

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PCNLP DO 3º E 4º CICLO: UMA RELAÇÃO INSTÁVEL

RUTE ALMEIDA E SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO).

Resumo

O Professor de Língua Portuguesa e o PCNLP do 3º e 4º ciclo: uma relação instável Rute Almeida e Silva (MeEL/ UFMT) Orientadora: Profª Drª Maria Rosa Petroni (LET/MeEL/UFMT) Este trabalho apresenta resultados de um projeto de pesquisa denominado "Leitura e escrita em práticas de linguagem no Ensino Fundamental e Médio: gêneros do discurso, argumentação e subjetividade", concebido com o objetivo de traçar um panorama do ensino de língua portuguesa em algumas escolas estaduais da capital mato-grossense. Para isso, foi aplicado um questionário, composto de vinte e três perguntas, a doze professores de língua portuguesa de quatro escolas da rede pública de Cuiabá. Dessas questões, serão discutidas quatro delas, referentes: a) à função do professor de língua portuguesa na atualidade e o que tem sido feito para concretização do seu papel junto ao alunado; b) à participação do docente em curso(s) de atualização/aperfeiçoamento/especialização sobre os PCN e à opinião a respeito desses documentos; c) à leitura do PCN e em que momento da vida profissional; d) ao conhecimento dos documentos na instituição escolar em que trabalha. Os PCN ainda não são conhecidos pelos docentes, constatação possível, a partir da análise dos dados. Os professores afirmaram não haver, nas respectivas escolas, discussões concretas sobre esse material. Sabe-se que esses guias foram criados com o intuito de solucionar alguns problemas sociais, visando mudanças efetivas no sistema de ensino no Brasil. Portanto, é necessária uma formação continuada eficiente, para a efetivação no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. É preciso, ainda, refletir, continuamente, sobre a prática pedagógica, coletiva e individual, para que sejam criadas estratégias de ensino, sugestões de atividades para alcançar esse objetivo. Não podemos continuar passivos e indiferentes às mudanças educacionais e sociais do nosso país.

Palavras-chave:

PCN, FORMAÇÃO DOCENTE, LEITURA/ESCRITA.

INTRODUÇÃO

Uma das discussões mais freqüentes atualmente nos estudos sobre ensino-aprendizagem diz respeito à constatação das dificuldades encontradas pelos alunos de diferentes fases do Ensino Fundamental e Médio, no que se refere à leitura, à compreensão e à produção de textos. Sabe-se que há vários estudos lingüísticos que buscam explicações para tais problemas.

Outro assunto muito discutido são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seu reflexo no ensino, já que esses documentos apresentam propostas que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua, além de uma multiplicidade teórica que embasa o ensino. Entretanto, a maioria dessas teorias ainda é desconhecida pelos professores, o que dificulta uma proposta de trabalho mais eficiente.

O Projeto de Pesquisa intitulado "Leitura e Escrita em Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental e Médio: Gêneros do discurso, Argumentação e Subjetividade"

visou a discussões voltadas para metodologias de ensino e para a formação e atualização de professores da área de Língua Portuguesa. Visou, também, traçar um panorama do ensino de Língua Portuguesa em algumas escolas da rede pública de Cuiabá.

Essa investigação foi realizada em quatro escolas da rede pública de Cuiabá, onde foi entrevistado o total de onze professores de língua portuguesa (LP), que lecionam no Ensino Fundamental e Médio. Coletei os dados na escola M.C, onde retornei diversas vezes, pois precisava de autorização da direção para realizar a pesquisa com seus docentes. Outra dificuldade, após conseguir contato com a coordenação da escola, foi convencer os professores a responderem ao questionário, já que eles alegavam falta de tempo. Depois de muita insistência, decidiram responder em grupo. Retornei em outro dia e obtive mais êxito, pois entrevistei uma professora que me atendeu com presteza.

Nesta pesquisa, o material de análise são as respostas fornecidas pelos professores que responderam a um questionário estruturado com vinte e três questões, das quais aqui será apresentada a análise de duas delas referentes: a) à função do professor de língua portuguesa na atualidade e o que tem sido feito para concretização do seu papel junto ao alunado; b) à leitura dos PCN e em que momento da vida profissional.

ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos dados obtidos, busquei identificar o posicionamento do professor referente ao seu papel no ensino-aprendizagem e sua atitude para materializá-lo em sala de aula, além de sua atuação e engajamento em cursos de atualização, na construção contínua de uma formação adequada às demandas da sociedade em que vive. Também procurei verificar se há, no contexto escolar, um processo dinâmico de leitura, discussão e reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. A pesquisa buscou confirmar a prática do professor com base nos PCNLP e refletir sobre como se daria tal prática em sala de aula.

Ao serem questionados sobre qual a função do professor de LP atualmente e o que tem sido feito para concretizar o seu papel junto ao alunado, quatro docentes disseram que suas funções são encaminhar e incentivar os alunos à leitura e à escrita, visando torná-los críticos. Desses quatro, somente dois responderam a respeito da concretização dos seus papéis. O primeiro disse que, para efetivar seu trabalho, mostra aos alunos que a escola vai apenas ajudá-los a aprimorar suas competências sócio-comunicativas. O segundo disse que traz textos expositivos e informativos reais, para estimular a criticidade. Quatro classificaram o professor como um indivíduo que tem uma função abrangente: versátil, criativo e complexo.

Ainda respondendo a essa pergunta, um dos docentes salientou que a responsabilidade do professor de português é maior em relação à dos demais docentes. Outro entrevistado disse que o professor de LP deve estar pronto para atender todas as dificuldades e as dúvidas dos alunos. Disse também que, para concretizar seu papel, procura estar sempre em contato com seus aprendizes, tentando saber o que se passa no mundo deles. Um dos entrevistados respondeu que a função do professor deve ser de "mestre-aluno", que ele tem que ser um referencial para seu aluno, no que diz respeito à busca do conhecimento.

A partir dessas respostas, é possível perceber que, de certo modo, os quatro primeiros professores possuem conhecimento sobre um dos objetivos principais dos

PCN, que é formar cidadãos críticos e engajados na sociedade. Todavia, alguns dos professores não possuem firmeza em suas respostas ou fazem afirmações equivocadas, como, por exemplo, esta em que um professor atribui ao docente de LP uma responsabilidade maior em relação aos de outras disciplinas. Essa declaração de que o professor de LP tem mais responsabilidade no ensino do que os docentes de outras áreas pode ser uma afirmação errônea, pois, consoante aos PCNs, a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe à área de língua portuguesa, uma vez que os professores de outras disciplinas também dependem da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua matéria. Logo, "é tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda" (PCN, 1998: 32).

Analisando o argumento do professor que afirmou que o docente de LP deve responder a *todas* as questões, as dúvidas e as dificuldades do aluno, pode-se dizer que esta também é uma visão um pouco equivocada, ainda imersa num pensamento tradicional, pois sabe-se que o professor, desde a antiguidade, sempre foi visto como o "centro do saber", aquele que detém vários conhecimentos, quando não todos, e que deve responder *tudo* que o aluno pergunta. É certo que o professor é um informante privilegiado e sempre ocupou uma posição fundamental para o desenvolvimento da sociedade, obviamente, colaborando para o crescimento intelectual do aluno. No entanto, esse profissional deve atentar para a situação atual do ensino, tendo em vista as orientações contidas nos documentos oficiais, com sugestões de que o docente crie condições para o aluno *refletir* e desenvolver suas competências - discursiva e lingüística - estimulando-o a usar a criatividade e a imaginação na busca de respostas.

É certo também que o educador deve esclarecer as dificuldades do educando, porém, compete a ele não só informar, mas também questionar seu aluno sobre suas certezas adquiridas ao longo dos anos, isto é, instigá-lo à dúvida. Os guias oficiais defendem que a sala de aula deve ser uma esfera em que cada aluno tenha o direito à palavra e o professor promova momentos de diálogo e de reflexão. De acordo com os PCNs (1998: 32), o docente deve possibilitar ao aluno o "contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir". O professor deve utilizar suas competências para promover o trabalho em equipe, desenvolvendo projetos pedagógicos, oportunizando aos alunos um ensino participativo, ou seja, o educador não deve centralizar as ações no momento de aprendizagem. Esse profissional não deve pensar que sua função/obrigação é "entregar" a resposta, o "conhecimento" pronto para o aluno, como se fosse algo já feito, elaborado e acabado, mas deve provocar nele o desejo de busca e de desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem. Nessa tentativa, ambos têm a oportunidade de construir juntos os efeitos de sentido de um determinado texto, por exemplo.

Desse modo, para melhor qualidade do ensino, é importante que o professor e o aluno trabalhem juntos na construção do conhecimento. Essa relação - aluno e professor - deve ser de harmonia, de cooperação e de crescimento intelectual, uma vez que o docente também tende a aprender com seu aluno, que é um ser dotado de saberes e aptidões. De acordo com a resposta de um dos entrevistados, o papel do professor deve ser de *mestre-aluno*, isto é, aquele que aprende junto, apesar de ser o professor.

Os PCNs propõem que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento, tendo a função de mostrar ao aluno o *papel* que o "outro" assume numa relação dialógica. Cabe ao docente dinamizar a interação entre os estudantes, para que possa haver trocas de experiências e crescimento intelectual. A orientação desses

documentos coaduna-se com as ideias de que o desenvolvimento do indivíduo se dá na interação com o outro, conforme Vigotski (2007). De acordo com a teoria defendida por esse autor, existem dois níveis de desenvolvimentos, o real e o potencial, a partir dos quais ele define a zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vigotski (2007):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Conforme esse autor, um aspecto essencial do aprendizado é trabalhar com a ZDP do aluno. O docente pode propor aos aprendizes atividades grupais em que os alunos que apresentarem maior domínio sobre o conteúdo em questão colaboram com os demais. Com a abertura da ZDP, o aluno terá um suporte a mais que o ajudará a construir, a modificar e a interpretar os sentidos, de um texto, por exemplo. Nessa perspectiva, o estudante é considerado um sujeito ativo no processo de construção do saber, e o docente, também, assume uma função essencial, como um sujeito mais experiente e como um par mais avançado. Logo, no ensino-aprendizagem, é preciso considerar o que os alunos já sabem, os conhecimentos que eles trazem de casa e a suas habilidades, pois, na perspectiva vigostikiana, o docente e os alunos formam um grupo, que trocam os conhecimentos.

Leitura dos PCNs

Questionados sobre a leitura dos PCN e quando foi feita, houve respostas vagas como *a escola precisa conhecer os PCNs*. Oito docentes disseram que leram tais documentos nos últimos três anos; desses oito, quatro disseram que consultam sempre os guias para desenvolver seus planos de aula, seus projetos e suas capacitações. Um professor respondeu que leu na faculdade e lê para participar de provas e de concursos. Somente um disse claramente que não leu o tal guia.

A maioria dos professores disse que já leu os PCNs, todavia, o que se pode perceber é que houve respostas totalmente contraditórias quando comparadas a outros temas contidos nesses documentos, como, por exemplo, o trabalho com os gêneros do discurso, que grande parte dos professores demonstrou ignorar. Portanto, pode-se pensar que houve interpretações equivocadas a respeito desses materiais.

Um docente afirmou ter lido os PCNs durante a sua formação inicial, bem como que ainda os consulta quando precisa fazer uma prova. Esse depoimento leva a pensar que este professor não atualiza seus conhecimentos e sua prática diária. Sabe-se que essa atualização é extremamente necessária em virtude da era atual, uma vez que a sociedade vive um momento de dinamização da cultura, da ciência, da tecnologia, entre outros.

Houve ainda um professor que declarou abertamente nunca ter lido tal material. É pertinente indagar, então, quais os embasamentos teóricos que guiam as práticas escolares desses educadores. Se o ensino, hoje, está totalmente baseado nesses documentos, como se dá a prática desses profissionais em sala de aula?

É bem sabido que a realização de leituras e estudos sobre os PCNs, a atualização, o engajamento com essas novas práticas requerem do professor tempo e dedicação. Apesar de se constatar a existência de inúmeros empecilhos que dificultam este preparo, como, por exemplo, o cansaço físico e mental, resultado da longa rotina de trabalho do professor, é preciso que o docente se conscientize da necessidade de renovar seus conhecimentos e que os aplique na perspectiva da aprendizagem dos alunos. Nota-se que existem várias maneiras de continuar essa formação, a saber, os cursos de mestrado, de especialização, os seminários, as salas de estudo na própria escola, entre outros. Nesses ambientes, acontecem muitas discussões que podem contribuir para o crescimento intelectual do professor.

Sobre a formação e as ofertas de cursos para professores, promovidos pelas secretarias de governo municipais e/ou estaduais, Magalhães (2001) faz uma retrospectiva de um movimento teórico-prático, destacando, na década de 1970, o privilégio à "dimensão técnica do processo de formação de professores", enquanto, na década de 80, "a preocupação voltou-se para a profissionalização em serviço". Nesse panorama, a década de 90 é marcada por uma "alternativa mais ousada na formação de professores: a educação continuada" (PEREIRA *apud* MAGALHÃES, 2001: 240).

Ferreira (2003) é a favor dessa formação contínua, afirmando vivermos numa época em que se exige muita qualificação para todo tipo de profissional, o que torna as necessidades educacionais da população cada vez maiores. É preciso que esse profissional acompanhe as mudanças atuais, senão estará, de certa forma, inabilitado para o trabalho e para a vida social. A autora acrescenta que a revolução tecnológica, contraditoriamente, produziu também o "não trabalho". De acordo Ferreira (2003: 20), "a formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam".

Cabe pensar que a escola precisa dedicar uma atenção especial à formação continuada. Essa instituição deve proporcionar aos professores ambientes nos quais eles aperfeiçoem suas competências pedagógicas necessárias à atuação profissional, tendo em vista favorecer o desenvolvimento harmonioso do educando e o sucesso do ensino-aprendizagem. É pertinente pensar ainda que esse tipo de educação é um processo, pois, além de prolongar-se por toda a vida do educador, não deve restringir-se somente à escola, envolvendo também outras esferas, como a comunidade, por exemplo.

Desse modo, essa formação requer responsabilidade e comprometimento das partes envolvidas. Segundo Magalhães (2001: 242), "na educação continuada, o contato com teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional". Isto é, o professor em curso de formação precisa aprofundar-se na relação teoria-prática, buscando elementos externos que contribuam para seu crescimento e estando totalmente engajado no processo de produção de conhecimento, nas práticas pedagógicas contemporâneas e comprometido com a transformação da educação.

Pode-se pensar que, ao se envolver nesse processo, o professor começa a refletir sobre sua prática; dessa forma, ele começa a modificar sua consciência. Magalhães (2001) sugere a formação de um professor reflexivo, ou seja, um sujeito ativo que reflexiona sobre sua ação, visando sempre novos significados para o seu fazer pedagógico. Segundo a autora (2001: 245), "o modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes".

Ultimamente, fala-se muito em "profissional reflexivo"; logo, é pertinente verificar tal conceito, que teve como principal formulador o americano Donald Schön (1992), ao propor uma formação docente, tanto inicial como continuada, fora dos moldes normativos que apresentam os princípios científicos relevantes e, só depois, sua aplicação na prática. Segundo esse autor, o profissional formado nestes moldes não consegue fornecer respostas às situações diversas do cotidiano escolar, uma vez que tal atitude "envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar" (1992: 91).

Nos anos 90, quando surgia em diversos países um movimento teórico de compreensão do trabalho docente, no Brasil, já se discutia a formação de professores, já havia projetos que tinham como objetivo contribuir para melhorar a qualidade da educação. Foi nesse período, que, segundo Pimenta (2005), as idéias de Schön chegaram ao país e disseminaram rapidamente, pois encontraram aqui um terreno fértil.

Da década de 90 em diante, tornou-se senso comum a necessidade da formação de profissional reflexivo, e muitos lingüistas criticam o modo como, às vezes, é usado esse termo. Pimenta (2005: 45), por exemplo, discute o uso indiscriminado do termo em questão. Segundo a autora, essa "apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero *termo*". É preciso ter cuidado para não banalizar essa expressão e transformá-la em um simples "fazer técnico".

CONSIDERAÇÕES

Sabe-se que os PCNs de língua portuguesa foram elaborados em consonância com a LDB para orientar a prática docente rumo a uma reforma educacional pretendida para o modelo brasileiro. Esses guias têm o discurso pautado na formação do cidadão crítico e apontam para a mudança no ensino "atual". Entretanto, a análise aqui apresentada nos leva a constatar que, apesar de terem se passado dez anos desde a sua publicação, os PCNs ainda são estranhos para muitos professores, que não tiveram a oportunidade de lê-los, estudá-los e analisá-los coerentemente.

Os PCNs pretendem representar o ideal de ensino no Brasil, porém a realidade é que a transposição e a sua prática concreta em sala de aula ainda são um desafio para o docente, que não demonstra familiaridade com tais documentos. Sendo assim, nota-se a necessidade (urgente) da implantação de medidas públicas que possibilitem ao professor um estudo contínuo, efetivo, que vá além da implantação de um programa - educação continuada -, o qual, muitas vezes, é instalado somente para cumprir uma exigência do Ministério da Educação, ou usado para garantir/contar pontos na carga horária do professor. É preciso, mais que isso, atentar-se para a qualidade dos cursos de formação continuada que, às vezes, trabalham com métodos desarticulados da prática docente, "vagos" e nem sempre aplicáveis.

É preciso investir - maciçamente - na formação continuada, dentro dos moldes de ensino atual, criando condições e capacitando os profissionais, formadores de professores, para que cumpram, realmente, sua função de mediador, de colaborador, de orientador, de agente, e que, no fim, contribuam - efetivamente - para o aperfeiçoamento da autonomia do professor de LP na sua prática pedagógica, permitindo-lhe o desenvolvimento de um trabalho em competências e habilidades enunciativo-discursivas.

Espera-se que o professor, como um mediador do desenvolvimento do aluno, seja um profissional reflexivo sobre sua ação, seja incomodado com a realidade do ensino atual e, a partir dessa angústia, busque ampliar seu conhecimento através de pesquisas científicas, leituras, seminários, discussões teóricas e metodológicas, apoderando-se das teorias que embasam o ensino, apropriando-se das práticas (discursivas).

Enfim, é necessário, urgentemente, que os governantes revejam, seriamente, essa situação "problemática" e que deem mais atenção a esse sistema de ensino, que coloquem - concretamente - o professor e o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, pois o que se percebe é a falta de políticas públicas, sérias e exclusivas, voltadas para essa área.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: 2006.

FERREIRA, N. S. C. (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação Continuada: Os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor perspectiva da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez: 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.