

ANÁLISE DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO: SUJEITOS, DISCURSOS E INSTITUIÇÕES¹

Émerson de PIETRI

RESUMO *Com o objetivo de entender um pouco mais quais posicionamentos o professor pode assumir com relação à sua formação, surgiu a oportunidade, a partir da realização de um projeto de educação continuada de professores, de observar o relacionamento dos professores participantes com o referencial que aparece regulando as ações das instituições responsáveis pelo ensino no Estado, 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.*

ABSTRACT *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. 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.*

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se viabilizou a partir 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. 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

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, no dia 21 de agosto de 1998, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Raquel Salek Fiad.

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 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”, 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).

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’², também discutindo com os professores seus planos de trabalho e critérios de avaliação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

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, em determinados encontros dos temas Variação Lingüística e Gramática realizados em diferentes cidades do Estado de São Paulo.

A presente pesquisa, enquanto sistema de acesso explicativo do fenômeno, precisou definir as variáveis para tomá-lo enquanto objeto de análise (Geraldí, 1991:78), ou seja, para observar as apropriações realizadas pelos professores participantes do que lhes foi apresentado pelo PEC. Isso foi feito através da caracterização do sistema de referências das partes envolvidas no projeto.

Para isso, procurou caracterizar as instituições envolvidas no Projeto de Educação Continuada. Uma vez que apenas indiretamente seria possível determinar o sistema de referências do PEC, sua caracterização foi realizada a partir do sistema de referências com que trabalha o órgão institucional idealizador do projeto: a SEE.

Em seguida procurou-se caracterizar o sistema de referências com que trabalham os docentes universitários, responsáveis por ministrar os encontros do projeto, o que foi 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.

² Projeto “Inovações no Ensino Básico” (UNICAMP/SEE), sub-projeto (Língua Portuguesa): “Aspectos Fundamentais do Ensino de Língua Portuguesa.” (02/12/1996).

A caracterização do sistema de referências dos professores participantes foi possível somente a partir da produção textual dos próprios professores, devido às características do corpus do presente trabalho e suas condições de produção discursiva.

A Análise dos dados (que como tais se qualificam a partir de toda a caracterização realizada anteriormente), tem por objetivo o levantamento de hipóteses explicativas das apropriações realizadas pelos professores participantes.

Assumiu-se uma postura discursiva para a análise, mais exatamente segundo a chamada “escola francesa de análise do discurso”. 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.

A apropriação dos saberes apresentados pelo PEC, 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.

Quanto ao 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.

2.1. Caracterização dos encontros do PEC

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 sistema³.

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, nos quais professores universitários apresentaram suas aulas, sobre temas determinados pela SEE, para professores do ensino fundamental e médio.

2.2. 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

³ 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.

preocupação, desde seu início, a modernização e eficiência organizacional da sociedade brasileira.

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

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.

Uma vez que o PEC se caracterizou por ser um evento de formação de professores essencialmente institucionalizado, isto é, promovido pela 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.

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, pois o conhecimento que produz não é aquele socialmente valorizado, precisa ser fomentada. Desse modo, não tem conseguido perder sua característica de formação 'continuada' exteriormente ao seu próprio processo de realização. Sendo uma formação estranha ao seu próprio processo, tem se caracterizado pela interrupção e descontinuidade.

3. O SISTEMA DE REFERÊNCIAS DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS, RESPONSÁVEIS PELOS ENCONTROS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

O surgimento das novas propostas de ensino está fundamentado nas contribuições que a Linguística 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 linguística, e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística, 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 linguísticas que esse aluno pode trazer para dentro da sala de aula.

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.

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. 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.

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.

4. O SISTEMA DE REFERÊNCIAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

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’⁴.

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’⁵, 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 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 está 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., se diferenciam as apropriações realizadas por esses professores em relação aos conceitos científicos de língua e ensino que lhes foram apresentados, pelos docentes universitários, nos encontros então promovidos.

Como os encontros estiveram sob responsabilidade dos docentes universitários, representantes das universidades contratadas pela SEE, o contínuo acima referido tem sua direção voltada, pelas próprias características já citadas da SEE e do PEC, no sentido da valorização da prática científica.

⁴ Projeto de Educação Continuada: 1996-1998. SP: Secretaria Estadual de Educação, 1996.

⁵ Projeto “Inovações no Ensino Básico” (UNICAMP/SEE), sub-projeto (Língua Portuguesa): “Aspectos Fundamentais do Ensino de Língua Portuguesa.” (02/12/1996).

Os professores participantes do PEC, por sua vez, dependendo de sua formação prévia, ou de sua trajetória profissional, se colocaram em concordância com a direção desse contínuo, bem como portaram-se imparcialmente, como, também, se posicionaram 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.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Para uma melhor organização, procurou-se observar os modos como os professores se relacionaram com o contínuo reprodução/produção: houve concordância, bem como imparcialidade; raramente, contrariedade. Houve, portanto, uma tensão, que aumentou ou diminuiu de acordo com o tipo de relação mantida pelo professor participante com o 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.

A análise mostrou a inadequação do PEC em relação à diversidade constitutiva do público que se propôs atender.

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 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.

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.

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.

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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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 11º 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.
- CHARTIER, R. (1990). **A História Cultural: entre práticas e representações**. (Trad. de Maria Manuela Galhardo). DIFEL, Lisboa.
- DE ROSSI, V. L. S. (1994). **Refazendo a Escola Pública?** Dissertação de Mestrado, FE, UNICAMP, inédita.
- FRANCHI, C. (1987). Criatividade e Gramática. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada, 9**, pp.5- 45.
- GERALDI, J. W. (1991). **Portos de Passagem**. Martins Fontes, São Paulo.
- GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M. & FIAD, R. S. (1996). Linguística, 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). 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).
- MAINGUENEAU, D. (1989). **Novas Tendências em Análise do Discurso**. (trad. Freda Indursky). Pontes/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**, 36 (“Educação Continuada”). Papyrus, Campinas, SP.
- MARTINS, C. A. (1989). **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Bases Políticas de sua Implantação e Estruturação**. Dissertação de Mestrado, FE, UNICAMP, inédita.
- 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, 4.ed.