectos político-sociais, não porque a **Proposta Curricular** mude seus pressupostos ao tratar da *Variação Lingüística*, mas porque a própria disciplina exige que se levem em consideração esses aspectos do trabalho com a linguagem. Isto é: a **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1° grau**, ao tratar da *Variação Lingüística*, continua privilegiando os aspectos técnico-científicos; ocorre, no entanto, que, a própria disciplina científica da qual os conceitos para a elaboração da **Proposta Curricular** são apropriados, a Sociolingüística, fundamenta-se em questões sociais e políticas para o estudo da linguagem que se propõe realizar que não podem ser deixadas de lado, pois são inerentes à própria disciplina.

Dessa maneira, ainda que não seja a intenção que dirige primordialmente as ações da CENP, ou da SEE, para a elaboração da **Proposta Curricular**, foi preciso levar em conta necessariamente, ao tratar da *Variação Lingüística*, o aspecto político e social do

trabalho pedagógico em sua relação com a linguagem. Seria um momento, dessa forma, em que, ainda que por força das circunstâncias, a SEE se aproximaria um pouco mais dos problemas pedagógicos do ensino e, conseqüentemente, o PEC, fundamentado nas idéias da **Proposta Curricular** produzida pela CENP, se aproximaria um pouco mais dos problemas pedagógicos, portanto político-sociais, que enfrenta o professor, em sala de aula, ao exercer sua prática e o contato com seus alunos. Haveria supostamente uma maior proximidade entre os interesses dos professores participantes, preocupados com sua prática profissional, e os assuntos que apresenta o PEC nos encontros sobre esse tema.

Entretanto, essa proximidade, como a análise deixará claro, é apenas aparente, uma vez que o PEC, sendo idealizado pela SEE, com base na **Proposta Curricular**, reproduz a ideologia caracteristicamente institucional dessa Secretaria.

Houve, em conseqüência, uma tendência à diminuição, de um modo geral, da tensão que caracterizou a apropriação realizada pelo professor participante.

Nos encontros sobre *Gramática*, o contínuo *reprodução → produção*, privilegiado pela SEE, promovia um aumento de tensão na apropriação à medida em que o professor participante privilegiasse menos os aspectos técnico-científicos, a partir dos quais a SEE e o PEC idealizaram suas ações, e mais os aspectos político-pedagógicos, inerentes à realidade social específica de seu trabalho.

Já os encontros sobre *Variação Lingüística*, ao contemplarem necessariamente os aspectos político-sociais do ensino, promovem uma diminuição dessa tensão que se tornava tanto maior quanto mais o professor participante se afastava da ideologia dominante nas ações da SEE. Essa diminuição não se deve a uma mudança nos pontos-de-vista da SEE com relação ao ensino ou ao próprio PEC, mas, como já referido, às características político-sociais inerentes ao próprio tema. A postura da SEE é a mesma; porém, para pelo menos uma parte da produção científica acadêmica, os aspectos desprivilegiados pelas instituições mantenedoras da ordem social são fundamentais para o desenvolvimento de estudos que relacionam a linguagem e a sociedade mais ampla. Dessa forma, a SEE é, de certa maneira, 'obrigada', por força de sua própria postura em privilegiar a produção científica, a abarcar assuntos que, de outro modo, permaneceriam intocados.

Outra conseqüência dessa mudança 'forçada' de referencial, além de diminuir a tensão acima referida, foi promover um aumento de complexidade nas relações estabelecidas entre professores participantes, o que lhes foi apresentado durante os encontros sobre Variação Lingüística, e o contínuo *reprodução → produção*. Desse modo, por exemplo, um aumento de tensão na apropriação realizada pelo professor participante não necessariamente pode estar significando uma discordância entre o que pensa esse professor e a ideologia que regula as ações da SEE.

Procuraremos nessa etapa de nosso trabalho caracterizar o referido aumento de proximidade discursiva que o tema *Variação Lingüística* faz surgir nas relações entre professores e PEC, uma vez que o assunto coloca em pauta, necessariamente, aspectos político-sociais do ensino, fato que se contrapõe à própria postura de neutralidade científica assumida pela SEE, um órgão político, postura que garante às instituições promoverem a manutenção da ordem social em vigência, como anteriormente observado. Essa observação implica em caracterizar o aumento de complexidade com relação à tensão

nas relações de apropriação dos professores participantes quanto ao que lhes apresenta o PEC, em referência ao contínuo *reprodução → produção*, privilegiado pela SEE.

A) PROFESSORES QUE DISSERAM O PEC SÓ VIR CONFIRMAR SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO;

Como observado com relação aos encontros do tema *Gramática*, para o tema *Variação Lingüística* este também seria um momento em que a tensão na apropriação realizada pelo professor participante, dos conceitos que lhe apresenta o PEC, não seria de grande intensidade: ela seria pequena devido ao fato de, para esse professor, as concepções não se apresentarem como novidade, mas como algo que vem confirmar, ou reafirmar, o que já pensa, já sabe, ou já faz.

No contínuo *reprodução → produção*, privilegiado pela SEE para a elaboração do PEC, não mais estaríamos apenas observando textos cuja ocorrência se caracterizaria por coincidir com o sentido privilegiado pela SEE, ou seja, textos produzidos por professores que possuem um maior contato com a produção acadêmica, com a pesquisa científica, produtora dos conhecimentos mais valorizados na sociedade capitalista moderna. Pode estar havendo agora, também, uma maior coincidência entre os conceitos que o PEC apresenta e a realidade do ensino que o professor enfrenta em sala de aula.

Ou seja, os professores participantes que concordavam com os conceitos apresentados sobre gramática, com o objetivo de, através do *saber*, modificar o *fazer*, estarão provavelmente experimentando uma proximidade ainda maior com relação aos conceitos apresentados sobre variação lingüística: são conceitos teóricos, desenvolvidos em estudos acadêmicos, isto é, representam o *saber*, o conhecimento valorizado socialmente, e, simultaneamente, representam o *fazer*, a prática pedagógica, do modo como ela precisa ser considerada, ou seja, não como fruto da suposta *neutralidade* do saber científico, mas como ação eminentemente política. *Saber* e *fazer*, teoria e prática, se *encontram* no trabalho pedagógico fundamentado pelos estudos da *Variação Lingüística*: ciência e política não podem ser vistas como dissociadas quando consideradas em relação ao ensino.

Nesse contexto, os textos estarão mostrando uma maior relação de concordância entre o professor participante e os conceitos apresentados pelo PEC na figura do docente universitário. Estaríamos encontrando um momento em que a tensão, se houver, é mínima.

A mesma proximidade se manifesta com relação ao jogo de imagens que estaria regulando as condições de produção do discurso (Osakabe, 1979), uma vez que a imagem que o professor participante faz de si mesmo, e do docente universitário, coincide em alto grau com a imagem que, provavelmente, o professor participante considera que dele faz o docente universitário, dada a grande proximidade discursiva entre eles.

Neste momento, além de confirmar o que pensam os professores participantes quanto à língua e o ensino, pode-se notar expressa nos textos para avaliação uma grande simpatia com relação ao que se apresentou no encontro pelo docente universitário:

> *É muito bom confirmar, depois de dez anos pregando que a função do professor de língua materna é propiciar ao aluno o domínio da variedade da norma padrão*

entre tantas variedades, que ainda sonho com a possível transformação social deste país.(...)
Espero poder encontrá-la, W., por aí e renovando a visão daqueles que ainda não descobriram a riqueza de nosso idioma. Até! (vs15)

A tensão na apropriação que realiza esse professor dos conceitos que lhe apresenta o PEC, caso exista, é imperceptível. Para que essa falta de tensão aconteça vários fatores precisam estar operando em conjunto de forma a garantir a proximidade desse professor: com o contínuo *reprodução → produção*, privilegiado pela SEE; com os conceitos teóricos que lhe apresenta o PEC, na figura do docente universitário; com a preocupação política da prática pedagógica, presente no assunto a partir de seu próprio tema: a *Variação Lingüística*; e ainda com a concepção de *língua* subjacente à **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau**. Seu texto, portanto, apresentar-se-á como um exemplo do modo como o discurso mascara suas contradições: esse professor, por exemplo, se aproxima tanto do contínuo privilegiado pela SEE, e, portanto, dos aspectos institucionais de reprodução da sociedade de que faz parte, quanto, contraditoriamente, dos aspectos políticos do ensino, representados pelo significado que a *Variação Lingüística* pode assumir em relação ao trabalho pedagógico, os quais se preocupam em promover a *transformação* dessa mesma sociedade em que as instituições atuam para manter.

Em primeiro lugar podemos observar a proximidade com relação ao discurso acadêmico:

Não dá mais para ficar apenas reproduzindo o modelo de maior prestígio sem fazer uma interferência significativa na ordem do dia. Mudanças acontecem, sei que lentamente - mais de dez anos possivelmente para se comprovar que todos os dialetos são "bons", são sistemas estruturados, complexos, sujeitos a regras e adequados às necessidades de seus usuários - mas acontecem. (vs15)

Se a tensão com relação à apropriação dos conceitos apresentados é possivelmente inexistente isso se deve à familiaridade com relação aos conceitos desenvolvidos pelas pesquisas acadêmicas. Essa familiaridade pode ser vista no modo como é feita referência aos dialetos: *sistemas estruturados, complexos, sujeitos a regras e adequados às necessidades de seus usuários*. *Estruturados*, *regras* e *necessidades de seus usuários* remetem: o primeiro ao *estruturalismo*; o segundo, ao *gerativismo*; e o terceiro, à *sociolingüística*. Ou seja, trata-se de um professor envolvido com a procura por mudanças no ensino (talvez desde seu princípio, em meados da década de 80, como permite concluir a referência a *mais de dez anos*).

Seu texto também deixa clara sua preocupação política com relação a sua atuação pedagógica:

> *Como professora de Língua Portuguesa, sempre respeitei a bagagem do aluno e por isso mesmo tenho a preocupação de proporcionar a ele viagens instigantes pelo português falado e produzido/escrito por nós, os usuários da língua.* (vs15)

Destaque-se, ainda, no trecho acima, a referência a *usuários da língua*, o que pode demonstrar a proximidade discursiva com relação à própria **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau** quanto a sua fundamentação no conceito de *uso* a partir de Franchi (1987). Essa proximidade pode ser vista ainda no uso de termos como *bagagem*, que pode revelar uma concepção de uso da língua baseada na *competência*, e *viagens instigantes*, que pode revelar do mesmo modo a concepção de *desempenho*, conceitos tais presentes no gerativismo.

Com relação ao contínuo privilegiado pela SEE, a proximidade desse professor pode ser vista em seu texto quando trata das vantagens que o aluno obterá ao adquirir o padrão culto da língua:

> *Com acesso ao padrão culto da língua, mais instrumentalizado estará o aluno para valer os direitos de cidadão. Deixará também de ser mero consumidor de cultura para fazer parte da produção cultural da sociedade em que vive.* (vs15)

Termos como *instrumentalizado*, *consumidor* e *produção* refletem a ordem social capitalista que as instituições atuais devem proteger. Cidadão é cidadão apenas se possui os instrumentos para fazer valer seus direitos: ou seja, precisa ser *proprietário* dos meios de produção para ser respeitado. Dessa forma, na cadeia alimentar do capitalismo selvagem, deixaria de ser um *mero consumidor* para *fazer parte da produção cultural da sociedade em que vive* (a mesma produção que privilegia a SEE no momento em que idealiza seus projetos de educação continuada).

Observa-se no trecho acima, portanto, a reprodução dos valores da sociedade capitalista atual, e, dessa forma, a concordância, por parte desse professor, em relação à posição assumida pela SEE nessa sociedade: é preciso garantir a todos a *propriedade*, pois somente a partir dela se é respeitado; ou seja, quem já é proprietário ocupa um lugar justo; quem não o é, o ensino, fornecendo aos cidadãos os instrumentos necessários, torná-los-á, a todos, também proprietários.

Dessa maneira, ainda que a finalidade seja garantir a todos justiça social, a ideologia que fundamenta os meios para que essa justiça seja alcançada é a mesma ideologia que sustenta as atuais relações do estado capitalista, protetor da propriedade de alguns em função da necessidade de muitos. Pode-se dizer que, segundo essa forma de pensar o ensino, os fins (todos serem proprietários) estão justificando os meios (alguns já são proprietários, o que indica a viabilidade do processo). Uma vez os meios justificados, não há motivos para não deixar as coisas como estão.

Outro fator que demonstra a proximidade entre o discurso desse professor e o discurso da SEE é a consideração de que a função do ensino é levar os alunos de *meros consumidores* a *produtores* da cultura da sociedade da qual precisam fazer parte. Diz-se

'*precisam fazer parte*' pois apenas serão participantes reais dessa sociedade, segundo a ideologia em questão, a partir do momento em que tiverem acesso garantido aos meios de produção valorizados socialmente. Enquanto *meros consumidores* não podem ser considerados participantes diretos da sociedade em que se encontram: são ainda um pouco marginais, pois vítimas da injustiça social de não possuírem instrumentos que lhes garantam a *propriedade*. Apenas não são totalmente marginalizados pois podem ainda *consumir* o que essa sociedade produz, mesmo que não produzam, ou, pelo menos, que não produzam os produtos *valorizados* por essa sociedade.

Percebe-se assim que o discurso que afirma querer garantir o acesso aos meios de produção cultural, ao fazer essa afirmação, garante a existência da própria marginalidade, isto é, daqueles que *hoje* não participam dessa produção. Garante-se com isso a valorização da produção cultural existente pela criação da necessidade de se levar todos a essa produção, sob o pretexto de, com isso, acabar com a *marginalidade*. Esta, no entanto, é, ela própria, existente apenas porque existe uma produção cultural valorizada. Por conseguinte, levar todos a participar da produção cultural, isto é, acabar com a marginalidade, significa acabar com a própria produção cultural, pois ela somente pode existir em relação aos consumidores, que garantem sua valorização.

O discurso que afirma querer transformar, portanto, tem por finalidade manter a sociedade na ordem em que se encontra.

Levar a sociedade à transformação talvez implique não em permitir o acesso desses grupos de *meros consumidores* às condições de produção valorizadas socialmente, mas valorizar suas produções culturais próprias, ou fomentá-las, caso não existam. Um ensino transformador talvez fosse aquele que valorizasse, e não aquele que permitisse o acesso ao valorizado.

O texto acima analisado, portanto, que não demonstra a existência de nenhuma tensão na apropriação realizada pelo professor participante dos conceitos apresentados pelo PEC, possui os mesmos aspectos que caracterizam o discurso da SEE: busca a transformação político-social, através do ensino, fundamentando-se na suposta neutralidade do saber científico. Realiza, com essa suposta neutralidade (*uma vez que o discurso científico não pode apresentar contradições...*), o mascaramento de suas próprias contradições, que são afinal as mesmas contradições da sociedade que se pretende transformar: dessa forma, garante tanto a permanência de seu discurso, a sua própria permanência e, em conseqüência, cumpre seu papel institucional, qual seja, zelar pela manutenção da ordem social vigente.

Dessa maneira, se a *Variação Lingüística* coloca em discussão os aspectos político-sociais do trabalho pedagógico, o discurso da neutralidade científica, adotado pela SEE, garante que as contradições inerentes ao político e ao social não apareçam, impedindo, assim, que a observação crítica do ensino vá além do que permite o próprio discurso da SEE. O texto do professor participante que acima se analisou representa esse momento de concordância: não há tensão na apropriação realizada pelo professor dos conceitos apresentados pelo PEC porque esse professor está em dia com o discurso da SEE. Não se encontra em defasagem, mas também não vai além: é crítico apenas onde esse discurso permite alguma crítica.

A educação continuada, para assumir uma postura política que vise de fato a democratização através do ensino, precisa, como demonstra o exemplo acima, observar seus próprios pressupostos de forma a garantir a existência da auto-crítica. Caso contrário, corre-se o risco de continuar reproduzindo os próprios fatores que determinam a necessidade da educação continuada ao mesmo tempo em que impede a ocorrência de resultados satisfatórios a partir de suas ações, mantendo-se num círculo vicioso.

B) PROFESSORES QUE FORNECERAM INDÍCIOS DE QUE O PEC LHES PROPORCIONOU, DE FATO, ALGUMA TRANSFORMAÇÃO

Nos textos sobre *Variação Lingüística*, de modo semelhante aos textos produzidos para o tema *Gramática* neste momento do contínuo, pôde-se perceber a importância que para essa transformação possui a conscientização com relação aos resultados político-sociais do ensino tradicional, o que implica ser consciente de sua própria prática pedagógica.

No entanto, essa transformação já não ocorre de forma tão simples, nos encontros sobre *Variação Lingüística*, se comparada ao modo como ocorreram as transformações com relação aos conceitos nos encontros sobre *Gramática*. Isso porque, dado o privilégio aos aspectos técnico-científicos, pelo PEC, a transformação com relação aos conceitos de gramática se tornava menos complexa pelo próprio fato de serem tratados, esses conceitos, em um ambiente de discussão teórica. Além disso, ainda que houvesse o objetivo de influenciar a prática de ensino através das mudanças nas concepções de gramática, a prática mesma não precisou ser necessariamente abordada, dadas as características fortemente teóricas do tema.

No caso da *Variação Lingüística*, embora o PEC privilegie os aspectos técnico-científicos, necessariamente entram em discussão os aspectos práticos inerentes ao tema:

> *Quanto à parte prática desse nosso encontro, pode-se dizer que as discussões dos textos que demonstram variação lingüística contribuirão, sobremaneira, em nosso trabalho com o ensino da língua portuguesa. A partir dessas discussões, nós, professores, teremos "mais compreensão" em relação a alguns desvios, cometidos por nossos alunos, em relação à norma culta, tanto nos textos escritos quanto nos textos falados.* (vj18)

Percebe-se que a discussão *quanto à parte prática*, foi capaz de promover uma reflexão crítica a respeito do papel que desempenha o professor na interação com seu aluno, de forma a mostrar a necessidade de respeitá-lo (ter *"mais compreensão"*) com relação a sua linguagem.

Entretanto, nem sempre a mudança se mostra assim tão claramente quanto para esse professor. Há casos em que a transformação se mostra ainda 'tímida', devido à força do ensino tradicional, mas já começa a se realizar:

> *Sempre procurei em minha prática de ensino de língua portuguesa, ensinar o aluno a escrever corretamente, ou seja, via-me na obrigação de passar-lhe as regras da língua culta. No entanto, começo a perceber, agora com mais clareza, a importância deste meu trabalho.*
> *Acredito que o respeito à oralidade seja um dos aspectos mais importantes abordados hoje, pois cada indivíduo possui sua própria competência lingüística. Nem sempre existe o certo ou o errado absolutos.*
> *Torna-se, portanto, papel do professor, ensinar sim a língua culta ao aluno, mas procurando conduzi-lo de forma tal que ele possa perceber a importância do uso*

correto da língua e como conseqüência uma melhor integração na sociedade. (vj15)

Esse texto apresenta uma concepção em vias de mudança: apresenta-se ainda muito forte o caráter prescritivo do ensino de língua. '***Nem sempre*** *existe o certo ou o errado absolutos*': o encontro proporciona a esse professor poder começar a olhar mais criticamente suas concepções. Ainda não percebe que o *certo* ou o *errado* sempre são relativos, pois continua tendo uma concepção absolutista da língua padrão: por esse motivo começa a *perceber com mais clareza a importância de seu trabalho*.

Começa a respeitar as variedades da linguagem de seus alunos apenas porque a *oralidade* depende da competência lingüística própria de cada um. Desse modo, concebe a *oralidade* como relativa; a escrita é, portanto, *absoluta*. Seu papel de professor continua sendo o de levar o aluno ao contato com o absoluto, que é o que lhe permitirá *uma melhor integração na sociedade*. Isso se faz através do poder da escrita, '*procurando conduzi-lo de forma tal que ele possa perceber a importância do uso correto da língua*', isto é, respeitando sua linguagem de forma a não traumatizá-lo, o que interromperia o seu caminho.

Ou seja, é possível a esse professor, ainda que mantendo sua concepção prescritiva e tradicional de linguagem e ensino, apropriar-se das mudanças sugeridas pela **Proposta Curricular** de modo a sequer cair em contradição com relação a uma ou outra das posturas em questão: vai continuar ensinando o modo correto de se escrever, como é feito tradicionalmente, porém sabendo que, para mais satisfatoriamente realizar seu trabalho, melhor será considerar que a linguagem de seus alunos pode apresentar variações; ou, no discurso da **Proposta Curricular**: levar o aluno a adquirir a norma culta, respeitando sua linguagem de forma a não inibi-lo ou traumatizá-lo. Objetivo comum: *melhor integrar o aluno à sociedade*.

O texto analisado demonstra que os pressupostos do ensino tradicional e das propostas de mudança parecem se assemelhar bastante: ao ser lembrada a importância do artigo *Criatividade e Gramática* (Franchi, 1987) na elaboração da **Proposta Curricular**, pode-se relacionar a relatividade da linguagem individual com o que se chama, na teoria em que se fundamenta o artigo, *desempenho*; em relação à existência de uma potencialidade absoluta, pode-se relacioná-la ao conceito de *competência lingüística*, considerada em seu mais alto grau possível. No ensino tradicional isso se refletiria na aquisição gradual da língua padrão (valor absoluto) e conseqüente abandono dos erros ou desvios de linguagem (valores relativos). Nas propostas de mudança, consistiria em desenvolver o uso (valor relativo) da linguagem cada vez mais até que, sem traumas, se adquirisse o pleno desenvolvimento da competência lingüística (valor absoluto).

> 'Dito de outra maneira, a lógica (e a "teoria do conhecimento" que lhe corresponde) é o fundamento primeiro, e a "arte de falar" não tem outra finalidade senão a de se conformar às regras que a constituem, enquanto regras imanentes à própria ordem das essências. Nessa perspectiva, o *bom uso da palavra* é o de reconduzir o sujeito às verdades do mundo das essências, a "arte de falar" é constitutivamente uma pedagogia: a *explicação* torna-se assim aquilo *pelo que se*

> *reabsorve o desencontro* entre meu pensamento e os seres aos quais meu discurso se refere, isto é, ao nível da gramática, entre o que M. Foucault chama a "lingua materna" (ou ao menos a parte da língua materna que é adquirida durante a infância) e a língua a aprender (ou ao menos as regras da língua materna que não são ainda nem utilizadas nem compreendidas).' (Pêcheux, 1988: 45)

Essa aproximação permite um paralelo entre a *boa retórica* como caminho para a *verdade*, e o *bom uso* como caminho para a *língua padrão*:

> 'Na medida em que a explicação consiste assim em "remeter as regras a seu fundamento", pode-se dizer que a boa retórica está a serviço de uma pedagogia da verdade: a *retórica das figuras* aparece então como um sistema de erros pedagogicamente necessários para atingir a verdade, com, coextensivamente, a ameaça constante de uma escapada para fora da verdade, de um passeio do homem entregue à imaginação (e ao não-ser)' (idem)

Se fosse possível concretizar o paralelismo, teríamos:

> '*Na medida em que a explicação consiste assim em "remeter as regras a seu fundamento", pode-se dizer que o bom uso da língua está a serviço de uma pedagogia da verdade: a* variação lingüística *aparece então como um sistema de erros pedagogicamente necessários para atingir a língua padrão, com, coextensivamente, a ameaça constante de uma escapada para fora da língua padrão, de um passeio do aluno entregue à sua variedade lingüística (e ao não-social* – ou *à marginalidade)*'.

Ou, no texto em análise:

> *Torna-se, portanto, papel do professor, ensinar sim a língua culta ao aluno, mas procurando conduzi-lo de forma tal que ele possa perceber a importância do uso correto da língua e como conseqüência uma melhor integração na sociedade.* (vj15)

A transformação que esse professor efetua em suas concepções de língua e ensino se deve não a uma revisão ou reflexão crítica, mas consiste tão somente em uma atualização ou complementação de suas fundamentações teóricas: sua transformação vai apenas até onde seus pressupostos teóricos se encontram em defasagem com relação aos pressupostos teóricos que fundamentam as propostas de mudança no ensino.

Com relação à tensão na apropriação realizada por esse professor dos conceitos que lhe apresenta o PEC, trata-se de um momento bastante complexo, considerada a proximidade entre os pressupostos teóricos. A tensão em relação ao contínuo *reprodução → produção*, nesse caso, é ambivalente: é forte com relação ao sentido da valorização da produção; e é fraca com relação à postura institucional da SEE, cuja função é reproduzir a ordem social existente. Ou seja, se distancia do contínuo quando o referencial é a valorização da produção de novos conhecimentos, uma vez que não tem a preocupação de

levar o aluno a tomar parte dos meios produtivos, mas, sim, de melhor integrá-lo na sociedade; desse modo, aproxima-se do contínuo quando o referencial é a reprodução dos valores existentes.

C) PROFESSORES QUE DISSERAM HAVER MUDADO SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DE ACORDO COM AS NOVAS IDÉIAS, MAS QUE FORNECERAM INDÍCIOS EM CONTRÁRIO EM SEU TEXTO.

> *As discussões foram muito importantes, pois aprendi que pronúncias como 'frô, mulé, minino' não são problemas de fala dos alunos, mas é a forma que ele ouve o pai ou a mãe falar, isso é próprio da criança da periferia, favela, que ainda não têm conhecimento da língua formal. Como professora ficou bem nítido esse fato, agora saberei entender e corrigir com outros olhos, esses tipos de pronúncias.(...)*
> *Ensino da língua materna: o conceito de normas, as noções de erro e correção, como por exemplo: home é homem, e perguntar quem usa esses termos: se é advogado, médico, pedreiro.*
> *Só depois de ouvir a diferença é que a criança saberá responder ao correto.* (vs18)

O primeiro parágrafo do texto acima talvez indicasse de fato alguma transformação nos conceitos desse professor com relação à variação lingüística. Entretanto, ocorre apenas o deslocamento da fonte dos *problemas de fala*: eles não existem por alguma falha na linguagem da própria criança. A fonte dos problemas são os pais da criança, que vivem na *periferia ou nas favelas*, não possuem conhecimento da língua formal, e, ao falar, acabam transmitindo a seus filhos seus *problemas de fala*.

A mudança que o professor promoverá em sua prática de ensino, a partir dessa constatação, consiste em saber *entender e corrigir com outros olhos esses tipos de pronúncias*. Ou seja, ainda que diga mudar a maneira como observará as pronúncias de seus alunos, continuará se relacionando de forma prescritiva com a linguagem. Continuará corrigindo as pronúncias que apresentam problemas, porém, provavelmente não culpará os alunos pelos seus *erros* a serem corrigidos, mas sua origem social, a *periferia*, as *favelas*, ou seus pais, que *falam errado* e transferem para seus filhos esses *problemas*.

Dessa forma, em lugar de respeitar a linguagem do aluno, como meio de evitar sua inibição, levando-o à aquisição da língua culta, o que seria a transformação que o PEC objetivava promover, continuará se relacionando com a linguagem de forma a valorizar o uso privilegiado socialmente. Assim, compreende os conceitos de *norma*, *erro* e *correção* como instrumentos que lhe permitirão *entender e corrigir com outros olhos* o uso da língua na sociedade, isto é: poderá mostrar aos alunos as diferenças entre a linguagem problemática que trazem de casa, localizadas *nas favelas e periferias*, e a linguagem de quem possui uma posição social mais privilegiada que a deles: *advogados* e *médicos*. *Só depois de ouvir a diferença é que a criança saberá responder ao correto*, isto é, saberá que a língua que aprendeu em casa, de seu pai, que, a julgar de sua procedência, não é nem *médico* nem *advogado*, é uma língua errada.

A função da escola, na visão desse professor após o PEC, é a de curar o mal que a sociedade transmite aos alunos menos privilegiados socialmente através de seus próprios pais. Desse modo, continuará esse professor a transmitir a idéia da discriminação: reproduz o mal que pretende extinguir.

A influência do ensino tradicional não permite ao professor observado, rever sua prática de ensino de forma a respeitar a linguagem que o aluno traz de sua comunidade. O PEC, portanto, não conseguiu obter os resultados esperados, isto é, transformar a prática de ensino, quando se deparou com um professor para quem o caráter prescritivo do ensino exerce forte influência em seu modo de se relacionar com a linguagem. Faltou a esse professor, para que ele se apropriasse dos conceitos do modo como pretendia o PEC, uma consciência política maior com relação aos resultados de sua postura em relação à linguagem de seu aluno. Essa consciência, no entanto, dependeria de uma outra postura com relação ao ensino: seria necessário haver clareza com relação aos objetivos sociais que se pretendem atingir através da escola.

No texto observado, não se demonstra essa consciência. Ao contrário, o professor reproduz de maneira acrítica os valores da sociedade em que vive. Este seria um momento representativo das teorias da reprodução segundo pensadores como Bourdieu, por exemplo.

O PEC, para conseguir a apropriação desejada no momento de sua idealização, precisaria operar, em casos como esse, uma conscientização do professor com relação às conseqüências político-sociais em se assumirem determinadas posturas em relação à linguagem e o ensino. Obviamente, uma vez que segue a ideologia da SEE, o PEC não pode promover discussões abertamente políticas: segundo o Projeto, os encontros deveriam apresentar conceitos científicos com o objetivo de suprir as faltas no sistema de ensino que impedem o desenvolvimento da educação no Estado.

Ou seja, para a SEE, a única forma de se transformar o ensino é através do próprio ensino: ensinando aos professores do sistema os conceitos produzidos nos meios acadêmicos eles terão sua chance de ascender profissionalmente e socialmente, melhorando, em conseqüência, os resultados na Educação. Entretanto, essa pretensão é infrutífera: para serem valorizados socialmente, os professores precisariam *produzir* para fazer parte dos modos de produção. O que a SEE lhes proporciona é o acesso à reprodução dos produtos acadêmicos: o PEC não foi idealizado com o objetivo de promover a reflexão crítica a respeito do ensino, a fim de produzir novas idéias transformadoras; foi idealizado para *reproduzir* os produtos das pesquisas acadêmicas.

O docente universitário apresenta conceitos acadêmicos aos professores participantes. Isto é, *reproduzem* o que a pesquisa científica produziu. Não sendo organizado de forma a permitir debates, o PEC impede que, através da crítica aos conceitos apresentados, chegue-se a promover a produção de novos conhecimentos. O PEC, da forma como é organizado, apenas reproduz o ensino que afirma pretender transformar: o ensino que promove a reprodução.

A promessa do PEC em sua idealização, qual seja, a de suprir as faltas do sistema de ensino com o objetivo de levá-lo a *produzir*, o que significaria valorizar socialmente a Educação, o que não pode se cumprir sob pena de por em risco a própria ordem social vigente, acaba por se refletir na apropriação realizada pelos professores do que lhes é apresentado.

Dessa modo, se a orientação fornecida pelo PEC tem o objetivo de levar os professores a participarem dos lugares sociais mais valorizados, para alguns professores participantes o mesmo objetivo parece possuir o ensino da língua culta:

> *E também não devemos corrigir os alunos pela maneira com que eles falam para não inibi-los e perderem sua identidade dentro do grupo, mas sim orientá-los sobre a língua culta, que a partir dela ele terá acesso à sociedade.* (vs20)

Se o conhecimento dos saberes produzidos pela pesquisa acadêmica pode permitir ao professor o acesso a lugares sociais mais valorizados, o que aumentaria seu poder político, isto é, garantiria uma melhor posição na sociedade, o ensino da *língua culta* permitirá ao seu aluno, de modo semelhante, o *acesso à sociedade*. Existe a crença no fato de que o *saber* leva ao *poder*: o professor, detentor de uma posição na sociedade, através da aquisição de saber poderá valorizar essa sua posição e ascender socialmente; ao aluno das classes desfavorecidas, a quem o texto confere desde logo a condição de marginalidade, a aquisição da norma culta pode lhe garantir a oportunidade de acesso a essa sociedade.

Encontramos aqui um exemplo dos efeitos que um ou outro tipo de visão do papel da escola na sociedade pode produzir. Como comentado anteriormente, a partir de um comentário de Apple (1989: 26-27), um dos efeitos é dar importância demais à escola em vez de vê-la como parte de um quadro mais amplo. Trata-se de uma visão de escola que, apesar de se fundamentar na promoção do respeito ao aluno, não deixa de apresentar um viés 'meritocrático' com relação à função social do ensino: através do respeito pela linguagem do aluno, somado ao acesso que se lhe proporcionaria de adquirir a norma culta, seria garantida a esse aluno a possibilidade de mobilidade social.

Como também já referido, as **novas propostas curriculares** teriam como principal objetivo eliminar a ocorrência dessa marginalidade que o texto acima pressupõe. Não se leva em conta, entretanto, a defasagem que haverá sempre entre o capital cultural colocado para distribuição e as novidades produzidas pelas pesquisas acadêmicas, que demorarão muito até que cheguem ao público mais amplo.

A visão de escola que se encontra no texto acima analisado é essa visão meritocrática, como pode ser visto em outro trecho:

> *Agora pude redefinir que língua padrão é o dialeto usado por todas as classes. O que vai mudar é o nível de escolaridade.* (vs20)

Esse professor entende que, se todos conseguem se comunicar apesar das variedades lingüísticas, isso se deve a um fator comum a todas essas variedades, isto é, a um *dialeto comum*, que é entendido como sendo a *língua padrão*. Ao longo dessa 'espinha dorsal' da comunicação social (isto é: o '*dialeto comum*'), quem determina o menor ou maior afastamento em relação a ela, e, portanto, a maior ou menor distância com relação aos 'limites da sociedade', é o *nível de escolaridade*. Quem melhor se sair no processo de escolarização, melhor posição social irá obter.

O mesmo ocorre com relação ao PEC: quem mais conhecimento adquirir entre os conhecimentos que os encontros fornecem, mais possibilidade de ascender socialmente terá, uma vez que se encontrará mais próximo da pesquisa, do lugar da produção desses conhecimentos.

Essa relação de causalidade é enganosa, pois consiste num círculo vicioso. Quanto mais conhecimento se adquire, mais conhecimento precisará ser adquirido, pois a

produção não cessa e a produção somente faz sentido no contexto da produção. Uma vez colocada para distribuição, ela já faz arte do processo de reprodução. Ao adquirir mais e mais conhecimento o professor faz parte mais e mais desse contexto de reprodução. Tal como a *clientela* que ele atende nas escolas, que precisam de novos produtos para continuar consumindo, ele também torna-se consumidor dos produtos da ciência, que precisa sempre produzir para que seja consumida.

O mesmo acontece com relação à norma culta para os alunos: *consome-se* a norma culta de forma a cada vez mais naturalmente ser possível consumi-la. O agravante com relação à norma é que socialmente sua tendência é não se *produzir*, mas apenas se *reproduzir*, ainda que mudanças aconteçam lentamente através do tempo. O fato é que, ao adquirir a norma culta nada garante que algum aluno poderá produzir alguma coisa, uma vez que escrever ou falar de acordo com a norma de maior prestígio somente representa *poder* após representar *dever*: isto é, segui-la é fazer não mais que a obrigação. Para produzir algo é preciso ter livre acesso aos meios de produção, mas estes não pertencem por direito às classes sociais menos privilegiadas.

O que resta fazer, do modo como a educação continuada tem sido organizada, é adequar-se. Reproduzir para poder consumir. Adaptar-se:

> *Outro ponto importante é a necessidade de ensinar a norma padrão ao aluno sem desprezar seu dialeto. Com isso pretendo reformular os meus métodos para despertar no aluno a importância do aprendizado das variações da língua, para que ele* ***saiba se comunicar de acordo com cada situação***[29]. (vs16)

Como se pôde perceber, a tensão na apropriação dos conceitos é apenas aparente: ainda que possa demonstrar momentos de contrariedade com relação àquilo que lhes apresentou o PEC, os textos acima se mostram em concordância com os valores da sociedade a que pertencem, representados na ideologia da SEE. Assim, ainda que o tema permita colocar em discussão os aspectos político-sociais do ato pedagógico, não há uma visão crítica desses aspectos de forma a permitir a transformação dos objetivos do ensino, com vistas a uma transformação na ordem social.

O discurso científico, ao ser institucionalizado pela SEE, e concretizado pela CENP nas **Propostas Curriculares**, permitiu que fosse realizado o objetivo institucional de proteger o *político* da discussão crítica. Fundamentando-se no senso comum da *neutralidade científica*, mascararam-se as contradições de forma a impedir o surgimento e/ou a continuidade de um discurso crítico: dessa forma, através do conceito da *neutralidade* as contradições puderam ser apresentadas como apenas *inadequações*, que poderiam ser solucionadas garantindo a todos um lugar na sociedade. A escola, fornecendo a língua padrão ao mesmo tempo que respeitando a variedade de seus alunos, facilitaria essa adequação e o conseqüente acesso à sociedade.

Percebe-se, dessa forma, que, apesar da existência de um discurso científico que poderia permitir a transformação político-social, uma vez que leva em conta e respeita as diferenças existentes na sociedade, ao ser ele apropriado pelo discurso institucional, fundamentado no próprio senso comum da neutralidade científica, não promove mais que a reprodução da atual ordem social, perdendo, desse modo, todo seu poder transformador.

---

[29] Destaque para o momento.

Esses fatos revelam que o contínuo *reprodução → produção* precisa ser visto não apenas como um *direcionamento*, mas como uma *circularidade*, isto é: o que hoje é produzido tem sua função na reprodução, ao mesmo tempo que é a reprodução, ao consumir o que é produzido, que garante a possibilidade dessa mesma produção, fechando, desse modo, o círculo *produtivo-reprodutivo*. As instituições garantem que esse movimento não seja interrompido.

A possibilidade de transformação consiste na libertação desse círculo. O primeiro passo talvez seja aceitar sua existência, isto é, *conhecê-lo* (ou *re*conhecê-lo, uma vez que ele está ao nosso redor). Essa tomada de consciência significa saber que se é parte do sistema, porém conhecendo seu mecanismo. Como diz um provérbio Zen, *somente encontra sua vida aquele que a perdeu*. É somente a partir do reconhecimento da determinação das estruturas sociais que se poderá resistir a elas. Isso consiste em consciência política, em despertar dos esquecimentos de Pêcheux para despertar do sono do assujeitamento (ou pelo menos sonhar um ou outro sonho...).

D) PROFESSORES QUE SE DISSERAM CONTRÁRIOS ÀS CONCEPÇÕES APRESENTADAS PELO PEC E/OU FORNECERAM INDÍCIOS DESSE POSICIONAMENTO EM SEU TEXTO.

> *O que pude observar durante a discussão sobre a variação lingüística é que tudo depende de um contexto político-social e geográfico; porque há variedades lingüísticas independentemente da língua.*
> *Esta variação lingüística estabelece indícios ao falante para passar informações sócio-econômico-culturais.*
> *Não há nenhuma possibilidade de se discutir isto na escola com os alunos, porque está totalmente fora de nossa realidade educacional.*
> *Discordo plenamente da aula de hoje, porque já estamos saturados de saber que devemos partir e respeitar a linguagem do aluno sem discriminá-lo.*
> *Na minha opinião, eu queria uma sugestão de como trabalhar o gosto e a importância da linguagem padrão e culta com os alunos, como exemplo, partindo dos meios de comunicação em que ele vive.(...)* (vm7)

O primeiro parágrafo desse texto parece deixar claro qual o ponto de vista que possui esse professor a respeito do que seja a *língua*. Quando afirma haver *variedades lingüísticas independentemente da língua*, aparentemente está supondo a existência de algo bem definido a que se possa referir pelo termo *língua*, o qual pode se aproximar, porém não se confundir, com o que o PEC lhe apresenta com o nome de *variações lingüísticas*.

Vinda de uma fonte ou de outra, a concepção de língua desse professor não encontra outro tipo de valor inerente à manifestação lingüística que aqueles submetidos à *comunicação* enquanto processo de *codificação-decodificação*, e, portanto, dentro dessa concepção, à idéia de *valor* e de *sistema*: o *valor* é estabelecido, no interior do sistema, por uma relação de diferenciação entre elementos invariantes. Desse modo, qualquer variação possui valor apenas em relação ao que pertence ao sistema, isto é, àquilo que não varia:

> 'Acho excelente a expressão de Smith, *differential meaning*, "significação diferencial". Gostaria somente de acrescentar que toda significação lingüística é diferencial. As significações são diferenciais no mesmo sentido em que os fonemas são unidades fônicas diferenciais. Os lingüistas sabem que os sons da fala apresentam, além dos fonemas, variantes contextuais e variantes facultativas, situacionais (ou, em outros termos, "alofones" e "metafones"). Do mesmo modo, no nível semântico, encontram-se significações contextuais e significações situacionais. Mas só a existência de elementos invariantes permite reconhecer as variações. (...)' (Jakobson, 1974: 29)

O texto analisado, fundamentando-se nessa concepção de língua, entende a variação lingüística tomando como referencial a invariabilidade da língua padrão. No entanto, não usa desse referencial para estabelecer uma valoração a partir de uma

relatividade, mas se utiliza desse referencial como modelo para compreender um novo sistema que o PEC vem lhe apresentar, qual seja, o '*sistema das variações lingüísticas*', que, na visão desse professor, parece tratar-se de um sistema vizinho, o qual, apesar de poder influenciar na comunicação fundamentada no sistema da *língua*, atuando em conjunto, não se confunde com ele. Seria um ponto de vista possível a partir de uma concepção semiótica, como o demonstra Jakobson (1974:119) ao tratar da *poética*:

> 'Em suma, numerosos traços poéticos pertencem não apenas à ciência da linguagem, mas a toda a teoria dos signos, vale dizer, à Semiótica geral. Esta afirmativa, contudo, é válida tanto para a arte verbal como para todas as variedades de linguagem, de vez que a linguagem compartilha muitas propriedades com alguns outros sistemas de signos ou mesmo com todos eles (traços pansemióticos)'

Nesse *outro sistema*, as variedades lingüísticas têm a função, do mesmo modo que a língua, de *comunicar*; porém, *passam informações* ***sócio-econômico-culturais***. Desse modo, quando diz que:

> *Não há nenhuma possibilidade de se discutir isto na escola com os alunos, porque está totalmente fora de nossa realidade educacional.* (vm7)

talvez esteja informando a dificuldade de sistematizar didaticamente, em sala de aula, o sistema das variedades lingüísticas, semelhantemente ao modo como o ensino tradicional sistematiza a *língua*. O que se chama de *realidade educacional* talvez seja mesmo essa falta de material didático, ou de sistematização didática, que permita o trabalho em sala de aula com um novo conjunto de códigos, ainda não muito bem sistematizado, e, portanto, ainda não adequado ao trabalho pedagógico.

Percebe-se, de tudo isso, que esse professor trabalha de acordo com uma concepção tradicional de ensino, uma vez que se coloca contrário à *discussão* em sala de aula, em favor de um trabalho sistematizado. *Prática de ensino* seria, portanto, o modo de levar os alunos a conhecer determinada teoria.

A teoria é vista como possuindo um maior valor em relação ao ensino. O ensino é o instrumento para comunicar um determinado conhecimento da forma mais adequada a uma boa assimilação de seu conteúdo. O ensino apenas é valorizado, na visão desse professor, quando precisa ser aperfeiçoado enquanto instrumento de comunicação: é esse aperfeiçoamento que espera seja promovido pelo PEC. Em conseqüência, espera que os encontros lhe apresentem sugestões '*de como trabalhar o gosto e a importância da linguagem padrão e culta com os alunos, como exemplo, partindo dos meios de comunicação em que ele vive*'.

Ou seja, o PEC desenvolve o instrumento comunicativo do professor participante para que ele possa melhor apresentar conhecimentos aos alunos; por conseguinte, o professor pode desenvolver o gosto e a importância da linguagem padrão e culta dos alunos para que estes possam melhor utilizar o instrumento comunicativo que lhes permitirá ter acesso ao conhecimento valorizado socialmente. Ao que parece, esse professor está de acordo com os objetivos da SEE de *suprir as faltas* do sistema de

ensino. As contradições do discurso da SEE, desse modo, por certo ecoam no texto desse professor. Observamos, a partir de agora, o modo como o texto pôde se realizar apesar dessas contradições, isto é, observamos os fatores que mascaram essas contradições de forma a permitir a existência do texto enquanto texto, isto é, enquanto unidade comunicativa, e sua semelhança, ou não, com o discurso da SEE.

Torna-se necessário, para as considerações subseqüentes, considerar a maneira como o texto analisado foi construído. Ele segue um roteiro, como se conclui a partir da própria disposição do texto em relação às indicações, fornecidas pelo docente universitário, dos pontos que seriam considerados na avaliação. Transcreve-se abaixo o roteiro, presente no cabeçalho de diversos textos do *corpus* e, inclusive, no texto acima analisado:

Avaliação:
- Elaborar texto
- Utilidade da presente discussão sobre variação lingüística
- Possibilidade de utilizar alguns pontos discutidos na escola
- Levantar pontos que você concorda ou discorda

No texto, seguindo o roteiro, o primeiro e o segundo parágrafos correspondem à *utilidade da (...) discussão sobre variação lingüística*; o terceiro, à *possibilidade de utilizar alguns pontos discutidos na escola*; o quarto e o quinto parágrafos levantam pontos em relação aos quais o professor participante *concorda ou discorda*.

Podemos perceber, a partir da fidelidade do texto ao roteiro, a não interrelação entre os parágrafos a partir de uma construção interna ao próprio texto, mas a partir de um fator externo: o roteiro. Desse modo, a aparente contradição entre o que diz o terceiro parágrafo, e o que afirmam o quarto e o quinto, se desfaz.

A contradição estaria acontecendo pelo fato de o terceiro parágrafo afirmar que a variação lingüística está fora da realidade educacional, ao mesmo tempo em que o quarto parágrafo demonstra um professor *saturado de saber que deve partir e respeitar a linguagem do aluno sem discriminá-lo*, isto é, um professor que já possui conhecimento das implicações pedagógicas da variação lingüística. O quinto parágrafo vem confirmar a consciência do professor quanto a essas implicações uma vez que pede '*uma sugestão de como trabalhar o gosto e a importância da linguagem padrão e culta com os alunos, como exemplo, partindo dos meios de comunicação em que ele vive*', que é inclusive o que sugere a **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1° grau.** Portanto, o que para esse professor *está totalmente fora da realidade educacional*, isto é, a variação lingüística, seria para ele, ao mesmo tempo, algo que está *dentro* da realidade educacional, uma vez que ele próprio pede exemplos de como trabalhar com o assunto.

A contradição se desfaz quando levamos em conta que, seguindo o roteiro, o primeiro e segundo parágrafos tratam do aspecto teórico do tema, afinal, trata da '*utilidade da presente discussão sobre variação lingüística*'. Pensando em sua prática de ensino, o professor não vê a possibilidade de empreender, entre seus alunos, uma discussão teórica como essa realizada pelo PEC. O professor associa o termo *utilidade* ao modo como transformará sua prática a partir dos conceitos que lhe são apresentados.

Como esse ponto do roteiro não faz menção a qual seria essa *utilidade*, o professor se apropria do termo tomando como referência o que provavelmente pensa ser o objetivo do PEC: incrementar sua prática pedagógica, afinal ele é um *professor*, e não um teórico ou um pesquisador. Dessa maneira, ainda que o ponto do roteiro provavelmente se refira às revisões que a discussão permitiu com relação às concepções de ensino, esse professor, não distinguindo ao certo teoria e prática devido à preocupação com o pedagógico, que é sua, e, presume, seja também do PEC, se apropria do saber teórico e da discussão a seu respeito como *um exemplo* de algo a ser praticado (considera sugestão de prática de ensino do PEC promover a discussão do assunto com seus alunos, do mesmo modo como pôde observar no encontro).

Uma vez que o PEC, do ponto de vista desse professor, não apresenta de fato exemplos práticos de aplicação da teoria que ele já está *saturado de saber* (e que não percebe ser a mesma que fundamentava a discussão), discorda plenamente das sugestões que lhe deu o encontro, e pede exemplos práticos da teoria que ele *já conhece*, e não de uma nova teoria, isto é, *do sistema da variação lingüística independente da língua* que esse encontro vem apresentar e discutir.

Em outras palavras, a crise em que se encontra esse professor se deve ao embate entre suas concepções teóricas e práticas: mostra possuir uma formação teórica, ao lado de uma valorização bastante grande do que considera ser a prática de ensino ('*trabalhar o gosto e a importância da linguagem padrão e culta com os alunos, como exemplo, partindo dos meios de comunicação em que ele vive*').

O PEC vem confundir essa separação bem determinada entre teoria e prática: enquanto *professor*, espera dos encontros *exemplos* para sua *prática* pedagógica; o PEC, por sua vez, apresenta uma *teoria* com o objetivo de *transformar a prática*. Esse professor, movido pela sua expectativa de exemplos, se apropria da própria *apresentação* da teoria como o exemplo de uma *nova prática* que lhe estaria fornecendo o encontro. Isto é, a *aula* do docente universitário nesse encontro é apropriada pelo professor como sendo um modelo que pode ser seguido em sua própria sala de aula, mas que, como afirma: '*está totalmente fora de nossa realidade educacional*'.

A teoria científica, privilegiada pela SEE, já é conhecida por esse professor. No entanto, ao ser reapresentado a ela, através do PEC, não a reconhece, pois sua expectativa quanto à educação continuada se refere não à discussão teórica de conceitos, mas à apresentação de exemplos práticos que ajudem a solucionar os problemas pedagógicos que encontra em sala de aula.

As contradições com que trabalha a SEE (órgão político que assume como seu o discurso científico da neutralidade) ecoam no texto desse professor, que apresenta uma contradição em sua estrutura. Essa contradição, entretanto, se mascara tomando o sentido contrário ao modo como se mascaram as contradições discursivas da SEE: privilegia esse texto, assim como o discurso da SEE, a produção científica acadêmica; porém, se a SEE mascara suas contradições através da valorização da neutralidade do discurso científico, esse professor mascara suas contradições através da valorização do discurso pedagógico.

Isso não quer dizer que, ao valorizar o discurso pedagógico, esteja valorizando os aspectos políticos de sua prática de ensino: se o fizesse, estaria em discordância com o discurso da SEE, o que, como vimos logo acima, não acontece. Ocorre que a maneira como esse professor confere valor à sua prática assume a mesma direção que o modo

como a valoriza a SEE. Ou seja, tal como a SEE, privilegia os aspectos técnico-científicos, assumindo como legítimo o contínuo *reprodução → produção*. Mas vai além, e assume seu papel no contínuo, enquanto professor, no lugar da *reprodução*: daí afirmar a impossibilidade da discussão crítica de conceitos em sala de aula, além do desejo de exemplos de como fazer. Valoriza a *produção* científica: porém sua realidade não é a sala de aula, mas o ambiente acadêmico; mas não deixa de valorizar também sua prática pedagógica, porém nos termos como a concebe a SEE, isto é, no lugar do contínuo desprivilegiado socialmente, o lugar da *reprodução*.

Tal como em sua concepção de linguagem (um instrumento para comunicação), e de língua (sistema fundamentado na *diferenciação*), o valor que esse professor atribui à sua prática toma como referencial o sistema de ensino da SEE, isto é: a prática pedagógica desse professor possui valor apenas em relação ao que não varia no sistema. Dentro do sistema, ele somente pode ser valorizado enquanto professor mantendo sua diferenciação em relação ao valor que possui um pesquisador ou um teórico, por exemplo, dentro do mesmo sistema. Assim, a pesquisa deve *produzir*; o ensino, *reproduzir*. Outro tipo de valoração acarretaria risco para a ordem interna do sistema.

Portanto, ainda que a tensão na apropriação que realiza esse professor, dos conceitos que lhe apresenta o PEC, aparentemente seja grande, em essência ela inexiste, dada a concordância com relação ao contínuo *reprodução → produção*, e, além disso, com a própria postura institucional da SEE, qual seja, a de garantir a permanência da ordem social vigente.

Conclusão

Educação Continuada: possíveis contribuições.

A análise dos textos dos professores participantes mostrou as diferenças com relação às apropriações das idéias do PEC, pelos professores, em virtude de suas diferentes concepções de ensino e/ou contato com as idéias da nova proposta, diferenças provenientes das suas próprias histórias profissionais.

Esse fato demonstra a necessidade de se adequar a educação continuada, quando de sua idealização, às diferentes realidades a serem atendidas por ela. É pouco interessante levar um projeto com a mesma estrutura para professores com as mais diversas formações e trajetórias profissionais.

Como a análise do *corpus* sugeriu, houve, dentro de um mesmo grupo que assistiu a um encontro do projeto, desde professores que não possuíam sequer um referencial em relação ao qual se posicionarem sobre as idéias apresentadas, até professores para quem o encontro não apresentou nenhuma novidade. A estruturação dos projetos, portanto, precisaria se fazer de acordo com uma divisão baseada nas diferenças entre os professores. Desse modo, haveria um maior aproveitamento dos projetos de educação continuada pelos professores, uma maior eficácia em alcançar os objetivos propostos.

O que a análise mostra, também, é a necessidade de haver uma reformulação do referencial que adotam as propostas de renovação do ensino. Se as propostas de renovação surgiram fundamentadas nas críticas ao ensino tradicional, não necessariamente elas ainda precisam partir dessas críticas para fazerem sentido às suas idéias.

Tomar o ensino tradicional como referência para a apresentação das idéias de renovação do ensino pode representar o risco de deixar muitos professores, não praticantes do ensino tradicional, ou não conscientes em relação a suas práticas, sem referencial algum para pensarem suas práticas pedagógicas.

Ainda que não venha sendo responsabilidade dos projetos de educação continuada suprir as deficiências da formação profissional dos professores, sendo seu objetivo o *aperfeiçoamento* desses profissionais, a própria realidade a ser atendida por esses projetos impõe uma nova função às suas realizações. A educação continuada torna-se, por força das próprias condições que pretende transformar, um trabalho de formação retroativa.

A solução para esses problemas de recepção e de alterações de objetivos, no entanto, pode estar na própria organização a ser dada aos projetos, ampliando suas ações pelo aproveitamento dos próprios professores que buscam a educação continuada.

Dando a voz aos professores que já trabalham procurando renovar criticamente seu ensino, para exporem aos companheiros suas práticas, soluções e dúvidas que encontram em seu cotidiano de trabalho; fazendo dos projetos um lugar de exemplos e debates entre os próprios professores; reorganizando os encontros de acordo com o que a trajetória profissional de cada professor lhe garantiu enquanto formação, provavelmente os objetivos de transformar a escola e melhorar o ensino seriam mais facilmente alcançados, colocando nas mãos dos próprios professores a responsabilidade pelo seu trabalho.

Da forma como idealizado o PEC, por exemplo, os projetos farão sentido apenas para professores que possuem ou uma boa formação acadêmica, que lhes permita posicionar-se quanto ao que lhes é apresentado, ou, por outro lado, aos professores com uma auto-valorização de sua prática pedagógica, o que lhes confere a segurança necessária para um distanciamento crítico em relação tanto ao projeto quanto à sua prática de ensino. Em ambos os casos, mostra-se imprescindível uma consciência preliminar quanto ao papel social e político da escola, que permita ao professor observar criticamente a função do ensino na sociedade, o papel do professor no ensino e, conseqüentemente, os objetivos sociais e políticos que fundamentam a idealização dos próprios projetos de educação continuada.

Possuindo um discurso próprio, desenvolvido a partir de suas próprias práticas pedagógicas, e, portanto, a partir de uma formação discursiva que lhes é acima de tudo familiar, a educação continuada pode tornar-se parte do próprio cotidiano desses professores, sem mais a necessidade de um órgão institucional que assuma a responsabilidade por detectar faltas e, ocasionalmente, tentar supri-las com apoio técnico-científico.

Talvez seja apenas retornando a produção discursiva a quem a possui por direito que a escola poderá representar um papel realmente democrático na sociedade, respeitando as diferenças que nela existem. Essa retomada precisa começar pelo próprio professor, ao formar associações que levem em conta as características das comunidades onde atuam.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que professores de diferentes comunidades poderiam apresentar e discutir suas experiências, as comunidades, ao delimitarem seus próprios discursos em sua integração com a escola, poderiam também apresentar e discutir suas experiências e propor soluções para seus problemas. Ao Estado caberia não mais diagnosticar problemas e fornecer suprimentos, mas organizar encontros e executar soluções por eles apontadas.

Nessa nova ordem, as universidades também se aproximariam da comunidade, auxiliando em suas experiências e, em contrapartida, encontrando um amplo campo de pesquisa que, necessariamente, retornaria seus frutos para as próprias realidades estudadas, uma vez que se tornaria participante ativa da própria realidade que pretendesse observar.

SUMMARY

Different understandings of conceptions such as 'teaching', 'school' and 'language' were made by public schools' teachers, in the State of São Paulo, involved in a project for in-service teachers formation.

The analysis was based on the teachers' written texts. Its reference was the *continuum reproduction → production* that characterizes the modern capitalist society and has his permanence guaranteed by institutional action.

Intending to characterize these differences this work observed: i) the role developped by Education Secretary, since his creation, in the State, and the main characteristics of his discourse; ii) academic discourses that first founded, and afterwards analised teaching changes proposals; iii) the *Portuguese Language Curricular Proposal*, that founded the project.

The different understandings showed a tension degree according to the teachers' relation to the referred *continuum*, what indicates the necessity of revision of service teachers formation projects, taking into consideration their very diversified public.

KEY WORDS: *1. In-service teachers' education 2. Teachers' discourse 3. First language teaching.*

Referências Bibliográficas:

AMARAL, N. F. G. (1995) *Clichês em Redações do Vestibular*, Dissertação de mestrado, Unicamp, inéd.

ANDRADE, L. T. (1997a) 'PROCURA-SE UM FORMADOR. A produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva', in *Leitura: Teoria e Prática* 29. Mercado Aberto, Porto Alegre.

_____ (1997b) 'Revisão dos conhecimentos destinados à formação sob a ótica dos profissionais destinatários'. Comunicação apresentada no 11° Congresso de leitura do Brasil - COLE (Encontro interno: I Seminário sobre leituras do professor), Campinas, SP, 15 a 18 de julho de 1997.

APPLE, M. W. (1989) *Educação e Poder*. (trad. de Maria Cristina Monteiro). Artes Médicas, Porto Alegre.

BAKHTIN, M. M. (1992) *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, São Paulo.

_____ (1986) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec, São Paulo.

_____ (1992) 'Os Gêneros do Discurso', in *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, São Paulo.

BARBIERI, CARVALHO & UHLE (1995) 'Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: algumas considerações'. In: COLLARES, A. L. & MOYSÉS, M. A. A. (orgs.) *Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade)*, **36** ("Educação Continuada"). Editora Papirus, Campinas, SP.

BRITTO, L.P.L. (1997) *A Sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical*. ALB/Mercado das Letras. Campinas, SP.

CHARTIER, R. (1990) *A História Cultural: entre práticas e representações*. (Trad. de Maria Manuela Galhardo). DIFEL, Lisboa.

_____ (1992) 'Textos, Impressão, Leituras'. In *A Nova História Cultural*. (Trad. De Jefferson L. Camargo). Martins Fontes, São Paulo.

CUNHA, L. A. (1980) *Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista*. Rio de Janeiro, Achiamé, 2ª ed.

DE ROSSI, V. L. S. (1994) *Refazendo a Escola Pública?* Dissertação de Mestrado, FE, UNICAMP, inéd.

EAGLETON, T. (1983) *Teoria da Literatura: uma introdução*. Martins Fontes, São Paulo.

FARACO, C. A. (1990) "As Sete Pragas do Ensino de Português". In In GERALDI, J. W. (org.) *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Cascavel, Assoeste, 5ª ed.

FRANCHI, C. (1987) 'Criatividade e Gramática', in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, **9**, pp.5- 45.

_____ (1992) 'Linguagem: Atividade Constitutiva', in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, **22**, IEL, UNICAMP.

FREITAS, M.T.A. (1994) *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Papirus, Campinas.

FOUCAULT, M. (1971) *A Ordem do Discurso*. (Trad.: Sírio Possenti). Ijuí: FIDENE.

GERALDI, J. W. (1981) "Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)". In *Cadernos da FIDENE*, Ijuí: FIDENE.

_____ (1990) (org.) *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Cascavel, Assoeste, 5ª ed.

_____ (1991) *Portos de Passagem*. Martins Fontes, São Paulo.

GERALDI, J. W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. (1996) "Lingüística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores", in *D.E.L.T.A.*, vol.**12**, nº 2, pp.307 - 326.

GIROUX, H. A. (1986) *Teoria Crítica e Resistência em Educação - Para além das teorias de reprodução*. (Trad. de Ângela Maria B. Biaggio). Editora Vozes, Petrópolis.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (1996) 'Projeto Aspectos Fundamentais do Ensino de Língua Portuguesa'. IEL/ UNICAMP, em convênio com a Sec. de Estado da Educação no 'Projeto Inovações no Ensino Básico' (UNICAMP/SEE).

JAKOBSON, R. (1974) *Lingüística e Comunicação*. Editora Cultrix, 7ª ed. São Paulo.

KATO, M. A. (1988) 'A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola', in

Trabalhos em Lingüística Aplicada, **12**. Jul/dez de 1988. IEL/Unicamp, Campinas.

LEAL, L. F. V. (1991) *A Escrita Aprisionada: uma análise da produção de textos na escola*. Dissertação de Mestrado, UFMG, inéd.

MAINGUENEAU, D. (1989) *Novas Tendências em Análise do Discurso*. (trad. Freda Indursky). Editora Pontes, Editora da Unicamp. Campinas, SP.

MARIN, A. J. (1995) 'Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.' In: COLLARES, A. L. & MOYSÉS, M. A. A. (orgs.) *Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade)*, **36** ("Educação Continuada"). Editora Papirus, Campinas, SP.

MARTIN, J. (1975), 'Gênero?', in *Revista Brasileira de Lingüística*. Editora Vozes, 1975 (2° sem.), pp. 3-8. Petrópolis.

MARTINS, C. A. (1989) *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Bases Políticas de sua Implantação e Estruturação*. Dissertação de Mestrado, FE, UNICAMP, inéd.

OSAKABE, H. (1979) *Argumentação e Discurso Político*. Kairós, São Paulo.

PÊCHEUX, M. (1969) 'Análise automática do discurso (AAD-69)'. In GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Editora da Unicamp, 1993, pp.61-161. Campinas, SP.

_____ (1988) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (trad. Eni Pulcinelli Orlandi ... et al.). Editora da Unicamp, Campinas, SP.

PÉCORA, A. (1989) *Problemas de Redação*. Martins Fontes, São Paulo.

PERINI, M. A. (1985) *Para uma Nova Gramática do Português*. Ática, São Paulo.

POSSENTI, S. (1990) 'Gramática e Política', in *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. (org. João Wanderley Geraldi). Cascavel, Assoeste, 5ª ed.

_____ (1993) *Discurso, Estilo e Subjetividade*. Martins Fontes, São Paulo.

_____ (1995) 'O 'eu' no discurso do 'outro' ou a subjetividade mostrada.', in *ALFA*, São Paulo, **39**, pp. 45-55.

POSSENTI, S & ILARI, R. (1985) 'Português e Ensino de Gramática'. In *Projeto IPÊ (Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios)*. São Paulo, SE/CENP, 12p. (Língua Portuguesa, 2)

RIBEIRO, M. L. S. (1987) *A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus*. Cortez, São Paulo.

RODRIGUES, L. M. (1990) 'O sindicalismo nos anos 80: Um balanço.' In *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, **1**, vol. 4, pp. 11-19.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. (1996) 'Projeto de Educação Continuada: 1996-1998', São Paulo.

_____ (1992) *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, São Paulo: SE/CENP, 4ª ed.

_____ (1978) *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP.

SILVA, L.L.M (1994) *Mudar o Ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Tese de Doutorado, UNICAMP, inéd.

SOUZA, A. N. (1996) *Sou Professor, Sim Senhor! : representações do trabalho docente*. Papirus, Campinas, SP.

TAYLOR, F. W. (1986) *Princípios de Administração Científica*. Atlas, São Paulo.

TRAVAGLIA, L. C. (1995) *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Cortez, São Paulo.

VAL, M. G. C. (1991) *Redação e Textualidade*. Martins Fontes, São Paulo.