

RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM ATUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ, SC

Maria Helena de Bem

Mestre em Letras – Linguística. Professora de Língua Portuguesa do Instituto do Saber de Ensino Superior – ISES

E-mail: mhdebem@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa, proposto pela Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú, SC, através da sua Secretaria Municipal da Educação. Durante a formação, que iniciou em fevereiro de 2001 e desenvolveu-se até outubro de 2003, evidenciou-se o espaço de resistência ao projeto criado pelos professores. Tal situação foi analisada e descrita com detalhes, uma vez que constituiu entrave para a evolução do projeto. Considerando-se a educação como a partilha de projetos coletivos, este artigo ressalta a necessidade da substituição de um contrato didático baseado na pedagogia da transmissão por um novo contrato, fundamentado no princípio da reciprocidade, relações dialógicas entre sujeitos agentes do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Espaço de Resistência. Contrato Didático.

RESISTANCE TO CONTINUED EDUCATION FOR TEACHERS IN THE WORFORCE: REPORT FROM TEACHERS OF CITY SCHOOL SYSTEM OF BALNEARIO CAMBORIU, SC.

ABSTRACT: This paper analyses a continued educational project for Portuguese teachers, developed by the city of Balneário Camboriú (Santa Catarina, Brazil), by means of the City Education Department. During the training, which occurred from February 2001 to October 2003, it became noticeable the resistance to the project by teachers. Such situation is analyzed and described in detail, since it represented a barrier to the evolution of the project. Considering education as the sharing of collective projects, this paper emphasizes the need for the replacement of a didactic contract based on the pedagogy of transmission by a new contract, based on the principle of reciprocity, dialogic relation between subjects of knowledge.

KEYWORDS: Continued Education. Space of Resistance. Didactic Contract.

1 INTRODUÇÃO

A Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú – SC, através de sua Secretaria de Educação deu início em 2001 ao POEF – Proposta de Organização do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série, publicado em 2002. Esta proposta visava a atender os princípios formulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998), considerando o previsto na Lei

9.394 de 20 de dezembro de 1996. Para desenvolver tal proposta, a secretaria implantou um curso de formação continuada para professores em atuação, de todas as áreas de ensino, através do qual pudesse ser elaborada a proposta educativa do município. Tanto a formação continuada quanto a construção da proposta para o ensino de Língua Portuguesa iniciaram em fevereiro de 2001. Em 2002, foram publicados os cadernos relativos a todas as áreas de ensino, mas o trabalho de formação e aprimoramento da proposta continuou e foi por mim coordenado até outubro de 2003.

O projeto de formação continuada foi desenvolvido através de encontros mensais de oito horas com todos os professores de Língua Portuguesa daquele município, num total de 21. Todos eram licenciados em Letras, seis deles pós-graduados. Trabalhavam em regime de 20 ou 40 horas. Alguns eram concursados, enquanto outros trabalhavam em caráter temporário (ACT's). Vários também desenvolviam atividades docentes na rede pública estadual e em instituições particulares de ensino.

Neste artigo, tenho o objetivo de analisar o que observei, na função de professora coordenadora, sobre a situação de resistência dos docentes em relação ao projeto, no intuito de que tais observações possam contribuir como subsídio para programas similares.

2 SOBRE OS OBJETIVOS, PROGRAMA E METODOLOGIA DO PROJETO

O objetivo geral da proposta era proporcionar aos professores o contato com a proposta de ensino trazida pelos PCN's, de modo que isso pudesse sustentar suas ações, no sentido de:

Repensar sobre a sistemática de planejamento, definindo metas a serem atingidas, em cronogramas exequíveis, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos necessários, utilizando de forma plena, funcional e sem desperdícios, os recursos disponíveis, definindo um acompanhamento e uma avaliação sistemática e não realizar o planejamento como tarefa burocrática, legalmente imposta, alienada, sem criatividade, desprovida de significado para os que dela participam (POEF, 2002, p.4).

Ressalte-se que os PCN's buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, e, dada a diversidade regional, cultural e política do País, torna-se necessário que cada estado ou município promova a reflexão para a construção de currículos ajustados às suas realidades locais.

Para o desenvolvimento do projeto, a Secretaria não apresentou um programa preliminar. A preocupação maior era que a equipe envolvida se propusesse a articular propostas e estratégias de atuação que garantissem a aprendizagem significativa dos alunos e sua participação em diferentes projetos a serem desenvolvidos. Coordenador e professores montaram a programação mensal a partir das necessidades encontradas e conforme as prioridades apontadas.

O processo da formação continuada e a construção da proposta basearam-se em um movimento metodológico orientado para o levantamento e a análise da situação inicial, seguidos de sugestões de atividades. Mais detalhadamente, pode-se dizer que as atividades foram planejadas considerando-se os seguintes movimentos:

- I. Reconhecimento da situação da proposta educativa já existente no município, através do estudo de documentos existentes e do depoimento dos professores da rede;
- II. Investigação sobre a expectativa dos professores e de suas necessidades, através de depoimentos do grupo;
- III. Leitura e discussão dos PCN's, através de seminários e aulas expositivas;
- IV. Leitura e discussão de textos sobre o processo ensino-aprendizagem, através de seminários e aulas expositivas;
- V. Estudos de aspectos teóricos da disciplina, considerando-se o enfoque lingüístico-enunciativo;
- VI. Relatos de experiências com ações inovadoras;
- VII. Com base na leitura dos PCN's, discussão sobre a substituição do ensino de gramática pela reflexão sobre o uso da língua;
- VIII. Estabelecimento de objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, com base nos PCN's;
- IX. Escrita e reescrita da proposta de ensino de Língua Portuguesa;
- X. Avaliação da formação continuada no ano de 2002.

3 OS PRIMEIROS CONTATOS

No primeiro encontro, investigou-se a expectativa dos professores sobre a atividade de que participavam. Os docentes citaram, principalmente, “a busca de conhecimento sobre a disciplina”, “a busca de conhecimento sobre o trabalho interdisciplinar” e “a troca de experiências”. Seus anseios se concentravam “nas formas de avaliação”, “em novas formas de trabalhar os conteúdos gramaticais, a leitura e a redação em sala de aula” e em “como

conciliar o ensino de gramática e a produção de textos”. Em vários momentos, teceram algumas considerações sobre aspectos referentes à motivação dos alunos, ou melhor, à “falta de motivação para os estudos de língua portuguesa e grande motivação para outras atividades”. Segundo os professores, “os alunos de hoje têm acesso a todas as informações, mas parecem não transformar essas informações em conhecimentos que lhes permitam o agir”. Os professores se questionavam sobre “quais fatos ou questões impediam o sucesso em suas aulas” e “por que os alunos decoram e esquecem os assuntos transmitidos em aula” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2002b).

Quanto a questões curriculares, discutiu-se a repetição de conteúdos nos ciclos e o fato de que, mesmo assim, os alunos não aprendiam. Depois de muita discussão, e, apesar de algumas discordâncias, chegou-se à conclusão de que uma proposta deveria partir do seguinte pressuposto: o ensino fundamental de 5ª a 8ª série deveria concentrar-se nas atividades de ler e escrever.

Para que a proposta fosse construída, era imprescindível que os professores conhecessem os PCN's e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). É importante ressaltar que eles, até aquela data, ou não tinham lido nada a respeito, ou sequer sabiam da disponibilidade desse documento nos estabelecimentos de ensino em que atuavam. Essas leituras foram sugeridas e operacionalizadas, depois de se verificar a possibilidade de acesso à bibliografia. Foram viabilizadas também cópias de documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú para indicar diretrizes de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental no município. Quando os professores foram inquiridos a respeito do Projeto Político-Pedagógico das escolas em que atuavam, a situação encontrada foi a mesma: não sabiam a respeito do PPP e/ou não se interessavam por ele.

4 A RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Para desencadear o processo de formação continuada e construção da proposta educativa, solicitei aos professores que pensassem, discutissem e formassem algumas questões, pois acreditava – e ainda acredito – que essencial para educação é o conhecimento de seus objetivos, o que depende diretamente de uma concepção filosófica de vida. Discutiram-se, então, quais propósitos o processo educacional poderia pretender para o indivíduo. Também se buscou identificar, nas discussões, em que tipo de sociedade os alunos se inserem, especialmente no que dizia respeito à realidade local e cotidiana. Parece-me que

todo processo que se pretenda educativo e que não se assente sobre essas reflexões não se realiza, fica na metade do caminho.

Nesse sentido os professores se detiveram a pensar sobre qual sua visão de mundo, de homem, de cidadão, de educação, de ensino e de aprendizagem. Quanto à concepção de mundo, por exemplo, os professores elaboraram suas concepções em falas como “o mundo é um espaço enigmático onde tudo pode ou não acontecer em um determinado contexto. O homem coabita com uma infinidade de outros seres com os quais interage, construindo a história.”

A partir dessas especulações, começou-se a pensar, em conjunto, a construção de uma proposta de currículo. Inicialmente, notou-se que havia, entre os professores, duas correntes de opiniões bem distintas: os que realmente estavam interessados em acrescentar subsídios a sua prática de ensino e aqueles que mantinham uma postura cética, seja no que se relacionava às intenções da Secretaria Municipal de Educação, seja com relação ao contexto escolar.

Essa posição cética de alguns professores não era desconhecida pelos técnicos em assuntos educacionais da Secretaria de Educação do Município, como se pode perceber no discurso do POEF (2002 p.4) “as pessoas envolvidas precisam estar atentas para não se deixarem contaminar por posturas conformistas, fechadas, **avessas a transformações, atuando defensivamente** em relação a mudanças” (grifo meu).

Para muitos professores, além de desenvolver a rotina diária de ensino, o professor também deveria participar, com seus alunos, de atividades sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação, como concursos de redação, projetos, temas transversais etc. Essas atividades, que deveriam estar previstas em um calendário fornecido com antecedência, segundo os professores, acabavam por interferir na programação de ensino. Com isso, os professores estavam ressaltando que existia uma sobrecarga de trabalho, imposta pela secretaria, à qual se somariam os estudos que eram sugeridos a partir dos encontros para a formação continuada.

Nesses momentos começava a se evidenciar o conflito existente entre o discurso autoritário/de autoridade que caracterizava a fala da Secretaria e o discurso dos professores, inundado pela citação daquele discurso oficial.

A cada nova etapa do trabalho, novos problemas iam-se apresentando. Quando os professores foram solicitados a iniciar um trabalho de elaboração de materiais didáticos (transposição didática) que viabilizassem a implementação do currículo, a queixa se endereçava ao contexto escolar em que atuavam. Na fala dos professores, aparecem várias críticas endereçadas à direção de algumas escolas (poucas, felizmente). Segundo eles, essas

direções muitas vezes cerceavam as iniciativas diferenciadas da rotina de sala de aula, por considerá-las um empecilho ou, pior, uma maneira de fugir às responsabilidades do “bom professor”, aquele que mantém o aluno “disciplinado” em sala de aula.

Em função dessas e de outras dificuldades encontradas, via-se em alguns professores o cansaço e a falta de disposição para buscar novas possibilidades no processo de construção do saber em sua área de atuação. Em contrapartida, para aqueles ainda entusiasmados, as dificuldades não eram menores.

Os maiores entraves concentravam-se nas dúvidas sobre assuntos relativos a conteúdos lingüísticos e pedagógicos. Quanto a esses últimos, os problemas mais frequentemente mencionados referiam-se ao livro didático (a inconstância quanto à série didática adotada, o fato de a apresentação dos conteúdos nem sempre corresponder às expectativas dos professores etc.) e à falta de condições para reprodução de material didático. Problema ainda maior era o vínculo que os professores mantinham com até três escolas diferentes, para poderem receber um melhor salário, e o número excessivo de aulas dadas.

Já os problemas de ordem lingüística constituíam fonte de insegurança, de desesperança e até de conflitos, conforme as declarações expressas no início deste artigo e que voltamos a frisar: “Por que os alunos não se motivam, não se interessam, não aprendem o conteúdo transmitido em aula? O que ensinar para garantir a atenção e o sucesso na aprendizagem?” Alguns dos professores adotavam posturas menos conservadoras quanto à questão do ensino da gramática, mostrando-se mais preocupados com a competência discursiva dos seus alunos, enquanto outros ainda se posicionavam como defensores do ensino gramatical. Nessas horas, eu abria, nos encontros, espaço para o relato de experiências que “deram certo”. Tentativas esparsas de inovação didática eram trazidas, nas quais ficava visível o fato de que os professores careciam de uma fundamentação teórica no dizia respeito a:

- a) Que dimensão da aprendizagem em língua deveria ser privilegiada na escola, a do sistema ou a do uso?
- b) Qual variedade lingüística é efetivamente privilegiada pela escola?
- c) Qual a relevância da gramática normativa/descritiva na seleção de conteúdo?
- d) Quais aspectos da teoria do texto/discurso deveriam ser abordados?

Essas dificuldades não são diferentes daquelas encontradas por grande parte dos professores em atuação, pois como diz Rojo (2000, p. 27-28), os PCN's:

Representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras [entretanto] essa proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, e projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua.

Essa autora ainda afirma que a necessidade de formação contínua se acentua pelo fato de que o enfoque lingüístico-enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana; teoria dos gêneros do discurso), adotado pelos PCN's, encontra-se praticamente ausente dos currículos de Graduação em Letras. Vários trabalhos de formação de professores atestam essa situação:

O que ocorre, porém, é que os cursos de formação de professores de língua materna continuam os mesmos, com os mesmos paradigmas de formação. Alunos que entram na faculdade de Letras, na maioria das vezes, não têm uma prática intensa de leitura e escrita, e na graduação também não é oferecida a eles a oportunidade de gerar conhecimento a partir da reflexão. A formação desses profissionais está mais centrada na prática do repetir, do acumular saberes (quase sempre de ordem estrutural da língua e gramatical-normativo), para a finalidade de posterior transmissão. Este perfil de transmissor de saberes escolares é que impede que o professor, quando em formação, adquira as competências necessárias para ser um bom leitor de textos de vários gêneros e, principalmente, dos documentos oficiais de ensino (DELA JUSTINA, 2004).

Através dos relatos de experiências, ainda uma outra questão acabava transparecendo, relativamente ao tipo de contrato didático que existia entre pedagogos, professores e alunos. Conforme os *Referenciais para a Formação de Professores*, contrato didático é:

As regras próprias da escola que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e que modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. A consciência do professor sobre esse fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas (MEC, 1996, p. 96).

Pelo que pude observar tal contrato não estava claro para eles mesmos e variava de uma escola para a outra. Dessa forma, ora favorecia, ora dificultava o contexto de ensino-aprendizagem, conforme a fala do docente que se manifestava. Conforme as experiências iam sendo relatadas, era possível verificar que também a concepção de relações interpessoais diferenciava-se bastante de professor para professor.

Essas considerações a respeito do contexto escolar da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú sugeriram-me a hipótese de que os professores poderiam estar configurando um espaço de resistência ao poder, constituído pela transgressão, que, segundo Bacca et al. “significa não governar e não ser governado”. Assim, “sabotar seria uma forma de dizer não ao diagrama de poder da sociedade contemporânea.” (BACCA et al. apud SOUZA, 2006, p. 70). Tal situação deixa implícita, pelo princípio da oposição, o “ser governado”, que, segundo Foucault (apud SOUZA, 2006, p.70),

(...) trata-se do estado do sujeito que obedece, que é normalizado e que, para dizer não ao instituído, deve transgredir e sabotar as regras e as normas estabelecidas pela sociedade. Deve transgredir, no sentido de reagir frente aos efeitos de poder do diagrama disciplinar e sabotar as normas, singularizando os espaços de liberdade.

Esse panorama de transgressão e sabotagem ao que é normatizado ficou evidente quando, mesmo depois de um ano de trabalho, a resistência à formação continuou a existir sempre que novos desafios eram lançados. Essa situação exigia de mim múltiplos esforços para que as atividades se realizassem e para que os professores se conscientizassem da necessidade de projetarem suas ações futuras abrindo espaço para o novo, pois como afirma Machado (2004, p.6),

(...) se o futuro existe mas já está totalmente determinado, também não se faz projeto. Certa abertura para o desconhecido, para o não-determinado, para o universo das possibilidades, da imaginação, da criação, para o risco do insucesso são ingredientes necessários.

5 O DISCURSO DE AUTORIDADE

Buscando compreender a resistência manifestada por alguns dos professores, procurei fundamentação nos princípios bakhtinianos, ou seja, na concepção dialógica de linguagem, segundo a qual as relações sociais são mediadas pela linguagem. Essas relações dialógicas são constitutivas da dinâmica das inter-relações sociais na comunicação ideológica verbal e se

refletem na dinâmica de orientação recíproca do discurso citado e do discurso narrativo. Segundo Bakhtin (1998, p. 142),

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra *autoritária* e como a palavra *interiormente persuasiva*.

Conforme afirma Bakhtin (1998), a palavra autoritária é hierática, e a relação com ela pode ser tanto fervorosa quanto hostil. Ela se impõe ao indivíduo independentemente do grau de sua persuasão interior, pois se encontra unida à autoridade. Geralmente, a palavra autoritária carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva, com freqüência, é desconhecida e até mesmo privada de legalidade. Disso resulta que “o conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam freqüentemente a história da consciência ideológica individual” (BAKHTIN, 1998, p. 143).

Como professora coordenadora, fui aos poucos percebendo, pelo discurso dos professores, que minha palavra estava manifestando a palavra de autoridade. Só pude ver isso observando a inter-relação dinâmica entre o discurso narrado dos professores, o discurso narrado dos técnicos em assuntos educacionais e o discurso citado por ambos os grupos. No POEF, evidencia-se o discurso de autoridade, já observado no discurso citado dos professores. Esse discurso de autoridade pode ser exemplificado pela palavra “precisam”, dirigida às “pessoas envolvidas”. Estas, por sua vez, são caracterizadas como “conformistas, fechadas e avessas a transformações.” Ou seja, com o discurso oficial, autorizado, busca-se desautorizar o discurso dos descontentes, como se pode ver no trecho já citado acima e que volto a apresentar aqui: “As pessoas envolvidas **precisam** estar atentas para não se deixarem **contaminar** por posturas **conformistas, fechadas, avessas a transformações**, atuando **defensivamente** em relação a mudanças” (POEF, 2002, p. 4) (grifos meus).

Por sua vez, esse discurso autorizado do texto oficial carece de persuasão já que, no dizer de Bakhtin, não se entrelaça estreitamente com a palavra do outro (Bakhtin, 1998, p. 145).

Os professores não aceitam esse discurso e sentem-se oprimidos por ele. Esse sentimento se reflete no seu discurso de crítica à posição da secretaria quando esta lhes impõe

a participação nessa ou naquela atividade, entre as quais a própria formação continuada e a construção do projeto educativo. Segundo eles, essas atividades são **impostas** pela secretaria e acabam por **interferir** na programação de ensino.

Segundo Bakhtin (1998, p. 144), “o discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras”. Nesse sentido, a palavra do professor coordenador é percebida pelos professores como a palavra de autoridade, aquela transmite o discurso da secretaria.

Acredito que seja a forma como o professor apreende o “discurso do outro” (pedagogo) que leva à resistência. É ainda a Bakhtin que recorremos para tentar vislumbrar uma possível resposta para esse problema. Ao tratar do discurso de outrem, esse autor declara que:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (BAKHTIN, 2004, p. 147).

Pelo que podemos constatar, não há por parte do professor uma resposta ativa. Da mesma forma, o discurso do professor não encontra eco nas instâncias de autoridade, ou seja, tanto o discurso da Secretaria quanto o do professor se transformam em monólogos. As relações dialógicas não se efetua. As ações de um e de outro se tornam inócuas. Para grande parte dos professores o discurso de autoridade é respondido com atitudes de ceticismo e declarações do tipo “não adianta, nada muda”. Como o próprio documento oficial reconhece, os professores atuam “defensivamente em relação a mudanças.”

É através das citações que se pode perceber a entoação dada aos discursos, a apreciação feita pelo falante. Faraco (2003, p. 45) ao discutir a criação ideológica nos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin, afirma que, para Voloshinov “os enunciados do cotidiano e os enunciados artísticos têm um chão comum – estão ambos no interior da grande corrente da comunicação sociocultural e têm ambos uma dimensão axiológico-social em sua significação”. Isso significa que “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico [...], expressa sempre uma posição avaliativa (i.é., não há enunciado neutro)” (FARACO, 2003, p. 46 - 47)

Foi essa posição avaliativa que percebi nos discursos citados e que no meu entendimento revelam a postura de resistência a todo tipo de mudança proposta pela Secretaria. Os professores não pareciam estar entendendo que, a partir dos PCN's, está em curso uma mudança de paradigma no que diz respeito aos princípios que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que essa questão merece um tratamento mais exaustivo, o que não cabe nos limites deste texto. Uma pequena mostra, entretanto, revela a tensão, o conflito existente nas relações dialógicas entre os indivíduos envolvidos no projeto educativo de Balneário Camboriú.

6 MEDIDAS TOMADAS PARA SUPERAR AS RESISTÊNCIAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

As questões acima relatadas foram as que mais constituíram entraves para o processo de formação e, por esse motivo, foram às que se deu destaque durante dois anos e meio de trabalho. Agora, passarei a relatar as medidas que naquele momento considerei possíveis de efetuar.

Como afirmei no início deste artigo, parte dos professores sempre foi receptiva, não pelo fato de aceitarem passivamente as regras estabelecidas, contra as quais também se posicionavam criticamente, mas por entenderem que existem outras formas de estabelecer resistência.

Deleuze (apud SOUZA, 2006, p. 72) explicita essa outra forma de agir através de possibilidades éticas e estéticas de vida: “Trata-se de ‘duplicar’ a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltar-se contra o poder”.

Na ação de vários professores, percebi a ousadia de já se estarem rebelando. Já estavam construindo um novo estado de coisas que os fazia projetar-se num futuro diferente e viam, naquilo que se discutia nos encontros, idéias de reforço para suas iniciativas e caminhos através dos quais poderiam concretizar outro modos de existência ou, como diz Deleuze, “uma proposta que rompe com o senso-comum, abalando certezas e verdades” (DELEUZE apud SOUZA, 2006, p. 72). Essa proposta é chamada por Deleuze a ‘experiência do Fora’, e, segundo Souza, “implica a abertura de novas possibilidades de vida, uma nova maneira de se relacionar com o real – uma nova ética” (SOUZA, 2006, p. 72).

Passei a intensificar os momentos de troca de experiências a partir da constatação de que começavam a ser efetuadas pelos professores ações baseadas nas discussões sobre os

PCN'S e outras leituras, assim como nos exemplos de transposição didática que eram sugeridos nos cursos. O discurso dos professores a respeito de suas experiências começou a ganhar força. Professores que estavam se posicionando cada vez mais em favor de uma pedagogia com o enfoque lingüístico-enunciativo foram ganhando mais espaço e seu discurso passou a ser mais ouvido.

Por outro lado, tendo em vista que os PCN's estão fundados em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras, procurei não desprezar atividades que se vinham realizando, baseadas em concepções teóricas anteriores às propostas pelos PCN's. Entendo que o processo de mudança deve-se dar com o tempo necessário para o estudo e apropriação de novos conhecimentos. Nesse sentido, considero que a proposta construída se mostrava insuficiente, mas garantiu, principalmente, que os professores começassem a entender que as atividades de ensino em Língua Portuguesa não podem mais conceber a língua como abstração, meramente como sistema, mas sim como *discurso*, “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1969, p. 181).

Aos poucos, os professores foram sentindo que suas vozes estavam sendo ouvidas pela Secretaria, ou seja, que se estava estabelecendo um pequeno diálogo. A chegada às escolas de livros de literatura para o uso dos alunos e também para a fruição dos professores pareceu convencê-los de que alguma mudança efetiva estava acontecendo. A compra de tais livros fora o resultado de um projeto sobre política de leitura para o município, realizado por mim e pelo professor coordenador de Língua Inglesa, por solicitação da Secretaria. Para efetivação desse projeto, entrevistaram-se vários professores, que forneceram informações sobre os interesses de seus alunos e sobre a situação da prática da leitura nas escolas do município. Dessa forma, eles conheciam o trabalho que vinha por nós sendo executado e constataram que já se apresentava algum resultado concreto.

Outra medida por mim tomada foi levar, para os encontros com os professores, exemplos de seqüências didáticas produzidas pelos alunos do Curso de Letras da Univali – Centro de Biguaçu, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, que eu ministrava na época. Tais amostras contribuíram para que os professores visualizassem exemplos mais concretos do ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos, como propõem os PCN'S (1998 p. 23):

(...) a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.

Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Com a publicação da proposta em 2002, percebi evidentes mostras de aceitação e mais envolvimento nos trabalhos sugeridos a cada encontro.

Ao final do ano de 2002, ao realizar a avaliação da formação daquele ano, senti que aumentava a confiança em mim e no trabalho desenvolvido. Numa carta dirigida aos professores, ressaltai a importância da documentação das atividades desenvolvidas no ano anterior. Solicitei também o preenchimento de um formulário de avaliação (DE BEM, 2002), a fim de que se registrassem as atividades que ofereceram melhores resultados, as dificuldades enfrentadas, os problemas solucionados e aqueles que não foram possíveis contornar, enfim, que se traçasse um retrato qualitativo do trabalho daquele ano. Os dados registrados serviriam tanto para replanejamento como para fundamentar solicitações à Secretaria de Educação para o ano vindouro.

Para ilustrar os efeitos da formação sobre os professores, apresento as respostas para três das perguntas que constituem o questionário aplicado aos professores. Inquiridos se haviam conseguido implementar a proposta, a maioria dos professores responderam que o fizeram medianamente. Quando perguntei quais fatores prejudicaram a implantação, os professores alistaram: falta de recursos, como livros e fotocópias; receio de não cumprir o conteúdo mínimo; resistência por parte dos professores; rejeição dos alunos; rejeição da escola em aceitar mudanças; insegurança do professor ainda; falta de estudo pelo professor; falta de disposição para se desvencilhar da proposta tradicional.

E, quando quis saber dos professores quais tópicos deveriam ser aprofundados no ano subsequente, ficou evidente que já havia uma aceitação de mudança, principalmente no que se referia ao ensino de gramática, pois somente dois professores ainda sugeriam atividades relacionadas a esse foco. Ficou evidente também a preocupação com atividades de leitura e redação, assim como com atividades de planejamento de ensino.

7 A PROPOSTA DO PROJETO EDUCATIVO

Apesar dos focos de resistência, a proposta começou a tomar corpo. Acreditando no trabalho que coordenava, levava, em todos os encontros, registros escritos do que fora tratado no encontro anterior. Discutíamos a respeito, acrescentávamos informações e sugestões e começavam a ser construídas amostras de seqüências didáticas que estariam sempre sujeitas a

reescritura. Concomitantemente, incentivava sempre os professores para que fizessem o mesmo com as atividades que desenvolviam, solicitando que as trouxessem para apreciação do grupo. Depois de certo tempo, alguns professores começaram também a trazer para a formação textos representativos de vários gêneros discursivos, sobre os quais se construíam seqüências didáticas.

Um aspecto que foi bastante discutido foi a questão dos conteúdos de ensino e sua progressão em séries. A partir da reflexão sobre os dois eixos de prática da linguagem, conforme indicado pelos PCN's, considero que houve um pequeno avanço em relação a propostas anteriores. Os conteúdos foram apresentados em espiral, espalhando-se por todas as séries. Ficou, então, claro que o tratamento dado aos conteúdos em sala de aula deveria considerar o seu grau de dificuldade. Decidiu-se também que os conteúdos seriam trabalhados em função das necessidades dos alunos.

Dessa forma, a proposta começou a tomar corpo, sendo construída conjuntamente. Em 2002, depois de ser publicada a proposta construída em 2001, esta passou a ser utilizada como referência, não só para a construção de novas seqüências didáticas, como também para serem apontadas as falhas nela encontradas, para uma possível reescritura e complementação.

No início do ano letivo de 2003, este trabalho foi tendo seqüência com a discussão sobre projetos que poderiam ser executados interdisciplinarmente, já com algumas sugestões de temas, problematização e possíveis encaminhamentos.

Foi com grande pesar que não pude acompanhar a evolução dos trabalhos iniciados, já que, em 2003, trocas no poder executivo municipal implicaram a mudança da Secretária da Educação e de uma equipe de trabalho na qual me incluía.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, refletindo sobre as expectativas dos professores no início da formação e sobre as dificuldades encontradas durante o período em que mantivemos contato destaco as seguintes conclusões:

a) A busca pelo conhecimento de novas estratégias de ensino, como o trabalho interdisciplinar, e a busca pelo conhecimento específico da disciplina choca-se contra uma série de impedimentos burocráticos que só uma mudança na política educacional dos órgãos competentes pode combater. Falta um real envolvimento do poder público quanto à implantação de carreiras de magistério eficientes, com salários compatíveis com outras áreas profissionais, com concursos públicos mais freqüentes. É imprescindível oferecer condições

para que professores não tenham de atuar em vários estabelecimentos e para que disponham de recursos pedagógicos eficientes e adequados a sua prática. Cabe ainda aos órgãos públicos a construção e manutenção de boas instalações físicas e a garantia de segurança nos estabelecimentos educacionais;

b) O contrato didático estabelecido entre órgãos institucionais de educação e professores deve ser revisto, para que as relações dialógicas existentes se modifiquem. Por um lado, os órgãos institucionais impõem normas que despertam nos professores comportamentos de negação passiva, de indiferença, de ironia e até de desprezo. Por outro lado, os professores, desconfiando dos propósitos em que se baseiam as normas impostas, assumem a posição de vítimas, isolando-se em suas atividades rotineiras, culpando as instituições por seus fracassos e desilusões. Tais atitudes ficaram registradas na pequena análise que aqui se fez dos discursos de autoridade citados, oriundos do órgão institucional, e dos discursos dos professores;

c) O contrato didático existente entre professores e alunos, salvo raras exceções, baseia-se na pedagogia da transmissão e da inculcação. O professor assume a posição daquele que sabe, vendo o aluno como aquele que não sabe, e tenta a transmissão de um conhecimento pouco ou nada significativo para o aluno. A existência de tal contrato fica explícita no uso de certos vocábulos como: “transmissão” e “decoram”. Nesse contexto, percebem-se algumas rupturas, através de experimentos esparsos, nos quais a interação professor/aluno já começa a se pautar por uma relação de bitransitividade, compreendida como relação complementar, fundada no princípio da reciprocidade. Esse princípio da reciprocidade é explicado pelo diálogo (dialogismo) entre sujeitos agentes do conhecimento;

d) Os professores pouco sabem a respeito dos processos cognitivos envolvidos na aquisição dos conhecimentos ou sobre os métodos de aprendizagem, como também não mostram interesse em leituras a esse respeito;

e) As dificuldades encontradas no plano do conhecimento específico são inúmeras. Em primeiro lugar, notei o valor dado por grande parte dos docentes ao ensino da gramática da norma culta, baseado numa visão de gramática tradicional. Em segundo lugar, um desconhecimento muito grande sobre o enfoque lingüístico-enunciativo;

f) Um dos pressupostos em educação consiste em que os professores sejam bons leitores e escritores, principalmente os de Língua Portuguesa, uma vez que essas são as habilidades previstas como objetivo maior no ensino de língua materna. Contudo, ficou a triste constatação de que os professores liam muito pouco a respeito de sua área de atuação, mesmo aqueles documentos que legislam sobre a prática da docência ou a orientam. A leitura

dos PCNs, por exemplo, nunca se deu de modo efetivo. Embora eu insistisse na necessidade dessa leitura para que pudesse haver discussão a respeito, ela era rejeitada pelos professores, seja pela alegação de falta de tempo e sobrecarga de trabalho, seja devido à grande dificuldade que eles encontravam na compreensão do documento. Tal fato, aliás, não surpreendeu, uma vez que a teoria lingüística que fundamenta os PCNs não fez parte da formação universitária da grande maioria dos professores em atuação. Poucos professores sabem como utilizar o saber a que tiveram acesso nos cursos de graduação. É claro que esse quadro revela a necessidade urgente do desenvolvimento de material de transposição didática.

g) Mesmo com relação às abordagens sugeridas nos encontros de formação havia muita reserva. Era prática corrente entre os professores dizer, a respeito de determinados conteúdos ou abordagens dos estudos de linguagem: “isso não se adapta à nossa realidade”. Com tal frase, o professor fechava a questão, voltando-se para as práticas com as quais ele já se acostumara, desde sua própria formação no ensino fundamental, médio e superior.

h) Quando solicitados a registrarem suas experiências positivas ou negativas, os professores resistiam a essa prática, valendo-se do argumento de que não tinham tempo para isso. Não parecia fazer sentido para eles a contra-argumentação de que o tempo que utilizariam ao fazer tais registros poderia auxiliá-los. O mesmo argumento, falta de tempo, era utilizado quando os professores eram solicitados a construir seus planos de ensino. Essa prática parecia não ser necessária a muitos deles e nem sequer constituía uma exigência das escolas onde atuavam.

No início do segundo ano (2002), a nova Proposta Curricular foi publicada pela Prefeitura. Nesse momento, alguns professores, ainda céticos, pareciam não lhe dar muita importância, talvez pelo fato de pouco terem participado de sua construção, presos que estavam ao contexto de resistência como forma de transgressão. Todavia notei, então, por parte de vários outros, interesse e até um certo orgulho. Quero acreditar, portanto, que a publicação da Proposta Curricular, fruto do trabalho coletivo dos professores, embora imperfeita e incompleta e sempre sujeita a revisões e a complementações, situada numa perspectiva de “alternativa de resistência”, possa ter sido o início de grandes aventuras no processo educacional daquela comunidade, através do ensino-aprendizagem da língua materna.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3 ed. São Paulo: Forense Universitária, 1969.

DE BEM, M. H. *Coleta de Dados para o Relatório Final de 2002*. Balneário Camboriú: Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú, 2002.

DELA JUSTINA, E. W. N. Nivel de letramientos del profesor: implicaciones para el trabajo con el género textual en la clase. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/05.htm#00>. Acesso em: 26 ago. 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. 5 ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF-MEC, 1998.

MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: SEF-MEC, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Secretaria Municipal de Educação. *POEF – Proposta de Organização do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série*. Balneário Camboriú: PMBC, 2002a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular: área de Língua Portuguesa. Caderno 1*. Balneário Camboriú: PMBC, 2002b.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCN's às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC / Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SOUZA, M. L. C. *Os discursos pedagógicos e as práticas de avaliação nos cursos organizados por competências no CEFET-SC/SJ: o caso do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia*. Palhoça, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia). Universidade do Sul de Santa Catarina.

Recebido: Julho/2006

Aprovado: Julho/2007