

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MÔNICA CRISTINA METZ

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE:
INTENÇÕES E PRÁTICAS

MARINGÁ - PR

2012

MÔNICA CRISTINA METZ

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE:
INTENÇÕES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo

MARINGÁ - PR

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M596 Metz, Mônica Cristina
O processo de constituição do plano de trabalho docente de língua portuguesa em uma escola pública paranaense: intenções e práticas. / Mônica Cristina Metz. -- Maringá, 2012.
132 f.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Plano de trabalho docente. 2. Língua portuguesa. 3. Diretrizes curriculares. I. Romualdo, Edson Carlos, orient. II. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. V. Título.

372.98162 CDD 21.ed.

AHS-000611

MÔNICA CRISTINA METZ

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE: INTENÇÕES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em 19 de março de 2012.

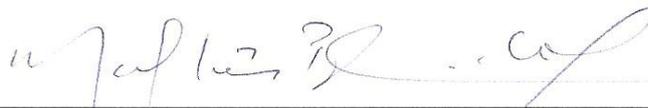
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.ª Dr.ª Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dr.ª Maria Inês Pagliarini Cox
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá-MT

Dedico este trabalho àqueles que me impulsionaram à busca do conhecimento e acreditaram na minha capacidade e dedicação, minha mãe Vera, meus irmãos Fernando (in memórian) e Márcio, e meu esposo Paulo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, à escola e aos profissionais da educação (professores, equipe pedagógica e funcionários) que abriram as portas e me concederam o acesso ao *corpus* necessário para a realização da minha pesquisa.

Ao Professor Dr. Edson Carlos Romualdo por sua orientação e paciência no processo de realização deste trabalho.

À Professora Dr^a Marilurdes Zanini e à Professora Dr^a Maria Inês Pagliarini Cox por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora e pelas suas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do PLE-UEM pelo aprendizado que obtive cursando as disciplinas que compõem o meu curso.

À minha mãe Vera por ter me dado condições para a concretização desse sonho.

Ao meu esposo Paulo pelo apoio, paciência, compreensão e pelo auxílio nas transcrições. Muito deste trabalho lhe pertence.

À professora Me. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo por ter me proporcionado, na graduação, a iniciação científica que fez surgirem as inquietações que resultaram no projeto para esta pesquisa.

Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado nesse processo.

“Muito se repetiu, pouco se entendeu. E a prova disso é a imensa distância que existe entre o falado e o vivido.”

(Rubem Alves)

RESUMO

O Plano de Trabalho Docente (PTD), documento caracterizado no contexto das escolas públicas paranaenses como o currículo em ação, é parte integrante das discussões e dos objetivos das semanas pedagógicas que acontecem no início de cada semestre letivo. Objetiva-se, principalmente, nessas semanas, discutir e refletir acerca das concepções teóricas que embasam as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) - documento orientador do currículo no Estado do Paraná - e que devem orientar os professores no processo de (re)elaboração dos seus PTD. Entendendo que o PTD é um instrumento necessário para a prática pedagógica, bem como para a contínua reflexão acerca dessa prática, tem-se como objetivo geral desta pesquisa refletir sobre o processo de constituição do PTD da disciplina de Língua Portuguesa de uma escola pública de Guarapuava-PR. Trata-se, portanto, de um estudo de caso de cunho qualitativo-interpretativo, pois o interesse da pesquisa se assenta na análise e interpretação de um caso específico. Para isso, realizamos um levantamento da documentação que permeia a proposta curricular do Estado do Paraná, caracterizando o início do processo de planejamento, e analisamos: a) as discussões realizadas nas semanas pedagógicas do ano de 2009 em uma escola pública estadual; b) as falas dos professores de Língua Portuguesa dessa escola em entrevistas; c) e o resultado desse processo caracterizado nos PTD. Sob essa perspectiva, no que se refere às concepções de planejamento e plano, fundamentamo-nos nas discussões teóricas que concebem o planejamento como um processo coletivo que molda intenções pedagógicas, e o PTD como uma sistematização desse processo que encerra em ações pedagógicas. Nesse sentido, as DCE refletem intenções pedagógicas para o ensino-aprendizagem das escolas públicas paranaenses e os PTD refletem as ações responsáveis pela efetivação dessas intenções. No âmbito das DCE de Língua Portuguesa, as intenções pedagógicas referentes ao ensino da língua materna partem de discussões teóricas com base na Linguística da Enunciação (com referência a Bakhtin e seus seguidores). Por esse motivo, também, buscamos o suporte teórico às análises decorrentes da nossa investigação na teoria enunciativa de Bakhtin, com base, principalmente, nos conceitos de dialogismo, polifonia e responsividade. Os resultados das análises mostram que as discussões das semanas pedagógicas, a fala dos professores e as propostas da SEED constituem-se por um embate de vozes que se configuram nos PTD. Dessa forma, a polifonia é constitutiva do processo de planejamento, em que diferentes intenções pedagógicas são perfiladas, como também, constitui o PTD de Língua Portuguesa, em que diferentes práticas brigam pelo seu espaço. Há, portanto, um descompasso entre as intenções previstas nas DCE e as ações propostas pelos PTD dos professores.

Palavras-chave: Plano de Trabalho Docente. Língua Portuguesa. Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

The Teacher Work Plan (TWP), document characterized in Paraná's public schools as syllabus in action, is an important part of the discussion and objective of the pedagogical week that take part in the beginning of each semester. These weeks aim to discuss and reflect the theoretical concepts that support the State Curricular Policy (SCP), document that guides the syllabus of the state of Paraná that is supposed to help the teachers in the process of rearrangement of the teacher work plan, knowing that the teacher work plan (TWP) is a necessary tool for the pedagogical practice as well as the continuous reflection to this practice. The main objective of this study is to reflect about the constitution process of this document to the Portuguese language of a public school in Guarapuava. Nevertheless, it is an interpretative-qualitative study because the research is based on analysis and interpretation of a specific case. For that reason, a document investigation that permeates the Paraná State syllabus proposal was conducted, marking the beginning of the planning process analysis: a) discussions carried out in the pedagogical weeks of the year 2009 in a state public school; b) Portuguese teacher's communication in interviews; c) the result of this process characterized in these school projects. Under this perspective, regarding planning conception and plan, the study was based on theoretical discussions that conceive planning as a collective process that molds pedagogical intentions and the (TWP) as a systematization of this process that end up in pedagogical actions. In this sense, the State Curricular Policy (SCP) reflects pedagogical intentions to the teaching and learning process in public schools of the state of Paraná and the Teacher Work Plan (TWP) reflect actions responsible for the concretization of these intentions. The State Curricular Policies to the Portuguese language and the pedagogical intentions regarding mother tongue, start from theoretical debates based on linguistics of Enunciation (by Bakhtin and his followers). Focused on that, the theoretical support to the analysis arising out of the investigation resorted to the Bakhtin's enunciative theory essentially based on dialogism concepts, polyphony and response. The analysis' results show that the pedagogical week debates, teacher's communication and SEED proposals constitute of oppositions that depict the Teacher Work Project. In this way, the polyphony is constitutive of the planning process in that, different pedagogical intentions are outlined as the Portuguese teacher work plan where different practices fight for their place. Therefore, there is an imbalance between the intentions and the actions proposed by the teacher work plan.

Key-words: Teacher Work Plan; Portuguese Language; Curricular Policies.

LISTA DE SIGLAS

ASFOPE – Assessoria de Formação Continuada dos Professores da Educação

CFAE – Coordenação de Formação dos Agentes Educacionais

CGE – Coordenação de Gestão Escolar

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

DCE-LP – Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa

DEM – Departamento do Ensino Médio

DEB – Departamento da Educação Básica

DIEB – Dicionário Interativo da Educação Brasileira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

PA – Plano de Ação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTD – Plano de Trabalho Docente

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUED – Superintendência da Educação

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Planos de Trabalho Docente	121
ANEXO 2 – Roteiro para entrevista.....	128
ANEXO 3 – Tabela de Conteúdos Básicos (DCE-LP, 2008)	129
ANEXO 4 – Tabela de Gêneros (DCE-LP, 2008)	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – O CONTEXTO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE	17
1.1 A semana pedagógica paranaense	17
1.1.1 Caracterização documental.....	19
1.1.2 Histórico inicial	23
1.1.3 Objetivos e temáticas de discussões das semanas pedagógicas de 2005 a 2009.....	27
1.1.4 Descrição do funcionamento das semanas pedagógicas.....	31
1.1.5 As orientações para a organização das semanas pedagógicas de 2009	34
1.2 Diretrizes Curriculares Estaduais e Parâmetros Curriculares Nacionais: dois modos de organização curricular.....	36
1.2.1 Questões sobre currículo	37
1.2.2 Os PCN e as DCE: as divergências	40
1.2.3 Os PCN e as DCE: as convergências.....	48
CAPÍTULO II – O PLANO DE TRABALHO DOCENTE.....	52
2.1 Planejamento e plano: algumas definições.....	52
2.2 O Plano de Trabalho Docente das escolas públicas paranaenses	56
2.2.1 O Programa Hora Atividade sobre o Plano de Trabalho Docente.....	58
2.2.2 O roteiro de elaboração do Plano de Trabalho Docente.....	60
2.3 Intenções pedagógicas das DCE para a Língua Portuguesa: o gênero discursivo como instrumento de ensino.....	63
CAPÍTULO III – O ENTRECROZAR DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE	68
3.1 Dialogismo, polifonia e responsividade: a constituição do sujeito por meio da palavra	68
3.2 As semanas pedagógicas	75
3.2.1 O embate de vozes na Semana Pedagógica de fevereiro de 2009	78
3.2.2 O embate de vozes na Semana Pedagógica de julho de 2009	87
3.3 As vozes dos professores nas entrevistas	93
3.4 O embate de vozes nos Planos de Trabalho Docente	103
CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Os professores das escolas públicas de nível fundamental e médio do Paraná reúnem-se, no início e no meio de cada ano letivo, em semanas pedagógicas e de estudo para (re)elaborar e refletir, entre outras questões, acerca do Plano de Trabalho Docente (PTD), documento no qual se estabelecem as linhas mestras que norteiam o trabalho pedagógico do professor, caracterizado como o currículo em ação. As discussões realizadas nessas semanas seguem algumas orientações elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) que visam, principalmente, a uma reflexão sobre as concepções teóricas presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) - documento orientador do currículo no Estado do Paraná - e a sua relação com a prática realizada pelos professores, que deve orientar o processo de (re)elaboração dos PTD.

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, o PTD revela, por meio dos conteúdos, objetivos, metodologia e sistema de avaliação, as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que fundamentam o trabalho com a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística em sala de aula. A linha de pensamento defendida nas DCE para o ensino de Língua Portuguesa é a concepção interacionista da linguagem.

Sob essa perspectiva, a linguagem é vista como interação, constituída historicamente a partir das relações sociais, a qual requer um ensino-aprendizagem que leva em consideração as experiências reais de uso da língua. Porém, uma pesquisa de iniciação científica por nós realizada (METZ; ANGELO, 2008), cujo propósito foi verificar quais as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que subjazem aos planejamentos de Língua Portuguesa de 5ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas de Guarapuava-PR, revelou-nos que os conteúdos, os objetivos e a metodologia expostos nesse documento não estão vinculados às situações reais de uso da língua.

Pudemos perceber que as bases teóricas atuais da Linguística Aplicada, defendidas nas DCE para o trabalho em sala de aula, não chegam à sua prática efetiva. Percebemos tentativas dos professores da rede pública de se aproximar desses pressupostos teóricos, a partir da utilização de termos e expressões, referenciados nas DCE, característicos do meio acadêmico. Essas tentativas, no entanto, não atingem a

concepção de linguagem como uma forma de interação social, pois o PTD é recheado de tópicos, formados por blocos isolados, demasiadamente abrangentes, e revelam uma concepção de ensino-aprendizagem não condizente com a concepção sociointeracionista. Há, portanto, contradições entre o PTD, entre o discurso dos professores e os pressupostos defendidos nas DCE, à medida que os professores dizem nortear-se por esse documento. Desse modo, o PTD, que deveria ser um documento orientador das propostas de ensino, torna-se um material pouco representativo para o trabalho com a linguagem em sala de aula (METZ; ANGELO, 2008).

Historicamente, nessa perspectiva, esse documento, denominado anteriormente Planejamento Anual, muitas vezes se resume a um amontoado de conteúdos demasiadamente abrangentes, servindo apenas para cumprir uma questão burocrática da escola. Quando não acaba esquecido nas gavetas da secretaria pedagógica, é utilizado pelos professores com o único objetivo de ser vencido até o final do ano letivo (DALMÁS, 2002; RODRIGUES, 2003; XAVIER, 2003).

É com base nesses acontecimentos que vemos a importância de uma reflexão e de uma problematização acerca do processo de construção do PTD, que tem um papel fundamental no contexto da prática educativa, já que esse documento se configura como “um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir” (LEAL, 2005, p.1). É a partir dele que as propostas teórico-metodológicas chegam até a prática em sala de aula.

O PTD, dessa forma, faz parte de um processo amplo e complexo de planejamento que se inicia desde a definição política de um currículo. São inúmeras as ações e discussões que antecedem a sua elaboração na esfera escolar (documentos, diretrizes, pesquisas, semanas pedagógicas, eventos, cursos). Além disso, intenções pedagógicas de diversas formas permeiam as variadas esferas da sociedade (política, acadêmica, escolar, cotidiana). E pensar como essas intenções vão se delinear no PTD, tendo em vista essas ações e discussões, é o caminho que encontramos para refletir sobre esse processo em busca de respostas e sugestões que possibilitem acabar com a superficialidade atribuída a esse documento.

Assim, espera-se que nossa reflexão possa contribuir para a formação de professores nos cursos de licenciatura em Letras, bem como nas semanas pedagógicas que envolvem os professores da rede pública, propiciando reflexões acerca do papel e

da importância desse documento nas situações de ensino aprendizagem de língua portuguesa.

Entendendo, pois, que o PTD é um instrumento necessário para a prática pedagógica, bem como para a sua contínua reflexão, tem-se como objetivo geral desta pesquisa refletir sobre o processo de constituição do Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa de uma escola pública de Guarapuava – PR. Para tanto, os seguintes objetivos específicos norteiam o trabalho:

- a) Verificar quais vozes permeiam o Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa dessa escola;
- b) Analisar como se constitui cada uma dessas vozes;
- c) Analisar quais são as relações estabelecidas entre essas vozes no PTD em questão;
- d) Verificar como as intenções propostas no processo de planejamento se relacionam com as ações propostas no PTD.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso de cunho qualitativo-interpretativo, pois o interesse da pesquisa se assenta na análise e interpretação de um caso específico, isto é, do processo de elaboração do PTD de uma escola pública de Guarapuava-PR.

Bodgan e Biklen (1994), ao definir as características da investigação qualitativa, afirmam que, nesse tipo de pesquisa, os dados coletados são predominantemente descritivos e tendem a ser abordados de forma indutiva. A preocupação dos investigadores qualitativos se assenta muito mais no processo do que no produto ou no resultado. Ou seja, a ênfase na pesquisa qualitativa está em compreender a realidade que se estuda, o que requer um pesquisador capaz de problematizar e refletir constante e criticamente.

Nesse sentido, para a realização desta pesquisa, fez-se necessária, primeiramente, uma investigação de todo o processo que envolve a construção do PTD de Língua Portuguesa de uma escola pública de Guarapuava-PR, desde os documentos oficiais considerados para a sua elaboração, passando pelo seu processo de construção, até o seu produto final, isto é, o PTD enquanto documento em sua materialidade.

Para tanto, a pesquisadora, contando com o apoio de uma escola pública de Guarapuava-PR, bem como com a autorização do Núcleo Regional da Educação, participou das semanas pedagógicas realizadas em fevereiro e julho de 2009, gravou em

vídeo as discussões das semanas e transcreveu-as para análise. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três professores de Língua Portuguesa da referida escola acerca das suas concepções e de suas práticas no que refere aos seus PTD da disciplina de Língua Portuguesa. As entrevistas, também, foram transcritas para análise.

No momento do levantamento da documentação oficial das semanas pedagógicas, encontramos algumas dificuldades. Para a realização do nosso trabalho de investigação do processo de constituição do PTD, houve a necessidade de levantarmos os documentos oficiais das Semanas Pedagógicas de 2005, 2006 e 2007 que não estavam mais disponíveis na página virtual oficial da SEED, nem na escola pesquisada, nem mesmo no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava. Isso nos levou a procurar os documentos em outras escolas e outros NRE. No entanto, esse trabalho não obteve êxito, o que nos levou a procurar profissionais da educação que pudessem ter guardado tais documentos. Essa busca tomou um tempo considerável do nosso trabalho. Finalmente, por meio de um contato pessoal com um profissional da SEED de Curitiba, conseguimos obter a documentação e dar prosseguimento ao trabalho.

Concomitante à investigação, no que se refere às concepções de planejamento e plano, buscamos fundamentos teóricos nas discussões de Libâneo (1990) e Sacristán (2000), que concebem o planejamento como um processo coletivo que molda intenções pedagógicas, e o plano como uma sistematização desse processo que culmina em ações pedagógicas. Sob essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares refletem intenções pedagógicas para o ensino-aprendizagem das escolas públicas paranaenses e os Planos de Trabalho Docente refletem as ações responsáveis pela efetivação dessas intenções. No âmbito das Diretrizes, as intenções pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa são delineadas a partir de discussões teóricas baseadas na Linguística enunciativa de Bakhtin, com referência também a seus seguidores e explicadores.

Por esse motivo, também, buscamos o suporte teórico para as análises decorrentes da nossa investigação na teoria enunciativa de Bakhtin e seu Círculo, com base, principalmente, nos conceitos de dialogismo, de polifonia e de responsividade.

Estruturalmente, nossa dissertação apresenta-se dividida em três capítulos. No Capítulo I, *O Contexto do Processo de Elaboração do Plano de Trabalho Docente*, trazemos brevemente um histórico e uma descrição das características dos eventos

realizados nas escolas públicas paranaenses, denominados Semanas Pedagógicas, durante os quais são discutidas questões pedagógicas teóricas e práticas que devem dar suporte à elaboração dos Planos de Trabalho Docente dos professores. Ainda nesse capítulo, esboçamos algumas características das propostas teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), que foram temas das discussões das Semanas Pedagógicas do ano de 2009 que constituem nosso *corpus* de análise.

No Capítulo II, *O Plano de Trabalho Docente*, discorremos sobre o PTD. Primeiramente, buscamos as definições dos termos “planejamento” e “plano”, para em seguida tratar sobre as características do modelo de PTD proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná para os professores das escolas públicas. Como as DCE definem as intenções pedagógicas que devem subsidiar a prática em sala de aula pela via do PTD, trazemos, ainda nesse capítulo, um pequeno esboço dessas intenções das DCE de Língua Portuguesa, a partir das propostas teórico-metodológicas apresentadas pelo documento que têm como base as discussões bakhtinianas.

No Capítulo III, *O entrecruzar de vozes na construção do Plano de Trabalho Docente*, delineamos primeiramente, baseados na teoria enunciativa de Bakhtin e seu Círculo, os conceitos de dialogismo, polifonia e responsividade que fundamentam a análise do nosso *corpus*. Em seguida, trazemos as discussões dos professores realizadas nas Semanas Pedagógicas de 2009, as falas dos professores sobre as Semanas Pedagógicas e sobre o PTD nas entrevistas e os resultados propostos nos Planos dos professores. Analisamos, nesse momento, quais são as vozes que permeiam esse processo e como elas se relacionam no PTD, buscando verificar, também, as relações entre as intenções propostas em todo esse processo de planejamento, moldadas nas Diretrizes Curriculares e nas discussões propostas pelas Semanas Pedagógicas, e as ações efetivas previstas no PTD.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Neste Capítulo, procuramos realizar uma contextualização do processo de planejamento das escolas públicas paranaenses, que envolve documentos, leis e discussões sistematizadas e culmina nas práticas pedagógicas delineadas nos PTD dos professores. Nesse sentido, trazemos informações sobre as Semanas Pedagógicas – eventos de formação continuada realizados para discussões sobre o processo de planejamento e para elaboração de documentos caracterizadores desse processo – para compreendermos algumas das políticas paranaenses para as escolas públicas. Além disso, para essa compreensão, pensamos ser necessária uma breve explicitação das características dos documentos curriculares PCN e DCE, traçando suas convergências e suas divergências, à medida que as propostas curriculares paranaenses mantêm uma relação polêmica com as propostas federais e isso se reflete no processo de planejamento escolar. Iniciamos, dessa forma, com a contextualização das Semanas Pedagógicas.

1.1 A SEMANA PEDAGÓGICA PARANAENSE

Conforme encontramos em Cunha (2009), o primeiro evento denominado Semana Pedagógica promovido pela Secretaria Estadual de Educação no Estado do Paraná aconteceu em fevereiro de 1985. Esse evento, caracterizado por ser uma semana voltada para discussões e reflexões entre os profissionais da Educação do Estado, teve como objetivo aproximar a escola das mudanças políticas e institucionais que vinham ocorrendo desde o início dos anos 80 com o processo de redemocratização e abertura política no Brasil.

Em 1982, com a volta das eleições para os governos de Estado, o partido PMDB entrou no poder no Estado do Paraná, na figura do governador José Richa, com ampla

divulgação de propostas de redemocratização da educação, pelas quais se chegaria, de acordo com as propostas, à redemocratização de todo o Estado. Propunha-se uma mudança nas concepções de escola, trabalho, educação, sociedade, entre outras, que imperavam nos discursos e posturas políticas vigentes.

As propostas educacionais tinham como base as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia de base marxista proposta pelo filósofo e professor Dermeval Saviani, que estava sendo bastante discutida nos meios acadêmicos e era vista por muitos como a alternativa para a redemocratização e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária (cf. CUNHA, 2009).

No entanto, conforme Cunha (2009), o discurso em torno da educação nessa proposta de redemocratização foi marcado por diversas contradições. Nas escolas, ao lado das bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, andavam discursos de cunho religioso, demonstrando ainda resquícios da influência da Igreja católica nas questões pedagógicas. Essas contradições podem ser percebidas na realização da Semana Pedagógica em 1985, evento que substituiu os chamados “dias de planejamento” nas escolas públicas do Paraná. Com o objetivo de familiarizar os professores com essas mudanças de concepções trazidas da Pedagogia Histórico-Crítica, a Semana Pedagógica pretendia, também, mobilizar os professores para uma discussão na busca de alternativas para os novos rumos que a educação deveria seguir.

Para a realização dessa primeira Semana, foi publicado no número 08 do *Jornal da Educação* (jan/fev de 1985) (cf. CUNHA, 2009, p. 241) e disponibilizado aos professores um Roteiro de atividades a serem realizadas na Semana Pedagógica. Uma das contradições do evento, conforme Cunha (2009), diz respeito aos textos trazidos pelo Roteiro:

O texto que expressava a “filosofia de educação” da Secretaria vinha assinado por um professor da rede, Teófilo Bacha Filho, ex-seminarista como tantos. Era uma manifestação confessional das mais ostensivas, que exortava o leitor a “abrir-se à voz do Espírito, pois é cristão quem rejeita a tentação do tempo e opta decididamente pelo Espírito. Vem Espírito Libertador!” (...) O foco da “filosofia educacional” incidia na exortação para uma nova opção educacional, a qual “baseie toda a sua caminhada educativa numa metodologia humanizadora centrada na pessoa, e não tanto nos conteúdos programáticos”. No entanto, outro texto publicado no mesmo encarte (“A escola da transição democrática”), não assinado, trazia uma orientação que valorizava mais o conteúdo do ensino, orientação esta,

aliás, dos livros recomendados – *Lições do príncipe e outras histórias*, de Neidson Rodrigues, e *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani – que não endossavam nem sugeriam aqueles apelos espiritualistas (CUNHA, 2009, p. 242).

Nessa tônica, ora defendendo as concepções e métodos da Pedagogia Histórico-Crítica, e ora pautando-se em discursos espiritualistas, é que em fevereiro de 1986 a Secretaria da Educação promoveu a realização de outra Semana Pedagógica, com publicação de um novo Roteiro no *Jornal da Educação* (nº14) (CUNHA, 2009).

Podemos perceber por meio das discussões de Cunha (2009) que, desde o seu surgimento, as semanas pedagógicas apresentam contradições de ideias e posturas, como ainda percebemos no contexto por nós pesquisado.

Não tivemos acesso a essas produções do *Jornal da Educação* para saber até quando esses eventos aconteceram e como foram direcionados posteriormente. O foco do nosso trabalho se concentra na retomada da realização dos eventos denominados Semana Pedagógica e no modo como foram direcionados e realizados na gestão de 2003-2006 e 2007-2010, da qual nosso *corpus* faz parte. No entanto, consideramos importante, primeiramente, nos remetermos às primeiras semanas pedagógicas realizadas, com essa denominação, no Estado do Paraná, que, afinal, ainda mantêm de certa forma o seu principal objetivo de discussão e de reflexão entre os profissionais da educação básica da rede pública estadual.

Porém, a Semana Pedagógica Paranaense, que acontece desde o ano de 2005, possui uma série de características que definem uma sistemática diferenciada, sobre a qual passamos a discorrer nas páginas seguintes.

1.1.1 Caracterização documental

A Semana Pedagógica das escolas públicas do Estado do Paraná, da gestão de 2003-2006 e de 2007-2010 do governador Roberto Requião, caracteriza-se como uma formação continuada, mais ou menos sistematizada, oferecida aos profissionais da educação básica que atuam na rede pública do Estado. O evento acontece desde 2005 duas vezes ao ano, sempre no início de cada semestre letivo. Para melhor compreender a sistemática da Semana Pedagógica, iniciamos com uma breve exposição das bases

legais que sustentam a realização dos eventos de formação continuada do Estado do Paraná, buscando, dessa forma, a caracterização documental dessa modalidade de evento.

As bases legais que dão o suporte para a realização de eventos de formação continuada encontram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e na Lei Complementar 103/2004 estadual que institui e dispõe sobre o Plano de Carreira dos Professores da Educação Básica do Estado do Paraná.

A LDB 9394/96 traz no Inciso II, Parágrafo único do Artigo 61º, que “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”¹ é um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação. E para que esse fundamento seja legitimado, os Artigos 62 e 67 da Lei determinam:

Artigo 62 - § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a *continuada* e a *capacitação dos profissionais de magistério*².

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - *aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, grifos nossos).

Atendendo a essas disposições da LDB, a Lei Complementar 103/2004 do Estado do Paraná institui o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, assegurando aos profissionais da educação a formação continuada e a progressão na carreira mediante essa formação. Conforme o Artigo 3º da Lei Complementar,

O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias:

¹ Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009.

² Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

II – profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;

III – formação continuada dos professores;

VIII – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes (PARANÁ. Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004).

De acordo com o Artigo 5º da Lei Complementar, a Carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é estruturada em seis *Níveis*, cada um deles constituído por onze *Classes*.

A progressão na carreira ocorre a cada intervalo de dois anos, período em que o professor poderá avançar até três Classes na carreira de acordo com a pontuação acumulada. A cada quinze pontos é garantida ao professor a progressão de uma classe, de um total de até quarenta e cinco pontos que são computados para cada intervalo de dois anos, sendo quinze pontos referentes à avaliação de desempenho e trinta pontos referentes a atividades de formação continuada e/ou qualificação profissional.

A mesma Lei Complementar prevê o cumprimento pelo professor de dez dias destinados a atividades de formação continuada previstos pelo calendário escolar, além dos duzentos dias letivos que compõem o calendário.

Pela Resolução 1467/04, o Estado do Paraná instituiu a Coordenação de Formação Continuada, que tem como objetivo, justamente, promover a realização de eventos de formação continuada direcionados aos profissionais da educação da rede pública estadual. E pela Resolução 2007/2005, a SEED estabelece que a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Paraná seja proporcionada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e do Programa de Capacitação.

O PDE é considerado um dos maiores programas de formação continuada do Estado. Ele tem por objetivo estabelecer o diálogo entre os professores da educação básica da rede pública do Estado com os professores da Educação Superior, buscando produção de conhecimento e conseqüentemente melhora na qualidade da prática de ensino das escolas públicas. O programa destina-se aos professores que se encontram na Classe 11 do Nível II, que com a participação no programa são promovidos ao Nível III da carreira. Para o ingresso no PDE, os professores passam por um processo de seleção que se dá pela avaliação dos cursos de formação continuada e/ou de cursos de

especializações realizados pelos profissionais. No Programa, que tem a duração de 24 meses, os professores realizam diversas atividades teórico-práticas referentes à sua disciplina específica, sob a orientação de um professor da Educação Superior. Não se trata de uma Pós-Graduação em nível de especialização e/ou de mestrado, mas de uma formação continuada estadual necessária para a progressão ao Nível III da carreira do magistério do Estado do Paraná.

O outro programa responsável pela formação continuada, o Programa de Capacitação, objetiva, conforme o Artigo 3.º da Resolução 2007/2005 da SEED, “contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização”. O Programa de Capacitação prevê a realização de eventos em diversas modalidades, divididas em cinco grupos: grupo 1 (Congresso, Curso, Encontro, Grupo de Estudo, Jornada, Oficina, *Semana*, Seminário e Simpósio); grupo 2 (Palestra, Mesa-redonda, Painel, Fórum e Conferência); grupo 3 (Teleconferência e Videoconferência); grupo 4 (Campanha, Concurso, Feira, Festival, Gincana, Mostra, Olimpíada e Torneio); e grupo 5 (Reunião Técnica). Esses eventos devem ser propostos por projetos elaborados pelas diferentes unidades da SEED, ou por instituições que celebrem convênios com o Estado por meio da SEED, e são destinados a todos os profissionais da educação básica da rede estadual.

Conforme o Artigo 11º da mesma Resolução, receberá a certificação de participação nos eventos constituintes dos grupos 1 e 2 o profissional que obtiver 100% de frequência.

Nesse sentido, a Resolução 2328/2008 da SEED, que dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação continuada, qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica, traz, em seu Anexo Único, uma tabela relacionando a pontuação atribuída aos eventos de formação continuada previstos pelo Programa de Capacitação de que trata a Resolução 2007/2005.

Aos eventos denominados *Semana*, no qual se encaixa a *Semana Pedagógica*, são atribuídos 0,15 pontos por hora de evento. Do total de trinta pontos referentes a atividades de formação continuada exigidos para a progressão de uma classe para a outra, são considerados no máximo dez pontos provenientes da certificação referente às semanas pedagógicas, o restante da pontuação deve ser adquirida pela participação e

certificação de outras modalidades de eventos, aperfeiçoamentos, produção de material pedagógico ou científico, entre outros.

O objetivo geral das Semanas Pedagógicas se concentra em oportunizar aos profissionais da educação momentos de estudos e reflexão sobre a prática pedagógica, buscando a construção coletiva dos documentos que fundamentam o trabalho pedagógico, e a permanente reflexão e revisão desses documentos de acordo com a prática. Nesse sentido, cada Semana Pedagógica traz seus objetivos específicos de análise, reflexão e produção de materiais, conforme as necessidades das escolas em dado momento.

Mas, antes de nos voltarmos às discussões realizadas nas Semanas Pedagógicas, para melhor compreendermos a sua dinâmica, faz-se necessário uma breve exposição de algumas ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado ao assumir a gestão de 2003-2006, e depois a de 2007-2010, que desembocaram na realização desse evento.

1.1.2 Histórico inicial

Ao assumir a gestão 2003-2006, a Superintendência da Educação efetuou um levantamento das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná da gestão anterior, chegando à constatação de que essas propostas se caracterizavam por uma disformidade, com projetos educacionais isolados, muitas vezes terceirizados, sem reflexões sistematizadas acerca das práticas educativas. Conforme Arco-Verde³, o diagnóstico mostrava a ausência de políticas públicas educacionais do Estado: “Não se encontrava, na SEED, nesse período, uma proposta pedagógica de Estado, profissionais que desenvolvessem esse tipo de atividade, nem documentos que apontassem as diretrizes curriculares para as escolas da rede estadual” (ARCO-VERDE, 2006, p. 4).

Esse diagnóstico, segundo a autora, é fruto das políticas educacionais de inspiração neoliberal que têm como proposta a minimização do papel do Estado com relação à educação, repassando a sua responsabilidade a outras instituições e indivíduos, “sob o lema de um desenvolvimento auto-sustentável que, longe de ser um modelo de

³ Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde foi superintendente da educação da SEED/PR, e na gestão 2007-2010 foi secretária de estado da educação do Paraná.

desenvolvimento educacional, evidenciou um abandono da escola a sua própria sorte e, desta forma, assumindo funções diferenciadas, sem diretrizes comuns” (ARCO-VERDE, 2006, p. 1).

A partir desse diagnóstico inicial, a SEED desenvolveu algumas ações rumo à construção de diretrizes curriculares estaduais, base da política educacional que a nova gestão visava implantar, com o objetivo de “resgatar” o papel social da escola.

Nesse sentido, na busca de uma educação democrática, conforme encontramos na página virtual da Superintendência da Educação da SEED⁴, alguns princípios norteiam a organização do trabalho pedagógico e administrativo do sistema de ensino do Estado, quais sejam, a defesa da educação como direito de todos os cidadãos; a valorização dos profissionais da educação; a garantia de escola pública, gratuita e de qualidade; o atendimento à diversidade cultural; a gestão escolar democrática, participativa e colegiada.

Com base nesses princípios, e principalmente no último, as ações desenvolvidas pela SEED buscaram a construção das diretrizes curriculares paranaenses de forma participativa e não mais verticalizada, como denunciam os documentos provenientes da SEED:

Historicamente, as elaborações de currículos chamados de oficiais tiveram como característica uma metodologia verticalizada, na qual as fases da elaboração foram monopolizadas por “instâncias administrativas” como órgãos governamentais e Instituições de Ensino Superior, entre outras (PARANÁ, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, em 2003, o Departamento de Ensino Médio (DEM) planejou e realizou o primeiro evento estadual que teve por objetivo iniciar as discussões acerca das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio com os professores da rede estadual de educação. O evento, intitulado *Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)pertinentes*, aconteceu nos dias 03 e 04 de outubro de 2003 na cidade de Pinhais, região metropolitana de Curitiba e contou com a participação de cerca de 1700 professores (professores da educação básica, representantes de Instituições de Ensino Superior e convidados).

⁴Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

Objetivou-se naquele evento iniciar a discussão acerca das diretrizes curriculares a partir da prática do professor:

A metodologia do encontro previa que os professores se organizassem em grupos, por disciplina e com a presença de um representante de IES em cada grupo. Os grupos responderam questões elaboradas pelos técnicos do Departamento de Ensino Médio, visando um diagnóstico inicial sobre os saberes que os professores têm/praticam no seu trabalho pedagógico na escola. Neste sentido, a elaboração das questões, teve como preocupação inicial dar voz ao professor no que se refere às suas “concepções”, tanto da disciplina, quanto da relação ensino-aprendizagem e das “situações pedagógicas” que envolvem sua prática cotidiana. Discutir e aprofundar o entendimento sobre o termo/conceito SABER em relação às disciplinas escolares, remete ao estudo histórico e político do complexo processo de “construção e definição” do que se deve ensinar nas disciplinas de tradição curricular. Afinal, a construção de um currículo remete sempre à pergunta “o que ensinar?”, que nos remete a outra pergunta relativa ao sujeito/aluno, “o que eles ou elas devem ser?”. Daí a relevância do conceito SABER, diretamente relacionado com o tipo de identidade que o currículo, como documento, pode forjar. Um dos caminhos a ser percorrido nesses estudos pode ser o das histórias das disciplinas e das teorias curriculares (PARANÁ, 2005, p.26).

Iniciaram-se, dessa forma, as discussões sobre as questões relativas ao currículo que foram retomadas no ano de 2004 no segundo grande encontro organizado pelo DEM: *II Encontro do Ensino Médio com suas Relações (Im)pertinentes: Diretrizes Curriculares*⁵.

Nesse evento houve a participação de aproximadamente 600 professores da rede estadual de ensino, com objetivo de retomar as discussões realizadas no ano anterior, avançar na reflexão acerca da concepção de currículo e discutir orientações curriculares para o ensino médio. A diminuição da participação dos professores se deu, conforme o DEM, pelo estabelecimento de critérios para as inscrições no evento devido à “importância e densidade das discussões planejadas e da necessidade de registro dos resultados das mesmas (por sala e por disciplina)” (PARANÁ, 2005, p. 27). Assim, puderam participar do evento dois representantes de cada Núcleo Regional de Educação

⁵ Além da realização desses dois eventos, segundo o Departamento do Ensino Médio, a SEED também oportunizou e/ou realizou, nesse período de 2003 e 2004, outras ações, como: a Biblioteca do Ensino Médio; o Projeto Folhas; Otimização dos Espaços Escolares; Grupos de estudos/Cadernos para grupos de estudos; e Participação no Seminário Regional Sul (Florianópolis) sobre Orientações Curriculares, e no Seminário Nacional (Brasília), ambos organizados pelo MEC-SEB.

(NRE) e um professor de cada disciplina de tradição curricular no Ensino Médio, por NRE.

As atividades realizadas nesse segundo encontro tiveram o seguinte roteiro:

- Discussão sobre *Teoria do Currículo* apontando as fragilidades teóricas e conceituais dos PCN's e respectivos vínculos políticos, buscando a elaboração, em grupos, de uma concepção de currículo e identidade do Ensino Médio.
- Discussão sobre o papel de cada disciplina no currículo do Ensino Médio, baseada nas teorias críticas e pós-críticas da educação.
- Análise e discussão dos dados obtidos no primeiro evento "Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)pertinentes", seguida de redação, ainda que em tópicos, dos *fundamentos teóricos, fundamentos metodológicos e uma relação de Conteúdos Estruturantes* para sua disciplina do currículo do Ensino Médio (PARANÁ, 2005, p. 27).

Para a realização das atividades, os professores foram divididos em grupos interdisciplinares, num primeiro momento, para a discussão do primeiro tópico, e num segundo momento os professores reuniram-se por disciplina, para a discussão acerca de cada disciplina específica e sua relação com o currículo e para a elaboração de um esboço dos fundamentos que deveriam embasar as diretrizes curriculares das disciplinas que compõem o Ensino Médio.

Dando continuidade a esse processo de discussão e construção de diretrizes curriculares para o Estado do Paraná, o DEM/SEED elaborou e/ou organizou alguns textos, resultados das discussões realizadas desde 2003, e os apresentou, nas escolas, para os professores da rede pública estadual na Semana Pedagógica realizada em fevereiro de 2005.

Discorreremos até aqui sobre os eventos e as discussões que antecederam e suscitaram a realização das Semanas Pedagógicas no Estado do Paraná, caracterizadas como eventos de formação continuada que propiciam parte da certificação necessária para a progressão na carreira do professor da educação básica. A seguir, trazemos um breve panorama dos objetivos e das temáticas das discussões das Semanas Pedagógicas realizadas até o ano de 2009.

1.1.3 Objetivos e Temáticas de discussões das Semanas Pedagógicas de 2005 a 2009

A primeira Semana Pedagógica organizada de forma mais ou menos sistematizada pela SEED na gestão de 2003-2006 do governador Roberto Requião aconteceu em fevereiro de 2005 em todas as escolas da rede estadual de Ensino. A temática das discussões dessa Semana foi a Construção Coletiva do Currículo do Ensino Médio do Estado do Paraná. Para as discussões, o DEM da SEED elaborou e disponibilizou para todas as escolas as Orientações Curriculares da Semana Pedagógica de fevereiro de 2005, documento constituído de textos de cunho histórico, teórico e crítico e de propostas de atividades. Trata-se de um roteiro das discussões a serem realizadas a partir da leitura de alguns textos e da realização das atividades propostas.

O documento traz também as Orientações Curriculares preliminares de cada disciplina: uma sistematização dos pressupostos teóricos e metodológicos de cada disciplina levantados e discutidos em eventos anteriores.

O objetivo da Semana foi dar continuidade ao processo coletivo de construção do currículo do Ensino Médio, levando a todos os profissionais da educação básica da rede estadual a sistematização dos eventos realizados até o momento, bem como a sistematização das discussões e das produções decorrentes desses eventos.

Nesse momento, portanto, todos os professores da rede puderam participar das discussões sobre o currículo, a partir da leitura e análise dos textos apresentados pelo Roteiro, como também puderam concordar ou não com os fundamentos apresentados nas Orientações Preliminares, sugerindo mudanças ou adequações.

Em julho de 2005, o DEM promoveu a realização de outra Semana Pedagógica que teve como foco a discussão acerca dos conteúdos estruturantes de cada disciplina. Foram disponibilizadas as novas versões das Orientações Curriculares aos professores e as discussões e atividades realizadas na Semana se voltaram a questões relacionadas aos conteúdos estruturantes das disciplinas.

Conforme a SEED (PARANÁ, 2005), as questões que nortearam as discussões, nesse período de 2005, foram a avaliação crítica da Reforma do Ensino Médio, efetivada na década de 90, a reflexão sobre as concepções que fundamentariam a elaboração de um novo currículo e a seleção de conteúdos estruturantes para cada disciplina. Além disso, nesse período iniciaram as discussões com as equipes

pedagógicas de cada escola acerca dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola, buscando a construção desse documento em cada contexto escolar.

Em 2006, com os resultados obtidos do ano anterior, buscou-se aprofundar as discussões sobre a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de cada disciplina. Foram disponibilizadas aos professores novas versões, ainda em construção, das diretrizes curriculares para o ensino fundamental e das diretrizes curriculares para o ensino médio, com os conteúdos estruturantes já definidos, para que os professores analisassem e contribuíssem com o texto das diretrizes. E, ainda, para que os professores apontassem, mesmo que em forma de esboço, a ementa, os objetivos gerais, os conteúdos por série e ano, a metodologia adotada, os critérios de avaliação e a bibliografia que comporiam a Proposta Pedagógica Curricular de cada disciplina.

As atividades das Semanas Pedagógicas de fevereiro e de julho de 2006, em resumo, portanto, seguiram um roteiro que propôs discussões sobre a PPC que comporia o PPP de cada escola, em processo de construção. Além disso, os professores foram levados a refletir, a partir de algumas atividades propostas, acerca de alguns fundamentos teórico-metodológicos da sua disciplina discutidos até então e de como o seu planejamento anual poderia ir ao encontro desses fundamentos, apresentando um esboço de práticas a serem desenvolvidas nesse sentido. Para a realização das atividades, o Roteiro também trouxe alguns textos que versavam sobre a construção do PPP e sobre o planejamento do trabalho docente, dentre outros.

Dando continuidade ao processo de construção coletiva dos documentos norteadores da prática pedagógica das escolas, em 2007, as Semanas Pedagógicas de fevereiro e julho tiveram por objetivo a discussão e a elaboração definitiva do PPP de cada escola e a PPC de cada disciplina. Foram utilizados diversos materiais de apoio para as discussões e elaborações, como a versão das Diretrizes Curriculares em construção, livros didáticos, acervo da biblioteca do professor, documentos da educação especial, entre outros documentos e materiais produzidos em eventos anteriores.

Além da elaboração do PPP e da PPC, nesse período, aprofundaram-se as discussões acerca do planejamento do trabalho docente, momento em que o denominado Planejamento Anual do professor passou por um processo de reelaboração, passando a se denominar Plano de Trabalho Docente (PTD), a partir da Semana Pedagógica de

julho de 2007. É pela via do PTD que os demais documentos entram em sala de aula (cf. PARANÁ, 2007).

A construção desses documentos escolares tem como foco o trabalho pedagógico sustentado por três marcos (ou atos), a saber, o situacional, o conceitual e o operacional. No primeiro, há o diagnóstico do contexto que envolve cada escola específica, trata-se da primeira parte do PPP, na qual se identificam, dentre outras questões, todas as informações estruturais, administrativas, funcionais da escola e, principalmente, quem são e de onde vêm os seus educandos. No segundo, discutem-se as concepções de mundo, sociedade, homem, ensino-aprendizagem, enfim, os fundamentos que embasam toda a postura da escola em relação a sua função social. Marco que se apresenta na PPC e no PTD, tendo em vista que a Proposta e o Plano de Trabalho Docente são construídos conforme determinadas concepções e opções político-pedagógicas. E, no último, estabelecem-se as ações a serem realizadas a partir dos outros dois marcos, a fim de que a função social da escola seja executada com êxito. Nesse marco se situam o Plano de Trabalho Docente e o Plano de Ação da escola, em que se delineiam as atividades a serem executadas pelos profissionais daquela escola, conforme os objetivos definidos com relação ao seu contexto escolar e social e à Proposta Pedagógica. O PTD, portanto, é tanto conceitual quanto operacional (cf. PARANÁ, 2008a).

Na Semana de fevereiro de 2008, as discussões versaram sobre o PPP, o regimento escolar e diversos temas de questões presentes nas escolas (como distribuição de aulas/turmas, desempenho dos alunos, programas e matérias de apoio pedagógico da escola, conselho de classe, recuperação de estudos, formação continuada, planejamento participativo, entre outros). E, a partir dessas discussões, buscou-se a elaboração definitiva do Plano de Ação de cada escola. Para a realização dessas atividades, a SEED elaborou e organizou as *Orientações para a Organização da Semana Pedagógica – fevereiro de 2008*: estudos para a organização e elaboração do Plano de Ação da escola (PARANÁ, 2008a). As Orientações constituíram-se de três textos que versavam, respectivamente, sobre gestão democrática e planejamento participativo, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, e construção da autonomia da escola, além de oito textos com discussões sobre os outros temas apresentados, de propostas de

atividades e de um modelo, em forma de tabela, de elaboração do Plano de Ação da escola.

Com os documentos da escola elaborados, em julho de 2008, a Semana Pedagógica trouxe para as discussões a concepção de currículo disciplinar como via de enfrentamento da secundarização do papel da escola, a partir de dois textos: *Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta curricular e a especificidade da escola pública* (PARANÁ, 2008c), elaborado pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE/SEED); e *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*, de Miguel Gonzáles Arroyo⁶.

A partir da leitura e discussão dos textos apresentados, as Orientações da Semana de julho (PARANÁ, 2008b) trouxeram atividades para reflexão e discussão acerca daqueles documentos elaborados pelos professores (Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Ação e Plano de Trabalho Docente), tendo em vista as questões sobre currículo discutidas pelos textos. Tratou-se de um momento de análise desses documentos produzidos, buscando maiores discussões dos fundamentos que os embasam, para tentar dirimir as possíveis incoerências encontradas entre os documentos.

Já nesse primeiro momento, em que todos os documentos do processo de planejamento escolar foram construídos e delineados, foram encontradas incoerências pela SEED, como se constata nas atividades trazidas pelas Orientações de julho de 2008. Cada um desses documentos caracteriza um passo do processo de planejamento, que, por sua vez, deve conduzir intenções pedagógicas às práticas educativas. Nesse sentido, a coerência entre os passos caracterizadores desse processo é um dos seus principais fios condutores.

Na Semana de fevereiro de 2009, as discussões continuaram em torno da questão do currículo, iniciadas pela leitura e discussão de um texto, constante das *Orientações para a organização da Semana Pedagógica* (PARANÁ, 2009a), elaborado pela SEED sobre os limites e avanços das escolas da rede estadual do Paraná no que se refere à concepção de currículo disciplinar. Uma espécie de devolutiva às escolas das

⁶ ARROYO, M. G. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

impressões da SEED com relação aos relatórios das discussões apresentados nos anos anteriores, demonstrando a necessidade de se aprofundar a discussão sobre concepção de currículo nas escolas. A partir dessa devolutiva, as Orientações trouxeram textos e atividades para discussão a respeito da opção pelo currículo disciplinar no trabalho com a educação básica.

Em julho de 2009, as Orientações começaram novamente com uma devolutiva referente às discussões da Semana anterior. Nesse texto (PARANÁ, 2009b), a SEED traz algumas pontuações acerca das dificuldades dos professores em fundamentar as suas opções e concepções sobre as questões discutidas nas semanas anteriores. Com essas considerações, o texto traz, como justificativa da temática dessa Semana, a necessidade de se discutir a concepção de método para a compreensão da concepção de mundo, homem e sociedade que fundamentam o trabalho pedagógico, condição para que os professores consigam melhor fundamentar suas ações e opções.

A temática dessa Semana, portanto, foi a discussão sobre concepção de ensino-aprendizagem, a partir do texto de apoio de Marta Sueli de Faria Sforni (2004), *Os Conceitos Científicos na formação do pensamento teórico*. Os professores realizaram a leitura dos textos e as propostas de atividades e discussão.

Adiante, realizamos uma descrição mais detalhada da constituição das Orientações das Semanas Pedagógicas de fevereiro e julho de 2009 e de como as atividades foram realizadas, por fazerem parte do nosso *corpus* de análise. Mas, antes, trazemos uma breve descrição do funcionamento geral das Semanas.

1.1.4 Descrição do funcionamento das Semanas Pedagógicas

Todas as atividades realizadas no âmbito escolar precisam ser previstas em calendário específico de cada escola. No final do ano letivo, todas as escolas passam por um processo de elaboração e aprovação por parte do seu conselho escolar do calendário que entrará em vigor no ano seguinte, tendo como base o calendário inicial designado pela Superintendência da Educação do Paraná.

Por meio de Resolução, a Superintendência da Educação define o calendário geral escolar da educação básica da rede pública, em que são definidos as datas para

início e término dos períodos letivos, períodos de formação continuada e de planejamento, recessos nacionais e eventos da educação básica, como a Olimpíada de matemática. A partir desse calendário inicial, cada escola complementa o seu calendário, definindo as datas de eventos específicos, como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, semana cultural, feriado municipal e dois dias de recesso escolar.

Conforme a LDB 9394/96, o calendário escolar deve garantir o cumprimento de no mínimo duzentos dias (ou oitocentas horas) de efetivo trabalho escolar. E, conforme a Lei Complementar 103/04 do Estado do Paraná, além desses duzentos dias letivos, devem fazer parte também do calendário escolar dez dias destinados à formação continuada.

Com o calendário aprovado, ficam definidos, portanto, os períodos de formação continuada, que são comuns a todas as escolas públicas do sistema estadual.

Para a realização das Semanas Pedagógicas, os departamentos da SEED elaboram o material de apoio e/ou as orientações das Semanas e envia, primeiramente, aos NRE. A equipe pedagógica de cada núcleo fica responsável por repassar o material e as instruções de trabalho às escolas, por meio dos pedagogos e dos diretores. As equipes dos NRE, dessa forma, reúnem previamente os pedagogos e os diretores das escolas para o repasse do material e para realizar as discussões sobre os conteúdos dos textos apresentados e sobre a forma de organização da Semana. São, portanto, os pedagogos e os diretores de cada escola que direcionam o trabalho dos professores nas Semanas Pedagógicas, a partir das Orientações elaboradas pelos departamentos da SEED.

Para participar da Semana e receber a certificação proveniente da formação continuada, os profissionais devem realizar inscrição no evento na página virtual da Coordenação de Formação Continuada, conforme instruções disponibilizadas na página⁷. Cabe ao profissional optar pela participação integral em um estabelecimento de ensino (no caso de lecionar em dois ou mais estabelecimentos), e assinar a ficha de frequência do evento a cada turno de atividades.

As Orientações para o evento são compostas de Roteiros de trabalho, que apresentam textos de apoio, elaborados, geralmente pelos próprios departamentos ou

⁷ Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/cfc>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

por pesquisadores da área do assunto discutido, e atividades de reflexão, discussão e sistematização e/ou elaboração de textos.

Desse modo, nas Semanas Pedagógicas realizam-se as leituras dos Roteiros, bem como dos textos constituintes das Orientações, e as atividades propostas. A metodologia de leitura e de realização das atividades é definida por cada escola, podendo os professores organizar-se em diversos grupos, em um único grupo ou outra forma. Em todos os casos, deve haver um momento de socialização e de discussão dos textos e das atividades entre todos os profissionais participantes da Semana.

A Semana Pedagógica tem em média a duração de cinco dias, com um ou dois dias destinados à reunião pedagógica, em que se discutem assuntos diversos da escola, constantes do Projeto Político Pedagógico, dois a três dias destinados às atividades de formação continuada, conforme as Orientações da SEED, e um dia destinado ao Plano de Trabalho Docente. Neste último, os professores reúnem-se por disciplina para discutir e (re)elaborar os Planos de Trabalho de cada série/disciplina. A discussão sobre os Planos continua coletiva nesse momento, no entanto, a elaboração do PTD para cada série e disciplina deve ser realizada individualmente pelos professores. A questão da autoria é uma das principais características desse documento.

Após a realização da Semana a equipe pedagógica de cada escola elabora um relatório das discussões e atividades realizadas e envia ao Núcleo Regional da Educação a que pertence. A equipe pedagógica de cada Núcleo, por sua vez, faz uma sistematização dos relatórios enviados pelas escolas e envia à SEED.

Como já dissemos anteriormente, em 2009, as Orientações para as Semanas Pedagógicas iniciaram com uma devolutiva às escolas, elaborada a partir dos relatórios enviados à SEED em 2008. Trata-se de um texto que pontua algumas das questões percebidas pela SEED, no que se refere às concepções presentes nesses relatórios, que vão ou não ao encontro do que se defende nas Orientações de 2008. Uma sistematização do que os profissionais demonstraram compreender com as discussões e do que ainda precisa ser por eles alcançado, no que se refere aos fundamentos e concepções que subjazem às políticas educacionais do Estado do Paraná.

1.1.5 As Orientações para a organização das Semanas Pedagógicas de 2009

As *Orientações para a Organização da Semana Pedagógica Fevereiro/2009: estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica* (PARANÁ, 2009a) constituem-se a partir de três Roteiros, compostos de textos teóricos e propostas de atividades diversas, previstos para os três dias de discussões da Semana.

O Roteiro número 1, norteador das discussões previstas para o dia 04 de fevereiro de 2009, constitui-se respectivamente a partir de:

- Texto 1 – *Concepções de currículo disciplinar: limites e avanços das escolas da rede estadual do Paraná*. Esse texto se caracteriza como uma devolutiva às escolas com relação aos seus limites e avanços nas discussões realizadas pelas Semanas anteriores. Para a constatação desses limites e avanços, o texto apresenta uma crítica aos PCN e às concepções de ensino-aprendizagem, de currículo e de professor que fundamentam o documento (competências e habilidades, pedagogia de projetos, professor como facilitador), e que ainda, na perspectiva da SEED, são encontradas nos discursos dos professores. As concepções que fundamentam as Diretrizes Curriculares Estaduais, e que também já aparecem nesses discursos, seriam os avanços em relação a esses limites encontrados nos PCN (conhecimento científico, currículo disciplinar, professor como mediador).
- Texto 2 – *Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar*. Nesse texto, há uma discussão teórica acerca do currículo disciplinar: fundamentos teóricos; dimensões do conhecimento; o conhecimento e as disciplinas curriculares; a interdisciplinaridade; contextualização sócio-histórica; e avaliação.
- Roteiro de Atividades. Esse Roteiro é composto de dois exemplos de propostas de organizações curriculares que expressam duas concepções diferentes de currículo: um sob a perspectiva do currículo disciplinar – *Exemplo 1*; e o outro sob a perspectiva da pedagogia de projetos – *Exemplo 2*. E, depois dos exemplos, são propostas algumas atividades de reflexão

acerca dos textos e dos exemplos expostos em relação com a prática pedagógica da escola, divididas em *Atividade 1*, *Atividade 2* e *Atividade 3*.

O Roteiro número 2, norteador das atividades previstas para o dia 05 de fevereiro, traz uma apresentação das coordenações e departamentos da SEED, com links das suas páginas virtuais, onde se encontram materiais e produções curriculares elaborados por essas coordenações e departamentos. O objetivo do Roteiro foi o de familiarizar os professores com esses departamentos, para que os professores utilizassem essas produções nas suas reflexões, discussões e organização do seu trabalho pedagógico. A atividade de pesquisa, leitura e discussão desses materiais deveria ser realizada no laboratório de informática da escola.

O Roteiro número 3, norteador das atividades previstas para o dia 06 de fevereiro, apresenta uma orientação aos professores para a elaboração dos seus Planos de Trabalho Docente, conforme disciplina e série. Esse dia, portanto, foi destinado a essas elaborações.

O Roteiro número 4 norteia as atividades previstas para o dia 06 de fevereiro especificamente aos funcionários da escola. O Roteiro é constituído por um texto de apoio, *Trabalho, práticas culturais e educação*, texto do capítulo 3 do Caderno 3 do Profucionário, e por quatro atividades para discussão e sistematização.

As *Orientações para a Organização da Semana Pedagógica Julho/2009: estudos para discussão sobre concepção de ensino-aprendizagem e a organização da prática pedagógica*, que nortearam as atividades previstas para os dias 20 e 21 de julho, constituem-se a partir de dois textos de apoio e dois Roteiros de atividades:

- Texto 1 – *Retorno da Semana Pedagógica de fevereiro de 2009: perfazendo o caminho do currículo* – CGE/SEED – Nesse texto, a SEED pontua as questões que ainda precisam ser mais bem discutidas com os professores, a fim de que esses profissionais compreendam efetivamente e consigam fundamentar as concepções que subjazem à prática pedagógica proposta pelas políticas paranaenses.
- Texto 2 – *Os Conceitos Científicos na Formação do Pensamento Teórico* – Marta Sueli de Faria Sforzi – É um texto teórico que trabalha com a questão da aprendizagem dos conceitos científicos, a partir dos conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky.

- Roteiro 1 – *Agentes Educacionais*: somos todos educadores – ASFOPE/SUED; CFAE/SUED – constitui-se de propostas de atividades para reflexão e discussão entre os funcionários da escola acerca do seu papel com relação à educação.
- Roteiro 2 – Constitui-se de nove questões a serem discutidas e desenvolvidas pelos professores, a partir da leitura e discussão do texto de Marta Sueli de Faria Sforzi intitulado *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*.

Como as discussões das Semanas de 2009 versaram sobre temas referentes à questão do currículo, trazemos, na próxima seção, algumas considerações acerca do currículo, bem como, algumas concepções presentes na organização curricular que embasam a política educacional paranaense, presente nas Diretrizes Curriculares e nas Orientações e discussões das Semanas Pedagógicas, buscando verificar quais as diferenças dessas concepções com relação às concepções presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tão criticados nas Orientações das Semanas.

1.2 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: DOIS MODOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Para melhor compreendermos as concepções de currículo que fundamentam as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais, respectivamente, a partir das quais se estabelecem os confrontos e contrastes entre as bases curriculares de cada um dos documentos, fazem-se necessárias, primeiramente, algumas considerações acerca de algumas definições e teorias do currículo escolar. Pensar o currículo é se voltar para o início do processo de planejamento que desemboca na elaboração do PTD.

1.2.1 *Questões sobre Currículo*

Etimologicamente, o termo *currículo* (ou *curriculum*) é uma derivação da palavra latina *Scurrere*, que significa correr, e se remete a curso, percurso a ser realizado. Dessa forma, tudo aquilo que preenche esse percurso é o que forma determinado currículo, ao passo que a constituição de diferentes percursos caracteriza currículos diferenciados.

No entanto, o currículo na esfera pedagógica possui concepções e teorizações bastante complexas, e gera discussões que vão muito além da sua definição conceitual.

Goodson (2008), ao tratar da teoria e história do currículo, traz para a análise da história do currículo a definição de Hobsbawn do termo “tradição inventada”⁸, mostrando que o currículo é uma construção social e como tal deve ser entendido. Conforme o autor, “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda a tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (GOODSON, 2008, p. 27).

Nesse sentido, o autor pontua como certas definições e concepções relacionadas ao currículo foram construídas e, com o passar do tempo, fortalecidas de modo a se incorporar à própria delimitação do objeto. Conforme Goodson (2008, p. 31), o problema para a reconceitualização do currículo, na esfera da escolarização, inicia pela própria etimologia da palavra, segundo a qual, “o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”. Segundo o autor, sob essa perspectiva, a “realidade” é definida por aqueles que definem o curso, ou seja, o curso é delineado conforme uma visão de “realidade”, para a qual determinados aspectos são tidos como merecedores de fazer parte do curso, em detrimento de outros. Para Goodson (2008, p. 31), portanto, “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se”.

⁸ “Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (HOBSBAWN, 1985, p. 1, apud GOODSON, 2008, p. 27).

Esse vínculo se faz presente em definições de currículo que encontramos atualmente. O *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* (DIEB)⁹, por exemplo, traz o seguinte verbete sobre o termo:

“Conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional. Também pode ser entendido como um documento histórico na medida em que reflete expectativas, valores, tendências etc. de um determinado grupo ou tempo” (MENEZES; SANTOS, 2002).

De acordo com Goodson (2008), a introdução da ideia de disciplina no contexto escolar se deu, em grande parte, pela ascendência política do Calvinismo:

Desde esses primórdios houve uma ‘relação homóloga entre currículo e disciplina’. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os ‘eleitos’ recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador (GOODSON, 2008, p. 43).

Nesse contexto, segundo o autor, ao se constatar que o currículo tinha o poder de determinar o que se devia ensinar em sala de aula, outro poder foi descoberto, o de diferenciar. Assim, a depender dos objetivos determinados a certa classe ou grupo de alunos o currículo era composto por estas ou aquelas disciplinas.

E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o *currículo* essencialmente como *matéria escolar* (GOODSON, 2008, p. 35, grifos do autor).

Mas, além da definição de currículo como disciplinas, o verbete do DIEB traz a noção de currículo como documento histórico. Um documento que determina quais conhecimentos devem ser ensinados, a partir dos objetivos que se quer alcançar com relação a quem será ensinado, os quais derivam substancialmente de concepções políticas e pedagógicas.

⁹ Dicionário desenvolvido pela Editora Midiamix, produção editorial da Agência EducaBrasil.

Nesse sentido, conforme Silva (2010), uma definição particular de currículo não revela o que realmente é o currículo, mas o que determinada perspectiva ou teoria “pensa” que ele é.

Silva (2010) inicia sua discussão sobre as teorias do currículo explicitando a sua noção de “teoria” como “discurso”. De acordo com o autor, num discurso o objeto não é apenas descrito, como muitas teorias “pensam” fazer, mas ao ser descrito é também inventado: “um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação” (SILVA, 2010, p. 12).

Sob essa perspectiva, o autor apresenta as linhas gerais de diversas teorias do currículo a partir da diferenciação entre três categorias: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Conforme o autor, “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’” (SILVA, 2010, p. 17), esses conceitos, por sua vez, organizam e estruturam a forma pela qual nós vemos a ‘realidade’. Nesse sentido, as três categorias apontadas agrupam teorias que enfatizam determinados conceitos em detrimento de outros:

Teorias Tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

Teorias Críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

Teorias Pós-Críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2010, p. 17).

Esses conceitos estão na base da definição dos objetivos dos diferentes currículos (quem o meu currículo quer formar?), para os quais determinados conhecimentos ou conteúdos devem ser priorizados em detrimento de outros (o que o meu currículo vai ensinar?). A resposta a essas questões são delineadas durante todo o processo de planejamento educativo e vão desembocar no PTD.

Essas duas questões estão no cerne da polêmica travada entre as Diretrizes Curriculares Estaduais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos de identidade que traduzem propostas curriculares distintas, sobre as quais passamos a discorrer na seção seguinte.

1.2.2 Os PCN e as DCE: as divergências

Trazemos nesta seção alguns pontos da organização curricular dos PCN, como também das DCE, para tentar mostrar algumas das divergências encontradas entre as duas propostas curriculares. Iniciamos com algumas considerações acerca dos seus processos de construção.

O documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) caracteriza-se como um dos produtos resultantes das ações propostas e realizadas, na década de 90, pelos governos federais, em âmbito nacional, que visavam elevar a qualidade da educação brasileira mediante uma reforma educacional. Dentre essas ações destaca-se, também, a aprovação da Lei nº 9394 de dezembro de 1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com Berenblum (2003), as discussões a respeito de uma nova LDB tiveram início já na década de 80.

Conforme Berenblum (2003), o processo de elaboração dos PCN, que teve por objetivo uma reforma curricular da educação básica de ensino, teve como ponto de partida uma análise realizada, no final do ano de 1994, pela Fundação Carlos Chagas, a pedido do Ministério da Educação (MEC), das propostas curriculares de 1985 a 1995 de 21 estados brasileiros. Além dessa análise, nesse mesmo ano a Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou aproximadamente sessenta especialistas em educação e representantes de alguns países que também propunham mudanças em seus currículos, como o mentor da reforma curricular da Espanha, César Coll, a fim de se discutir a possibilidade de implantação de um currículo nacional brasileiro. Num segundo momento,

uma equipe de professores, fundamentalmente ligados à Escola da Vila de São Paulo, foi a responsável pela elaboração da versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se apresentou à equipe de especialistas em fins de 1995. No início do ano seguinte, essa versão foi encaminhada para cerca de 400 professores de diversos estados do país e especialistas em educação com o objetivo de que dessem seu parecer (BERENBLUM, 2003, p. 155).

Somente em 1996 que uma versão definitiva dos PCN para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental foi apresentada a todos os professores brasileiros, sendo

instituído legalmente no início de 1998, ano em que também foi publicada a versão dos PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental constituem-se de um documento introdutório, no qual se apresentam os fundamentos e concepções gerais dos documentos específicos de cada área de conhecimento, oito documentos referentes às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e seis documentos referentes aos temas sociais atuais considerados relevantes para o trabalho em sala de aula, que devem perpassar o trabalho com as diversas áreas, são os chamados *temas transversais*: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde e Trabalho e Consumo.

Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos há um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do ensino fundamental e, em função disso, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. A explicitação desses itens é feita por ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental (BRASIL, 1998a, p. 9-10).

Conforme o documento, o agrupamento dos objetivos e conteúdos por ciclos “tem como finalidade evitar a excessiva fragmentação de objetivos e conteúdos e tornar possível uma abordagem menos parcelada dos conhecimentos, que permita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem deles” (BRASIL, 1998a, p. 52). Além disso, justifica que o tratamento com os conteúdos no ensino fundamental deve se dar por “área” e não por “disciplinas”, entendendo que o tratamento disciplinar “distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos” (BRASIL, 1998a, p. 58). O tratamento dos conteúdos por áreas de conhecimento, por sua vez, de acordo com os PCN, permite integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, partindo de “abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares” (Idem, p. 58).

De modo semelhante, também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados no ano 2000, são organizados por três áreas de conhecimento, a saber, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza,

Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essas áreas, conforme os PCNEM, são delimitadas a partir de conhecimentos que compartilham objetos de estudo e assim se comunicam com maior facilidade, buscando o desenvolvimento de uma prática escolar interdisciplinar. De acordo com o documento,

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (BRASIL, 2000, p. 19).

Uma das preocupações centrais dos PCNEM, como se pode perceber pela delimitação das áreas de conhecimento, é a questão das tecnologias que permeiam todas essas áreas. Não vamos nos deter nas questões do currículo para o Ensino Médio, descreveremos apenas alguns aspectos dos PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, que compõem o foco do nosso trabalho.

Com relação aos temas transversais a serem trabalhados no ensino fundamental, a justificativa para o trabalho com essas temáticas sociais se pauta no desenvolvimento de habilidades necessárias ao indivíduo para uma efetiva participação social, em que o ensino e a aprendizagem de valores, juntamente com os conhecimentos, garantam à educação escolar a efetivação do seu papel na construção da cidadania e da democracia.

Os conteúdos referentes aos temas devem ter a mesma importância dos conhecimentos das áreas convencionais e devem perpassar pelas concepções, objetivos, conteúdos e orientações didáticas de todas as áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, tanto os conteúdos das diferentes áreas como os conteúdos dos temas são tomados como meios para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem atravessá-las, buscam apontar caminhos para enfrentar os problemas do ensino no Brasil, adotando como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Assim, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que o

aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento (BRASIL, 1998a, p. 51).

Uma proposta didática trazida pelos PCN para o trabalho com os conteúdos dos temas transversais juntamente com os conteúdos das áreas do conhecimento é a elaboração e o desenvolvimento de projetos. O documento traz os projetos como uma forma de organização do trabalho pedagógico a partir da qual se pode favorecer o diálogo entre as áreas, dando relevância às questões dos temas transversais, que podem constituir os temas centrais dos projetos a serem desenvolvidos por todas as áreas. Trata-se de uma proposta didática que prevê um trabalho conjunto entre os conteúdos dos temas e de todas as áreas de conhecimento.

Esse trabalho com os chamados temas transversais traz para o contexto pedagógico o conceito de transversalidade, que difere do conceito de interdisciplinaridade proposto pelos PCN, e que o documento faz questão de conceituar e diferenciar:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. (BRASIL, 1998c, p. 30).

A proposta de interdisciplinaridade, desse documento, portanto, refere-se a não compartimentação disciplinar de objetos de estudo, em que a organização dos conteúdos desses objetos se dá por áreas de conhecimento, procurando favorecer, dessa forma, o diálogo interdisciplinar entre diferentes objetos de estudos de uma mesma área de conhecimento. E a transversalidade diz respeito a uma proposta didática a partir da qual os temas sociais devem incorporar o trabalho pedagógico com os conteúdos das diferentes áreas.

Nesse sentido, os PCN propõem o trabalho com três categorias de conteúdos, a saber, conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. Os primeiros “envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias, imagens que permitam representar a realidade” (BRASIL, 1998a, p. 75). Os de natureza procedimental se referem ao aprendizado de procedimentos que “expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (Idem, p. 76). E os conteúdos de natureza atitudinal incluem o ensino de normas, valores e atitudes. Tanto os documentos das áreas quanto os referentes aos temas transversais trazem propostas de conteúdos das três categorias.

A forma de organização curricular e os conteúdos (áreas de conhecimento e temas transversais) propostos pelos PCN, portanto, têm por objetivo a construção da cidadania, a partir do desenvolvimento de capacidades que possibilitem aos educandos do ensino fundamental uma participação ativa na sociedade, isto é, que se formem “cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL, 1998a, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) se caracterizam como o documento norteador do currículo e do trabalho pedagógico na educação básica da rede pública do Estado do Paraná. O documento passou por um processo de construção que se iniciou em 2003, a partir de encontros e debates realizados pelos departamentos da SEED com o objetivo de favorecer a participação dos professores do Estado do Paraná nas discussões¹⁰. Além dos eventos descritos na seção em que falamos sobre a Semana Pedagógica, o Departamento de Educação Básica (DEB) realizou em cada um dos 32 Núcleos Regionais de Educação, ao longo de 2007 e 2008, o evento de formação continuada chamado DEB Itinerante, com o objetivo de discutir com os professores os fundamentos teóricos e metodológicos das DCE de cada disciplina. A partir desses eventos, as equipes de professores dos Núcleos Regionais de Educação e da SEED sistematizavam as questões discutidas e elaboravam as versões preliminares dos textos que passavam por novas análises e discussões até chegarem à versão definitiva disponibilizada em 2008.

¹⁰ Discorremos sucintamente sobre esse processo de discussão e construção das Diretrizes Curriculares na seção em que tratamos das discussões da Semana Pedagógica.

As DCE constituem-se de quatorze documentos, um para cada disciplina: Arte, Geografia, História, Biologia, Química, Educação Física, Ensino Religioso, Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Ciências, Matemática, Filosofia e Sociologia. Todos os documentos trazem o texto *Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar*, as Diretrizes Curriculares da disciplina específica e, em anexo, uma Tabela de Conteúdos Básicos da disciplina que devem ser tomados como ponto de partida para a organização da Proposta Pedagógica Curricular da escola, como também, dos Planos de Trabalho Docente dos professores.

A opção pelo currículo disciplinar se dá, conforme o documento, por conceber que o conhecimento, como saber escolar, é explicitado nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular. Para as DCE, com as propostas curriculares que vigoraram na década de 90, houve um esvaziamento dos conteúdos disciplinares ao se dar demasiado destaque aos temas transversais¹¹, e propõem:

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais (DCE-LP, 2008, p.26)

As Diretrizes, portanto, organizam a sua proposta curricular a partir das disciplinas de tradição curricular, enfatizando a importância do trabalho com os conteúdos dessas disciplinas, trazendo para dentro dos seus estudos somente aqueles *problemas sociais contemporâneos* que mais de perto dialogam com seus objetos de estudo. Os problemas sociais contemporâneos citados pelo documento são: a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento à violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

As disciplinas que compõem o currículo são definidas como campos do conhecimento, e são delineadas a partir de seus conteúdos estruturantes, isto é, a partir dos “conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam

¹¹ Não há uma referência explícita aos PCN, mas podemos perceber que a crítica recai sobre esse documento pelas marcas linguísticas recuperadas, como, por exemplo, os temas transversais.

e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino” (DCE-LP, 2008, p. 25). A partir dos conteúdos estruturantes definem-se os conteúdos básicos a serem trabalhados em cada série, “compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais” (Idem, p. 26).

Conforme as DCE, os conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos de cada disciplina trazidos pelo documento são o resultado das discussões ocorridas entre os professores das disciplinas durante os eventos do DEB itinerante.

Esses conteúdos precisam estar na base da PPC das disciplinas que cada escola deve elaborar, levando em conta o seu PPP. E, a partir da PPC, os professores elaboram os seus Planos de Trabalho Docente, documento caracterizado como o *currículo em ação*.

Para todo esse trabalho, as Diretrizes destacam a importância do diálogo entre as disciplinas escolares e da contextualização sócio-histórica dos conteúdos escolares, explicitando os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização que fundamentam a sua proposta curricular:

Estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia de projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo (DCE-LP, 2008, p. 27).

Contexto não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores de conhecimento (DCE-LP, 2008, p. 30).

Assim, para as DCE, a interdisciplinaridade articulada com a contextualização sócio-histórica se define como princípio integrador do currículo, num processo em que as disciplinas são o seu pressuposto.

A organização curricular por disciplinas e o foco nos conteúdos disciplinares trabalhados a partir da sua contextualização sócio-histórica aliada à interdisciplinaridade

propostas pelas Diretrizes tem como objetivo “formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade” (DCE-LP, 2008, p. 31).

Podemos perceber com essa breve descrição da organização curricular dos PCN e também das DCE, que o foco do ensino-aprendizagem se diz diferente nas duas propostas, e em função desse foco, cada documento traz para a sua proposta conceitos diferenciados. O primeiro documento parte de discussões e propostas metodológicas ditas Construtivistas, fazendo referência aos estudos de Piaget e de Vygotsky. O segundo prega uma abordagem histórico-cultural com principal referência aos estudos da escola de Vygotsky¹².

Nos PCN, os conteúdos são considerados meios para o desenvolvimento de capacidades nos educandos e propõem um trabalho baseado num determinado conceito de interdisciplinaridade e também de transversalidade, como podemos observar no trecho a seguir: “Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir” (BRASIL, 1998a, p. 74).

Já nas DCE, os conteúdos são o foco do ensino, que devem ser trabalhados a partir do seu conceito de interdisciplinaridade e de contextualização sócio-histórica:

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares (DCE-LP, 2008, p. 14).

Trata-se, portanto, de dois documentos construídos em contextos sócio-histórico-ideológicos diferentes, que coincidem com posições políticas adotadas num contexto de mudança de governo federal e estadual, respectivamente.

¹² Por conta dos limites desta pesquisa, não constitui nosso foco explicitar as diferenças epistemológicas das concepções de ensino-aprendizagem apresentadas por cada documento. Embora seja uma discussão relevante para a diferenciação da constituição dos dois currículos, ela não recai sobre o foco da nossa análise.

Mas, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, as duas propostas curriculares mantêm um número maior de pontos convergentes do que divergentes, como pretendemos demonstrar a seguir.

1.2.3 Os PCN e as DCE: as convergências

Mostramos na seção anterior alguns pontos sobre os quais as DCE constroem as suas divergências em relação aos PCN. Nesta seção, buscamos apresentar alguns pontos convergentes das duas propostas curriculares, no que se refere ao ensino da língua portuguesa nas escolas.

Por exemplo, no que diz respeito à concepção de linguagem defendida pelos documentos, temos, nos PCN e nas DCE, respectivamente:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998b, p. 20)

A linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens (DCE-LP, 2008, p. 49).

Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais (DCE-LP, 2008, p. 63)

Como podemos observar, as duas propostas curriculares revelam ter como base os estudos enunciativos da linguagem, concebendo-a como uma forma de interação social. A partir dessa concepção de linguagem, ambos os documentos defendem que o trabalho com a língua não deve se pautar apenas no ensino de normas e nomenclaturas gramaticais, e sim tomar o texto como o ponto de partida e de chegada do ensino:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas

pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998b, p. 29).

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão lingüísticodiscursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual. O ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto (DCE-LP, 2008, p. 60).

O texto é tomado como ponto de partida e de chegada no ensino da língua, porque, nessa perspectiva, a interação social através da linguagem se dá sempre em forma de textos, sob a forma de diferentes gêneros discursivos. Assim, o conceito de gênero discursivo dos estudos bakhtinianos é apropriado pelas duas propostas curriculares, e em cima desse conceito ambas propõem a sua metodologia de ensino da língua:

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 (BRASIL, 1998b, p. 23).

antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua (DCE-LP, 2008, p. 53).

Os PCN propõem o gênero discursivo como objeto de ensino da língua, ao passo que as DCE propõem-no como orientador da prática com a língua. Apesar das concepções serem distintas, a convergência entre os documentos decorre das propostas metodológicas que partem do trabalho com os gêneros discursivos, sejam eles considerados objetos ou orientadores do ensino.

As propostas dos dois documentos, ancoradas no conceito de gênero discursivo, visam o trabalho com a leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, incluindo a análise lingüística que perpassa o trabalho com todas essas práticas. Em geral, os objetivos do trabalho com a língua nessa perspectiva são convergentes nos PCN e nas DCE, como podemos verificar nos fragmentos dos documentos transcritos a seguir:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
 - utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - ❖ sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - ❖ sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - ❖ aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
 - analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - ❖ contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - ❖ inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - ❖ identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - ❖ percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - ❖ identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto historicoculturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - ❖ reafirmando sua identidade pessoal e social;
 - conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
 - reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
 - usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998b, p. 32-33).
-
- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
 - desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
 - analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos lingüístico-discursivos;

- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão (DCE-LP, 2008, p. 54).

Vemos, portanto, que os objetivos dos dois documentos são convergentes, e para a realização desses objetivos, as propostas se ancoram em bases teórico-metodológicas também convergentes. Essas bases fundamentam-se nos estudos da linguística enunciativa, que, em geral, vê a linguagem como uma forma de interação social que se dá, sempre, em forma de textos, materializados através de diferentes gêneros discursivos. Nessa perspectiva, o ensino da língua deve garantir ao educando o domínio das práticas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, e também da análise linguística, para que ele possa utilizá-la conforme as exigências de diferentes contextos enunciativos, refletindo sobre esses usos e sobre os discursos que neles circulam. E nisso, os PCN e as DCE são convergentes.

Assim, mesmo as DCE objetivando constituírem-se em oposição aos PCN, conforme mostramos na seção anterior, trazendo uma proposta curricular diferenciada, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, há mais convergências entre os documentos do que divergências.

No capítulo seguinte, trataremos da questão do planejamento e da proposta da SEED do Paraná em relação ao Plano de Trabalho Docente, documento pelo qual os pressupostos das DCE devem se concretizar.

CAPÍTULO II

O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

A atividade de planejar está presente em toda prática educativa. Essa atividade é representada, algumas vezes, por um documento com a nomenclatura de planejamento, e, outras, por um documento chamado de plano, e, não raro, os dois termos são tomados como sinônimos. Mas as palavras planejamento e plano não se encerram simplesmente em documentos, pois compreendem uma prática complexa que envolve diversas ações, inclusive a elaboração de documentos. Neste capítulo, primeiramente, buscamos definir os conceitos de plano e planejamento, para, em seguida, analisar como essas duas questões são definidas no contexto educativo paranaense. E trazemos, ainda, as intenções pedagógicas das DCE para a disciplina de Língua Portuguesa que devem estar na base do processo de planejamento das escolas do Paraná.

2.1: PLANEJAMENTO E PLANO: ALGUMAS DEFINIÇÕES

Na dimensão legal, conforme o Artigo 13º da LDB 9394/96, planejar é uma das atividades docentes que permeiam as tarefas atribuídas a esses profissionais da educação:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II** - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III** - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV** - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V** - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI** - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A atividade de planejar está embutida na elaboração de uma proposta pedagógica, na elaboração e efetivação de um plano de trabalho, como também no que se chama de planejamento. Nesse sentido, a questão do planejamento remonta a um processo complexo que vai muito além do simples preenchimento de formulários para fins burocráticos de uma escola. Ele deve ser pensado como peça fundamental de todo o processo de ensino-aprendizagem dessa instituição. Para Libâneo (1990),

ao planejarem o processo de ensino, a escola e os professores devem, pois, ter clareza de como o trabalho docente pode prestar um efetivo serviço à população e saber que conteúdos respondem às exigências profissionais, políticas e culturais postas por uma sociedade que ainda não alcançou a democracia plena (LIBÂNEO, 1990, p. 227).

Segundo o autor, portanto, “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, que articula a atividade escolar e a problemática social e fundamenta as ações docentes em opções político-pedagógicas, “tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (LIBÂNEO, 1990, p. 222). Ou seja, o trabalho em sala de aula se dá de acordo com as opções político-pedagógicas feitas pela escola e, principalmente, pelos professores, tendo como referência sempre o contexto social e escolar. Dessa forma, cabe a eles, num processo de planejamento, optar por um ensino capaz de caminhar rumo a uma educação de todo eficaz, isto é, uma educação capaz de dar conta das exigências feitas pelo seu contexto escolar e social.

Sob essa perspectiva de processo, Sacristán (2000, p. 281) nos apresenta o planejamento como “a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem ou moldam”, de modo que todas as ações realizadas no decorrer desse processo vão consolidando certos esquemas de planejamento. Desde a prescrição ou construção política de um currículo, da elaboração de materiais didáticos, até o plano de aulas do professor, o processo do planejamento vai criando formas. Assim, “as fases ou momentos do planejamento são aproximações sucessivas à forma que a prática tem prefiguradamente antes de transformar-se em ação ou *ensino interativo*” (SACRISTÁN, 2000, p. 281, grifos do autor).

Coroacy (1972, p. 79, apud DALMÁS, 1994, p. 24) também define planejamento como “um processo que se preocupa com ‘para onde ir’ e ‘quais as

maneiras adequadas de chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras”, de forma que as respostas a essas questões atendam as necessidades postas pelo contexto escolar e social.

Dalmás (1994) analisa definições de planejamento de diversos autores e constata alguns pontos comuns, a saber, que todo planejamento possui teoria, o ato de planejar exige uma tomada de decisão, o planejamento é um processo, todo planejamento encerra ação.

Diante dessas definições, quando pensamos em planejamento em educação, partimos sempre de determinadas concepções políticas e pedagógicas que exprimem certas tomadas de decisão que, por sua vez, determinam as ações a serem realizadas. Isso ocorre a partir de um processo amplo que se inicia com as prescrições e discussões em torno da definição de um currículo, como, por exemplo, os PCN e as DCE, e vai se moldando através de ações e documentos sucessivos até chegar à prática em sala de aula. Exemplos desses documentos, nas escolas paranaenses, são o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação, o Plano de Trabalho Docente, entre outros.

Considerando, então, o plano como uma das etapas do planejamento, precisamos entender como se configura essa etapa, quais são as suas características e seus objetivos principais. Para isso, recorreremos, primeiramente, à definição de Sacristán (2000, p. 281):

Qual é o sentido que o termo “plano do currículo” abarca? Se a validade das propostas curriculares são comprovadas finalmente nas realizações práticas, o plano curricular tem a ver com a operação de dar forma à prática do ensino. Desde uma ótica processual, o plano agrupa uma acumulação de decisões que dão forma ao currículo e à própria ação; é a ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática.

O plano é considerado, dessa forma, como a ponte que liga todas as outras fases do planejamento ao trabalho efetivo em sala de aula. É através dele que os educandos têm a possibilidade de se apropriar dos conteúdos curriculares. Ele é um instrumento de mediação entre a intenção e a ação do professor. De acordo com Fusari (1998, p. 46), “o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como

um todo”, no qual o professor sistematiza a sua proposta de trabalho para uma disciplina específica.

Libâneo (1990) traz as principais características de um plano de ensino, para que este seja considerado efetivamente um instrumento para a ação, a saber: o plano deve ser um guia de orientação, apresentar uma ordem sequencial, ser objetivo, apresentar coerência entre as suas partes e ser flexível.

Nessa perspectiva, o objetivo do documento é o de auxiliar o professor na sua prática em sala de aula. Ou seja, com o auxílio do plano o professor busca realizar determinados objetivos pedagógicos com uma turma específica, caracterizando-o como um instrumento-guia para esse trabalho, no qual são determinados *o que, o porquê e o como* do fazer pedagógico. Essas questões (*o que, o porquê e o como*) precisam estar relacionadas, justamente, para existir coerência entre as intenções e as ações do professor. E no caso das ações não seguirem conforme o previsto, o documento precisa apresentar flexibilidade para o professor refletir, avaliar e redimensionar o seu trabalho.

Desse modo, é necessário destacar que esse documento não assegura, “por si só, o andamento do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1990, p. 225), visto que é necessário que ele esteja sempre vinculado à prática, num processo contínuo de revisão e reflexão. Outrossim, Libâneo (1990) vê o plano como uma oportunidade para o professor refletir e avaliar a sua prática.

Em um texto elaborado pela SEED do Estado do Paraná intitulado *Organização do Trabalho Político-Pedagógico da Escola*¹³, disponibilizado em uma das suas páginas na Internet, há a diferenciação entre os termos planejamento e plano, em sua dimensão conceitual, destacando que os dois estão intimamente ligados, mas que não são sinônimos:

O planejamento representa o processo de síntese do conhecimento, constituindo-se em um espaço centrado na aprendizagem, tendo como referência o direito ao domínio dos conhecimentos elaborados historicamente e socialmente.

O que é um plano?

¹³ Trata-se de um texto produzido pela Coordenação de Gestão Escolar- CGE-SEED, que esclarece os conceitos presentes no Projeto Político-pedagógico (Marcos Situacional, Conceitual e Operacional e proposta curricular) e conceitua tanto o planejamento, enfatizando sua importância para o PPP, como o Plano de Trabalho Docente. Disponível em: <<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=83>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

É um documento que registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem fazer. É um norte para as ações educacionais. Plano é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejamento. É a apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas.

Conforme o texto da SEED, o processo de planejamento coletivo deve visar ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos elaborados histórica e socialmente e tem por objetivos:

- superar o caráter fragmentado das práticas educativas;
- superar as imposições ou disputas de vontades individuais, construindo a participação de todos na Gestão Democrática;
- resgatar a intencionalidade da ação educativa;
- racionalizar os espaços e recursos para atingir os fins do processo educativo;
- fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições.

Destaca-se, dessa forma, a importância do trabalho coletivo no processo do planejamento escolar, de modo que as intenções do trabalho pedagógico partam de discussões e necessidades coletivas de cada contexto escolar e social.

Assim, nas políticas educacionais do estado do Paraná o planejamento é concebido como um processo coletivo que molda intenções pedagógicas, e o plano é uma sistematização desse processo que culmina em ações pedagógicas.

2.2 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES

Como apresentamos no Capítulo I, os professores das escolas públicas de nível fundamental e médio do Paraná reúnem-se, no início e no meio de cada ano letivo, em semanas pedagógicas para (re)elaborar e refletir, entre outras questões, acerca dos documentos que orientam o trabalho pedagógico das escolas. Ou seja, essas semanas são destinadas às discussões que vão dando formas ao processo de planejamento das escolas, aproximando, sucessivamente, intenções e práticas através da elaboração de documentos.

O documento que enfocamos neste estudo é o Plano de Trabalho Docente (PTD), considerado como a ponte que liga as intenções expressas em todo o processo de planejamento às ações do professor em sala de aula.

O PTD, por determinação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, (SEED) substituiu, de certa forma, o antigo documento conhecido como Planejamento Anual. Esse último era elaborado pelos professores das escolas no início do ano letivo e apresentava, de modo geral, os conteúdos, os objetivos, a metodologia e o sistema de avaliação de uma disciplina, previstos para o trabalho com uma turma durante aquele ano.

A organização do PTD pode ser de forma semestral ou bimestral, conforme a preferência de cada professor ou a organização da escola e traz basicamente os mesmos elementos do Planejamento Anual. Não se trata, no entanto, segundo a SEED, de mera mudança de nomenclatura, uma vez que o PTD objetiva uma presença mais ativa em sala de aula, justamente porque sua nova forma de organização permite aos professores o trabalho concomitante de planejar, executar e avaliar. A escolha por essa nova nomenclatura se justifica também, de acordo com a SEED, pela presença do termo “plano de trabalho” no inciso II do Artigo 13º da LDB 9394/96.

Conforme descrito no Capítulo I, essa mudança ocorreu na Semana Pedagógica de julho de 2007, momento em que as Orientações da SEED solicitaram, pela primeira vez, a elaboração do Plano de Trabalho Docente pelos professores da rede pública, nesse novo formato.

As Orientações aos professores para essa elaboração consistiram na visualização de um vídeo referente a um programa de televisão da *TV Paulo Freire* chamado *Hora Atividade*¹⁴, e num Roteiro (PARANÁ, 2007) que apresentava algumas características do PTD e os seus elementos de composição. Adiante apresentamos as questões principais trazidas pelo programa e pelo roteiro.

¹⁴Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive>>. Acesso em: 03 nov. 2010.

2.2.1. O programa Hora Atividade sobre o Plano de Trabalho Docente

O tema do programa *Hora Atividade* exibido aos professores foi o Plano de Trabalho Docente e apresentou um debate com a Prof.^a Maria Eneida Fantin (Divisão de currículo do Departamento de Educação Básica), o Prof. Benjamim Peres Maia (Coordenador da Coordenação de Apoio à Direção e à equipe Pedagógica) e o Prof. Ademir Aparecido Pinheli Mendes (Coordenador do Departamento de Educação Básica). O objetivo do Programa foi discutir acerca das principais características do PTD e de como as Diretrizes Curriculares Estaduais podem auxiliar o trabalho pedagógico nas escolas.

O debate iniciou com a questão de que, tradicionalmente, o planejamento foi caracterizado como uma atividade solitária do professor, que se remete somente aos conteúdos da sua disciplina, sua metodologia e instrumentos de avaliação. No entanto, os debatedores apresentam que desde 2003 a noção de planejamento vem sendo ampliada para um processo de discussão coletiva de todos da escola. Esse processo, por sua vez, vai resultar em alguns documentos. Dessa forma, concebe-se o planejamento como uma reflexão que se sistematiza no PTD.

O primeiro passo dessa sistematização, segundo os debatedores, é uma discussão coletiva a partir da qual se pensam quais são os conteúdos estruturantes de cada disciplina. Essa reflexão foi iniciada nas discussões realizadas para a construção das Diretrizes Curriculares, nas quais foram definidos os conteúdos estruturantes de cada disciplina escolar. A partir desses conteúdos estruturantes, vem o segundo passo da elaboração do PTD: a escolha dos conteúdos específicos de cada disciplina.

Os debatedores explicam que conteúdos estruturantes são campos de estudos que identificam aquela disciplina e organizam o trabalho pedagógico da disciplina. Cada disciplina, a partir do seu histórico, possui as suas especificidades na seleção ou no levantamento de seus conteúdos estruturantes. O conteúdo estruturante é, por assim dizer, uma possibilidade de estruturar o conhecimento na escola. O PTD parte, portanto, dos conteúdos estruturantes e, por isso, o professor precisa ter um estudo das DCE para poder identificar esses conteúdos e a partir deles selecionar os conteúdos específicos.

Nessa seleção, conforme o debate, aparece o terceiro elemento do PTD: os objetivos. O professor deve refletir e explicitar quais os seus objetivos em ensinar esses

conteúdos e não outros. E, então, aparece a metodologia, o quarto elemento do PTD, como a mediação entre o conteúdo e o objetivo.

Os debatedores esclarecem que a autoria do professor está no recorte dos conteúdos específicos no PTD. Nesse recorte, precisa-se pensar *o porquê* e *o para que* da escolha desse conteúdo. E destacam que a aula não pode se tornar conteudista, pois o conteúdo e a metodologia não têm um objetivo em si mesmos, mas é preciso pensar no conhecimento que o professor quer produzir com o aluno ao trabalhar esse conteúdo específico.

Nesse sentido, o PTD não pode ser apenas um documento fotocopiado a cada ano para cumprir uma exigência burocrática. Ele cumpre um papel complexo de autoria do professor na prática pedagógica. É a partir dele que o professor escolhe, reflete, avalia *o que, por que, para que, para quem, como e com o que* ensinar.

O quinto elemento do PTD, a avaliação, conforme o debate, deve apresentar os critérios que o professor vai utilizar para a sua avaliação, a partir do que se espera do aluno frente ao ensino de determinado conteúdo. Seminários, trabalhos em grupos e pesquisas são instrumentos de avaliação sugeridos no debate. Além disso, destaca-se que cada disciplina possui, também, critérios que são específicos das práticas realizadas no seu campo de estudos.

O último elemento do PTD é a bibliografia. Os debatedores apontam a sua importância para a referência dos materiais e das fontes que o professor está utilizando na sua prática pedagógica. As referências indicam as bases teórico-metodológicas nas quais a prática do professor se apoia.

Os debatedores ainda destacam que o PTD não é um documento burocrático, mas um documento para ser público, precisa ser acessível a todos os envolvidos à comunidade escolar. Publicizar o PTD, nesse sentido, é uma questão democrática.

Além dos elementos que compõem o PTD, o debate também esclarece algumas características da PPC, a saber: a PPC vai variar de uma escola para a outra, pois ela deriva do modo como os professores se apropriam das concepções das DCE; a Proposta é um documento coletivo, está dentro do PPP, que parte do marco situacional e conceitual, e o seu cerne é pensar nos conhecimentos que o aluno daquele contexto social precisa se apropriar.

Destaca-se, também, que as DCE são teóricas, partem do histórico de cada disciplina, de onde vêm os conteúdos estruturantes, objetivando o foco do professor naquilo que é do seu conhecimento como sujeito epistêmico, ou seja, um sujeito que pensa no seu objeto didático. Para isso, é necessário um estudo constante e uma apropriação das Diretrizes por parte dos professores.

Sob essa perspectiva, os debatedores trazem a concepção de interdisciplinaridade como a interface entre os conteúdos das disciplinas que se dá a partir dos objetos de estudo de cada conteúdo estruturante. Isto é, o professor deve ampliar o estudo de um objeto a partir dos conceitos trazidos por outras disciplinas. Trata-se de um diálogo histórico-conceitual entre as disciplinas, sem a necessidade de elaboração de um projeto interdisciplinar. Essa ampliação, por sua vez, depende da leitura e dos estudos do professor.

O debate ainda enfatiza a importância do processo de planejamento como um espaço de discussão coletiva dentro da escola que se dá numa perspectiva de horizontalidade, em que todos possuem voz. E finaliza destacando o PTD como o responsável pela efetivação do PPP e das DCE, enquanto ideia de sociedade, educação, cultura e de ciência, de PPC. Esses documentos só existem a partir do momento que o professor os leva para a sua prática em sala de aula, e, por isso, o PTD não deve ser um documento estável, mas uma constante discussão e revisão. A hora atividade do professor, por exemplo, é um momento para essa discussão que deve contar com o auxílio de toda equipe pedagógica da escola.

2.2.2 O roteiro de elaboração do Plano de Trabalho Docente

Após a visualização do programa *Hora Atividade* sobre o Plano de Trabalho Docente, foi solicitada aos professores a elaboração dos seus PTD, a partir do seguinte roteiro (PARANÁ, 2007, p. 5-6)¹⁵:

A partir da Proposta Pedagógica Curricular, cada professor(a) deverá elaborar seu Plano de Trabalho Docente para o segundo semestre do ano letivo de 2007 considerando os seguintes componentes:

¹⁵ Reproduzimos *ipsis litteris* o roteiro trazido nas Orientações para a Semana Pedagógica de julho de 2007 (PARANÁ, 2007, p. 5-6).

a) Conteúdo(s) Estruturantes(s) e Conteúdos Específicos; a partir dos conteúdos estruturantes apresentados na Proposta Pedagógica Curricular da Disciplina, indicar os conteúdos específicos para o bimestre, trimestre ou semestre (de acordo com o sistema da escola) a serem trabalhados nas diferentes séries da Educação Básica.

b) Objetivo: Explicitar os objetivos pelos quais os conteúdos específicos foram selecionados, justificando essa escolha.

c) Metodologia da disciplina: explicitar os encaminhamentos metodológicos e as práticas pedagógicas a serem empregados no desenvolvimento dos conteúdos específicos, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná.

d) Recursos didáticos: Relacionar os recursos didáticos como livro didático e outros materiais, bem como outras tecnologias educacionais a serem utilizadas no processo.

e) Avaliação: A partir da concepção de avaliação explicitada no Projeto Político-Pedagógico da Escola e da concepção de avaliação da disciplina explicitada nas Diretrizes Curriculares Estaduais relacionar os critérios de avaliação a serem utilizados e os meios para efetivá-los.

f) Referências: Relacionar as referências bibliográficas, materiais didáticos impressos ou eletrônicos, a serem utilizados nas aulas.

O Plano de Trabalho Docente é:

- um documento do professor(a) e da equipe pedagógica. É fundamental que seja apresentado aos alunos e pais como parâmetro para acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico. Sem este documento o trabalho pedagógico perde seu caráter democrático e coletivo.
- é uma orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como seu objetivo é orientar a prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é estar em movimento, sofrendo modificações face às condições reais da escola.
- registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para que exista o Plano é necessário que os professores façam reuniões na hora-atividade e, com base na Proposta Pedagógica Curricular, definam os objetivos a serem alcançados e o período de realização das ações.
- evita o improviso, o imediatismo, a ausência de perspectivas, pois ele antecipa e prevê os problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula.
- é um documento que sistematiza a ação do professor, a fim de que os objetivos da disciplina sejam atingidos.
- é a previsão dos conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula, a definição dos objetivos, assim como os critérios de avaliação, técnicas de ensino e materiais que serão usados para o processo de ensino e aprendizagem.
- é o acompanhamento crítico do próprio trabalho docente e da aprendizagem dos alunos;
- organiza as aulas de forma dinâmica com metodologias e recursos variados;
- Possibilidade de o aluno preparar-se com antecedência para as aulas;

Os elementos e características apontados pelo roteiro são basicamente uma ordenação das questões debatidas no programa *Hora Atividade* sobre PTD. Duas das características do roteiro são um pouco diferenciadas: “o acompanhamento crítico do próprio trabalho docente e da aprendizagem dos alunos” e “a possibilidade de o aluno preparar-se com antecedência para as aulas”. Essas características apontam para a necessidade de o PTD estar dentro da sala de aula com o professor e os alunos e não apenas com a equipe pedagógica. O seu papel é delinear, auxiliar a prática, bem como conduzir à reflexão e à avaliação dessa mesma prática.

Na Semana Pedagógica de julho de 2007, portanto, definiu-se um novo roteiro para a sistematização do processo de planejamento dos professores das escolas da rede pública estadual. Esse roteiro traz os elementos que devem compor essa sistematização, isto é, os elementos responsáveis pela construção da ponte que une as intenções às ações pedagógicas.

A estrutura do Plano proposto pela SEED não traz muitas diferenças em relação ao documento anteriormente intitulado de Planejamento Anual. Na realidade, a única diferença estrutural diz respeito ao desdobramento dos conteúdos em conteúdo estruturante e conteúdos específicos. As diferenças significativas propostas pela SEED dizem respeito às questões teórico-metodológicas que fundamentam os conceitos de conteúdo estruturante e conteúdos específicos.

No entanto, como podemos observar no roteiro e na sistematização do debate passado aos professores, não há uma explicitação satisfatória a respeito dessa diferença teórico-metodológica fundamental entre o Planejamento até então praticado e a nova proposta do PTD. Tanto o roteiro como o debate se limitam a explicar a estrutura do novo Plano, mas não se detêm nas implicações que a concepção de conteúdo estruturante e seu desdobramento em conteúdo específico terão no processo de planejamento dos professores. O debate enfatiza o estudo por parte dos professores das DCE, mas a reflexão sobre essas implicações deveria ser coletiva e por disciplina nesse momento. No entanto, essa reflexão não é constatada nas Orientações dessa Semana Pedagógica.

De acordo com a SEED, o Plano de Trabalho Docente, apesar de seguir um roteiro que estabelece quais elementos devem compô-lo, caracteriza-se como um documento de autoria do professor, pois admite que esse profissional faça o seu recorte de acordo com as opções político-pedagógicas construídas ao longo do processo de planejamento. Esse recorte, por sua vez, deve ser feito a partir do que se estabelece nas DCE de cada disciplina. Nesse sentido, temos nas Diretrizes:

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada

professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas (DCE-LP, 2008, p. 89).

Assim, podemos concluir que o processo de planejamento dos professores das escolas públicas paranaenses parte das concepções e das definições curriculares estabelecidas nas DCE. Tendo em vista os pressupostos das DCE, cada escola pública paranaense (professores, equipe pedagógica e funcionários) elabora o seu PPP, a partir dos marcos Situacional, Conceitual e Operacional. Fazem parte do PPP a PPC de cada disciplina e o PA da escola. Todos esses documentos são construções coletivas que antecipam a elaboração do PTD. E este documento de autoria individual, é o responsável pela efetivação das intenções expressas naqueles documentos.

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, as intenções pedagógicas propostas pelas DCE seguem a perspectiva dos estudos da Linguística Enunciativa de Bakhtin, trazendo para a discussão sobre a linguagem conceitos como dialogismo, interação verbal, discurso, enunciado, gêneros discursivos, entre outros¹⁶. A partir da apropriação desses conceitos o documento defende que o ensino da língua portuguesa deve se dar a partir da linguagem em uso, uso que se dá através de diferentes gêneros discursivos. Na próxima seção, delineamos algumas dessas intenções que devem ser levadas à prática via PTD.

2.3 Intenções Pedagógicas das DCE para a Língua Portuguesa: o gênero discursivo como orientador de ensino

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (2008) formam o documento orientador teórico-metodológico do trabalho com a língua portuguesa nas escolas públicas paranaenses. Documento de construção coletiva que concretiza uma fase do processo de planejamento escolar, trazendo intenções pedagógicas para o trabalho com a disciplina.

¹⁶ A esse respeito se torna relevante citar a dissertação de mestrado de Ivanize Ribeiro de Souza (2010), em que analisa como os conceitos bakhtinianos são trabalhados nas diferentes versões das DCE apresentadas aos professores no seu processo de construção. A autora mostra como as diferentes versões foram deixando os comentadores de Bakhtin na definição dos conceitos e, cada vez mais, incorporando o filósofo em seu texto.

As Diretrizes de Língua Portuguesa (DCE-LP, 2008) são compostas por duas partes: a primeira, intitulada *A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar*, traz uma justificativa pela escolha da organização do currículo por disciplinas, a partir de uma contextualização a respeito dos sujeitos da Educação Básica e de fundamentos teóricos que fundamentam essa escolha, como as definições de intertextualidade e de contextualização sócio-histórica, comentadas no nosso Capítulo I. Essa primeira parte é comum às Diretrizes de todas as disciplinas escolares.

A segunda parte, específica para cada disciplina, traz respectivamente: a dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa; os fundamentos teórico-metodológicos das práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) e da análise linguística; apresentação e discussão sobre o conteúdo estruturante; os encaminhamentos metodológicos para cada uma das práticas discursivas e também para a análise linguística; a avaliação; as referências; e como anexo uma tabela de conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa.

Na dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa, o documento apresenta um histórico da disciplina, mostrando como, em cada contexto sócio-histórico, diferentes concepções e necessidades definiam diferentes práticas pedagógicas. E, a partir disso, pontua:

Considerando o percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira, e confrontando esse percurso com a situação de analfabetismo funcional, de dificuldade de leitura compreensiva e produção de textos apresentada pelos alunos – segundo os resultados de avaliações em larga escala e, mesmo, de pesquisas acadêmicas – as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa requerem, neste momento histórico, novos posicionamentos em relação às práticas de ensino; seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas.

Essas considerações resultaram, nas DCE, numa proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico (DCE-LP, 2008, p. 47-48).

Tendo em vista essa proposta do documento, os fundamentos teórico-metodológicos das práticas discursivas e da análise linguística, que definem o conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa, os seus encaminhamentos

metodológicos e a sua avaliação, baseiam-se em estudos ancorados na linguística enunciativa de Bakhtin e seu Círculo. Apresentam-se, nesses elementos das DCE, as bases teórico-metodológicas das opções político-pedagógicas que definem as intenções para o ensino da língua nas escolas.

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, as opções político-pedagógicas feitas pelos professores no processo de planejamento escolar desembocam em uma concepção de linguagem e ensino-aprendizagem (GERALDI, 2006). Nesse sentido, Antunes (2003) nos traz que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*” (p. 39, grifos do autor). Cada concepção, por sua vez, revela uma postura educacional diferenciada.

Como as DCE formam/são um documento orientador do currículo para toda a rede pública estadual, elas entram, nesse contexto, defendendo que a concepção de linguagem que prevê uma ação pedagógica produtiva no ensino da língua materna, é aquela que concebe a linguagem como uma forma de interação, “como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais” (DCE-LP, 2008, p. 63).

Essa concepção, segundo Travaglia (2008), é representada por todas as correntes teóricas que buscaram abordar a linguagem em situação de uso, podendo-se abrigá-las sob o rótulo de Linguística da Enunciação, que têm como referência a Enunciação Dialógica de Bakhtin e seus seguidores.

A partir dessa concepção de linguagem, as DCE determinam que o conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa é *O Discurso como Prática Social*. Sob essa perspectiva, referenciando e citando trechos de discussões de Bakhtin e seu Círculo e de estudiosos da Linguística Aplicada, o documento apropria-se do conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), retomado dos estudos bakhtinianos, apontando-o como orientador do ensino de língua portuguesa ao destacar que “antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua” (DCE-LP, 2008, p. 53). O gênero é tomado, assim, como orientador do ensino, justamente, porque é a partir dele que se dá a prática da linguagem, ou seja, a experiência com a língua. E dentro desse aspecto da experiência, o documento enfatiza que o estudo da língua não deve ser dissociado de sua realidade social restringindo-a a conceitos e a estruturas gramaticais. A língua deve ser estudada a partir de seu uso, o

qual se dá por meio de diferentes gêneros discursivos. Conforme aponta Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Em consonância com os pressupostos bakhtinianos, a disciplina de Língua Portuguesa deve se pautar “na interlocução, em atividades *planejadas* que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações” (DCE-LP, 2008, p. 55, grifo nosso). Essas atividades possibilitarão ao aluno a consciência de que a leitura e a produção textual (oral ou escrita) são práticas sociais que se realizam por meio da linguagem, em forma de textos.

A partir desses pressupostos, portanto, o processo de ensino-aprendizagem da disciplina busca a realização dos seguintes objetivos:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão (DCE-LP, 2008, p. 54).

Para tanto, é necessário um trabalho planejado, baseado nas práticas da oralidade, da leitura e da escrita, bem como da análise linguística, de diferentes gêneros que circulam socialmente. Nesse sentido, e para auxiliar o professor da rede pública, as DCE apresentam uma tabela de conteúdos básicos que devem ser tomados como ponto de partida para a elaboração da PPC e do PTD. Os conteúdos básicos são definidos pelo documento como “os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas” (DCE-LP, 2008, p. 89).

Essa tabela de conteúdos básicos é formada por duas partes: uma com uma lista de gêneros discursivos de diferentes esferas sociais que podem ser trazidos para a sala de aula pelos professores; e a outra com os conteúdos básicos, a abordagem teórico-metodológica e a avaliação que deve orientar o trabalho com os gêneros discursivos no que se refere à leitura, à escrita e à oralidade em cada uma das séries dos ensinos fundamental e médio¹⁷.

No próximo Capítulo, em nossa análise, pretendemos verificar como esses pressupostos, que delineiam as intenções das DCE para o ensino de Língua Portuguesa, chegam até o PTD, que delineia as práticas a serem realizadas.

¹⁷ Reproduzimos, em anexo, a tabela de conteúdos básicos trazidos pelas DCE para a 5ª série do ensino fundamental, para demonstrar a proposta teórico-metodológica do documento.

CAPÍTULO III

O ENTRECROZAR DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, mostramos quais são as vozes que permeiam e constituem o processo de planejamento e o PTD de Língua Portuguesa de uma escola pública paranaense. Para isso, primeiramente apresentamos os conceitos de dialogismo, polifonia e responsividade que nos dão o suporte teórico para compreendermos como diferentes vozes se entrecruzam nesse processo e constituem os PTD dessa escola.

3.1 DIALOGISMO, POLIFONIA E RESPONSABILIDADE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO POR MEIO DA PALAVRA

À luz da Teoria Enunciativa Bakhtiniana, mais especificamente das discussões de Bakhtin e seu Círculo veiculadas pelas obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006) e *Estética da Criação Verbal* (2003), pretendemos traçar, nesta seção, uma perspectiva teórica segundo a qual o sujeito é constituído pela palavra. Para tanto, são apresentados os conceitos de dialogismo, polifonia e responsividade.

Em suas discussões, Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2006; 2003) critica dialeticamente as correntes linguísticas abrangidas pelo *objetivismo abstrato* e pelo *subjetivismo idealista*, por não considerarem em suas abordagens a enunciação em si, defendendo que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN - VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, o que constitui fundamentalmente a língua é o seu caráter essencialmente dialógico, ao passo que interagir verbalmente com alguém é participar ativamente de um diálogo: toda palavra que procede de um indivíduo socialmente organizado dirige-se a um outro indivíduo também socialmente organizado. E a enunciação é o produto dessa interação. Assim, a linguagem não pode ser individual uma vez que está sempre lançada entre um eu e um outro.

O termo *diálogo* abarca, além da comunicação oral, em voz alta, entre pessoas, um sentido muito mais amplo, que se estende a toda e qualquer tipo de comunicação verbal. Qualquer texto oral ou escrito tem caráter dialógico, constitui da mesma forma um elemento de comunicação verbal. Conforme Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128), “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”.

Sob essa perspectiva, de acordo com Bakhtin (2003), nenhum sujeito se constitui como um Adão mítico produzindo um enunciado inicial, puro, que não possui nenhuma relação dialógica. Todos os nossos conhecimentos nos foram dados a partir de discursos que se formaram (e se formam) relacionando-se com discursos anteriores. Nesse sentido é que todo texto é “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Barros (1994; 1999) explica os dois aspectos do dialogismo bakhtiniano como diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos.

O primeiro está relacionado à interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário no espaço do texto, ao papel do outro na constituição do sentido. Ou seja, o dialogismo concebido como o espaço interacional criado entre um eu e um outro, sujeitos históricos e ideológicos constituídos a partir de diferentes vozes sociais, no texto. Nesse sentido, o centro da interlocução não está no eu nem no outro, mas nesse espaço criado por ambos no texto, pois de acordo com Barros (1999, p. 28), “o dialogismo interacional de Bakhtin desloca o conceito de sujeito, que perde o papel de centro ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico”.

Esse novo conceito de sujeito, por sua vez, nos remete também ao segundo aspecto do dialogismo bakhtiano apontado por Barros (1999), o diálogo entre discursos.

Como apontado acima, não há um enunciado inicial, mas enunciados que derivam de outros enunciados, diálogos entre discursos. Esses diálogos se instauram no interior de cada texto e são eles que o definem. De acordo com Barros, para Bakhtin todo texto é

tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras. Afirma-se o primado do intertextual sobre o textual: a intertextualidade não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva (BARROS, 1994, p. 4).

O dialogismo é, portanto, inerente a toda manifestação de linguagem. No entanto, as vozes que compõem esses diálogos são, em alguns tipos de textos, camufladas pela construção textual dos discursos. Esses tipos de textos são os chamados textos *monofônicos*, em oposição aos textos *polifônicos*, nos quais as várias vozes que os constituem, ou algumas delas, deixam-se aparecer.

O termo polifonia vem do campo musical, significa a presença de vozes múltiplas, referenciando-se àquele tipo de música em que duas ou mais linhas melódicas soam simultaneamente. Bakhtin (2002), fazendo uma metáfora com a música, ressignifica o termo:

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade (BAKHTIN, 2002, p. 21).

Dessa forma, as vozes que aparecem nos textos polifônicos não se fazem superiores umas às outras, dialogam de modo a não dar a apenas uma delas a condição de verdade. Ao contrário, nos textos monofônicos, os diálogos são abafados e apenas uma voz faz-se como absoluta e verdadeira. Barros (1999) considera que os textos monofônicos e polifônicos distinguem dois grandes tipos de discursos, a saber, os discursos autoritários e os poéticos.

Conforme a autora, nos discursos poéticos as vozes que constituem o dialogismo são mostradas, e

nos discursos autoritários abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso da verdade única, absoluta e incontestável. A única forma de contestar tais discursos é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar (BARROS, 1999, p. 36).

Para Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2006), a tentativa de tornar o signo monovalente é uma característica da classe dominante que busca ocultar a luta ideológica travada pelas diferentes perspectivas sociais através do signo, pois “*em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN – VOLOCHINOV, 2006, p. 47, grifos do autor).

O signo, portanto, constitui-se pela disputa de sentidos travada por diferentes perspectivas ideológicas. E a palavra, para Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2006), é um signo ideológico por excelência, através do qual o indivíduo também se constitui enquanto sujeito histórico e ideológico.

O sujeito constitui-se a partir da interação com o grupo social do qual faz parte. Essa interação se dá, por sua vez, através da palavra que é carregada de conteúdo ideológico. Segundo as reflexões bakhtinianas, nenhuma palavra é neutra, a não ser aquela presa na condição de dicionário. A partir do momento em que ela é utilizada por um indivíduo em uma enunciação precisa, ela traz consigo uma carga ideológica.

Dessa forma, não são palavras neutras que apreendemos no nosso convívio social, mas signos ideológicos que refletem e refratam determinadas perspectivas sócio-ideológicas. São esses signos verbais que constituem o nosso pensamento interior. Através da sua assimilação, que procede do exterior, há uma reorganização interna dos nossos pensamentos em forma de linguagem verbal. Assim,

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN – VOLOCHINOV, 2006, p. 38, grifos do autor).

A modificação ou transformação ideológica de um grupo social estará acompanhada de uma transformação nos sentidos que determinadas palavras vão passar

a disputar. Dito de outro modo, os sentidos disputados pela palavra (signo) modificam-se juntamente com a modificação ideológica empenhada por determinado grupo social. É verbalmente que as ideologias se fazem mostrar e se põem a polemizar.

Nessa perspectiva, é através da palavra que o sujeito se constrói histórica e ideologicamente. As palavras que apreendemos são palavras *alheias* que emanam de contextos sócio-histórico-ideológicos precisos e refletem posições ideológicas definidas. As palavras definidas como *minhas* foram apreendidas do exterior por meio da interação social e porquanto não são neutras. Como aponta Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006, p. 59), “o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico”.

Conforme Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006), as palavras são consideradas como *minhas* a partir do momento em que começo com elas a operar com intenções definidas em enunciações também definidas. Dessa forma, as minhas intenções em uma enunciação precisa vão marcar determinadas ideologias através das palavras com as quais opero. É assim que a experiência discursiva de um indivíduo começa a se desenvolver:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (BAKHTIN, 2003, p. 294, grifos do autor).

O processo de assimilação das palavras dos *outros* e de sua transformação em *minhas* palavras é carregado de conteúdo ideológico, “é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN – VOLOCHINOV, 2006, p. 99).

Nesse sentido, quando utilizo as *minhas* palavras em uma enunciação específica estou mantendo um diálogo com as enunciações *alheias* pelas quais me apropriei dessas palavras e de seu conteúdo ideológico. Esse diálogo, por sua vez, pode se constituir de formas variadas, a depender do modo como eu compreendo e respondo ao conteúdo *alheio*. A própria compreensão, para Bakhtin, “é uma forma de *diálogo*; ela está para a

enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN – VOLOCHINOV, 2006, p. 137, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, o conceito de *Responsividade* de Bakhtin está intimamente ligado à noção de dialogismo entre interlocutores e entre discursos. Para o autor, toda enunciação constitui-se como uma resposta a enunciações anteriores e realiza-se com o objetivo de provocar também uma atitude responsiva.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN – VOLOCHINOV, 2006, p. 101).

Desse modo, o papel do interlocutor em qualquer manifestação discursiva vai além da definição dos aspectos que constituirão a enunciação do locutor. Na realidade, todo locutor espera uma compreensão ativa do seu interlocutor que possibilite algum tipo de resposta ao seu enunciado.

Essa *resposta* de que fala Bakhtin (2003) pode se constituir de variadas formas a depender, também, da compreensão do interlocutor. Além de uma resposta verbal oral num contexto de diálogo, a atitude responsiva pode se realizar em ações imediatas, como no exemplo do cumprimento de uma ordem militar, ou, ainda, permanecer silenciosa. Esta última é caracterizada também pelo autor como compreensão responsiva de efeito retardado, ou seja, aquilo que foi ativamente compreendido constituirá a resposta a determinado enunciado através de discursos ou comportamentos realizados em algum momento subsequente.

De acordo com Bakhtin (2003), a maioria dos gêneros mais complexos da comunicação escrita requer essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. É necessário certo tempo para a sua compreensão e efetiva resposta.

Todo enunciado, seja qual for a sua esfera de comunicação, possui uma posição definida nessa esfera, utiliza determinadas palavras para tratar de um assunto comum à esfera, e por esse motivo pode suscitar diferentes tipos de atitude responsiva. Conforme a compreensão do interlocutor, a *resposta* pode se constituir de formas variadas:

os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos lingüísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Como a língua é essencialmente dialógica, e os enunciados estão sempre estabelecendo relações dialógicas com outros enunciados, a essência da constituição de um enunciado é de resposta a enunciados anteriores. Todos são elos da comunicação discursiva ininterrupta. O enunciado traz para dentro do seu discurso, o discurso do *outro*, e o modo como eu compreendo o *outro* molda a forma da minha resposta, uma vez que a compreensão pode se dar em graus variados.

Sob essa perspectiva, a polêmica pode ser considerada uma forma de atitude responsiva, em que a resposta se dá a partir de uma compreensão que traduz o discurso do *outro* para os moldes do seu próprio discurso. Maingueneau (2008) define a polêmica como as relações explícitas que se estabelecem entre discursos antagônicos, a partir de uma interincompreensão que caracteriza um processo de tradução do discurso do *outro*.

Nesse sentido, na polêmica, o discurso do *outro* se apresenta somente como uma tradução, “o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que dele constrói” (MAINGUENEAU, 2008, p. 100). Esse simulacro, por sua vez, é construído em favor do meu discurso, numa espécie de negação, de uma não-compreensão do discurso do outro. E esse simulacro característico da polêmica é uma forma de atitude responsiva que constitui mais um elo na cadeia ininterrupta de enunciados.

Assim, se o *outro* está sempre presente nos meus enunciados, se *minhas* palavras são sócioideológicas, reconstruções de palavras *alheias*, se eu falo de uma posição sócio-histórica-ideológica que me define enquanto sujeito enunciador desse contexto e se ao enunciar estou respondendo a outros enunciados, então o enunciado não pode ser

monofônico. Ele se constitui por várias vozes, pelo embate ideológico travado pelas palavras, pelo dialogismo inerente a toda manifestação discursiva. A monofonia, portanto, é apenas um recurso linguístico que objetiva mascarar determinadas vozes.

A seguir, buscamos analisar quais são as vozes que constituem os documentos escolares de uma escola pública paranaense e como elas mantêm esse diálogo entre si.

3.2 AS SEMANAS PEDAGÓGICAS

Conforme descrevemos no Capítulo I, as Orientações elaboradas para as Semanas Pedagógicas são constituídas por Roteiros de atividades que trazem textos elaborados, em sua maioria, pelos departamentos da SEED.

Nas Orientações para as duas Semanas de 2009, os textos elaborados pela SEED trazem as discussões referentes à proposta curricular estadual, pautando-se na desqualificação do *outro*: os textos, embasados nos pressupostos das DCE, constroem a sua perspectiva a partir da crítica à perspectiva dos PCN. Trata-se de uma atitude responsiva de negação do discurso do *outro*. E mesmo que a resposta seja negar um discurso é necessário que se parta dele.

Bakhtin (2003), ao discutir o caráter responsivo do enunciado, pontua:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro a ter violado o silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, *polemiza* com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2003, p. 272, grifo nosso).

Sob essa perspectiva, se definimos a polêmica como uma forma de atitude responsiva e como as relações explícitas que se estabelecem entre dois discursos antagônicos (cf. MAINGUENEAU, 2008), podemos dizer que ela é constitutiva da documentação oficial que permeia as escolas públicas do Estado do Paraná. Conforme Maingueneau (2008, p. 108), a polêmica caracteriza-se “como uma espécie de homeopatia pervertida: ela introduz o Outro em seu recinto para melhor afastar sua ameaça, mas esse Outro só entra anulado enquanto tal, simulacro”. Isto é, cada

perspectiva interpreta a perspectiva do seu *outro* de uma maneira própria, numa espécie de tradução do *outro* para a sua perspectiva, a perspectiva do *mesmo*, e é essa tradução que se introduz no discurso do *mesmo*.

Essa tradução reflete como determinada posição histórico-ideológica compreende de maneira distinta, ou em grau variado, um enunciado de uma posição diferente. À maneira da sua compreensão será construída a sua resposta. Neste caso, temos uma compreensão que tem como base a negação do enunciado do *outro* e por isso com ele polemiza.

Na perspectiva das Orientações, os pressupostos dos PCN, traduzidos pelos pressupostos das DCE, aparecem como limitados, errôneos, numa espécie de denúncia dos erros do *outro*. Para Maingueneau (2008, p. 110), “polemizar é, sobretudo, apanhar publicamente um erro, colocar o adversário em situação de infração em relação a uma Lei que se impõe como incontestável”. No caso das Orientações, essa Lei seria a ditada pelos pressupostos das DCE.

A polêmica, portanto, é um exemplo claro de polifonia, em que percebemos explicitamente um embate de diferentes vozes.

Podemos observar esse embate, por exemplo, nos trechos seguintes:

As muitas produções mediadas pelas políticas curriculares da SEED já permitem afirmar que as perspectivas construtivistas adotadas pelos PCN's são insuficientes para possibilitar que a escola pública cumpra sua função social. Em nome do “aprender a aprender” as políticas curriculares nacionais da década de 90 desfizeram o papel do professor como o mediador do saber, retomando a compreensão do professor como mero facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Esta política não somente secundarizou o papel do professor, como também relativizou o conhecimento, valorizando apenas o processo de construção do conhecimento em detrimento do conteúdo escolar (Texto 1, Orientações fev. 2009, p. 09).

Nestas Diretrizes [DCE], destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se assim, aos modelos de organização curricular que vigoravam na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (Texto 2, Orientações fev. 2009, p. 18).

É explícita a crítica feita aos pressupostos dos PCN, ora com a referência direta ao documento, ora pela recuperação de marcas linguísticas próprias dos PCN,

como, por exemplo, dos “temas transversais”. E é a partir dessa crítica que se coloca a perspectiva defendida pelas DCE. Isso ocorre, também, no texto elaborado pela SEED para as Orientações da Semana Pedagógica de julho de 2009:

Tomando as abordagens defendidas pela SEED, como aquelas que vão ao encontro das necessidades históricas daqueles que estão na escola pública, é preciso avançar na compreensão da **abordagem histórico-cultural**, a partir da qual é possível ir além do Construtivismo, em especial, na forma como ele foi apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Texto 1, Orientações jul. 2009, p. 7, grifos do autor).

Novamente há a crítica explícita aos PCN, trazendo para a sua perspectiva um simulacro da concepção de ensino-aprendizagem apresentada por esse documento. E para reafirmar a sua superioridade em relação aos PCN, há a necessidade de explicitar o erro do outro, ou seja, para explicar o simulacro constroem-se novos simulacros na tentativa de comprovar que a perspectiva do outro é errônea:

Há os que chamavam, na tradição pedagógica, as contribuições de Vygotsky de Interacionismo. Contudo, os modismos pedagógicos fizeram o desserviço de, ainda que forçosamente, relacionar o interacionismo de Vygotsky (fundamentado em toda uma teoria histórica, social e científica da produção humana) com a epistemologia genética de Piaget. Há de se lembrar que, enquanto biólogo, Piaget se propôs a estudar a gênese do pensamento humano. Em nenhum momento desenvolveu uma proposta pedagógica. Destaca-se também que, na esteira da psicogênese de Piaget, estão os estudos de como o sujeito de adapta e se acomoda ao meio (Texto 1, Orientações jul. 2009, p. 8).

Em obra já citada, Duarte chama a atenção de que a abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky não é uma variante do interacionismo construtivista, nem tampouco é uma “pitada do social” em Piaget. Tratam-se de duas abordagens epistemológicas absolutamente diferentes. Para Vygotsky, o aprendizado antecede o desenvolvimento. Portanto, não cabe à escola trabalhar com conceitos espontâneos ou empíricos, nem tampouco esperar que a criança esteja “madura” para aprender. O desenvolvimento é consequência do ensino, da aprendizagem e da mediação entre os sujeitos que ensinam e aprendem e os objetos de conhecimento. Sujeitos e objetos, nesta relação, são históricos, a relação também é histórica, mediada pelas condições concretas da vida. O ser humano, nesta perspectiva, se faz humano apropriando-se da produção histórica da humanidade (Texto 1, Orientações jul. 2009, p. 8).

Os pressupostos dos PCN sobre os quais os simulacros apresentados acima foram construídos podem ser ilustrados pelo fragmento a seguir:

Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência (BRASIL, 1998a, p. 71).

A partir desse embate de vozes que se trava nas próprias Orientações para as Semanas Pedagógicas, apresentamos, a seguir, um recorte das discussões realizadas a partir dessas Orientações nas Semanas de fevereiro e julho de 2009.

3.2.1 O embate de vozes na Semana Pedagógica de fevereiro de 2009

Selecionamos para a nossa análise alguns fragmentos das discussões realizadas a partir dos textos e atividades propostos pelo Roteiro 1 das Orientações de fevereiro de 2009, por considerarmos que esses trechos da discussão representam significativamente o embate de vozes dessa semana, que vai refletir-se na elaboração dos PTD.

A realização das atividades referentes ao Roteiro 1 ocorreu da seguinte forma: organizados em grupos, os professores da escola realizaram em conjunto a leitura dos textos e dos exemplos constantes no Roteiro e desenvolveram as questões propostas nas atividades. Após esse trabalho em grupo, reuniram-se, novamente, todos os professores

para a discussão acerca das respostas de cada grupo às questões levantadas nas atividades. Essas atividades estenderam-se até o segundo dia da Semana Pedagógica.

Iniciamos com fragmentos da discussão proporcionada pela seguinte questão proposta na Atividade 1 do Roteiro 1:

“Tomando como base os textos 1 e 2, os dois exemplos anteriores contidos neste caderno e a produção da Semana Pedagógica de Julho da sua escola, analise: (...) b) Qual das propostas possibilita trabalhar com os conhecimentos de forma menos fragmentada? Quais elementos indicam esta opção?” (p. 34).

Lembramos que após os *Textos 1 e 2* as Orientações trazem dois exemplos de organização de currículo: *Exemplo 1* (pautado nas DCE) e *Exemplo 2* (pautado nos PCN). Em resposta, temos:

Fragmento I:¹⁸

Prof. 1¹⁹ – Questão B.. Qual das propostas possibilita trabalhar com o conhecimento de forma menos fragmentada? Quais elementos indicam isso? Aí... nós tinha colocado que o exemplo 2, por ter é.. **por ter lá no 2 fala muito da...**

Prof. 2 – interdisciplinaridade...

Prof. 1 – O dade né?... aí eu fico pensando, os estudiosos ou os professores universitários que, de repente, perde um pouco a noção né?... interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, né? Agora, é uma coisa simples de se entender porque, quer dizer, o aluno traz a vida dele de lá, ele não traz em caixinhas, né?, **aqui tenho um pouco de matemática, aqui eu tenho geografia, aqui eu tenho português, aqui eu tenho inglês, aqui eu tenho história**, ele vem de uma vez só, então a gente sabe que tem que ser dessa forma, né, o ideal a gente pensa que tem que ser assim...(..).

Fragmento II

Prof. 3 – Eu só queria comentar... Qual das propostas possibilita trabalhar com o conhecimento de forma menos fragmentada? **É o exemplo 1**, só que eu analisando o exemplo 1 e o 2 a gente... eles colocam sempre o que tá errado né?, e o que a gente faz é o 2, a gente tá no 2, a gente faz o 2 na escola e ainda mesmo com falhas. O exemplo

¹⁸ No processo de transcrição das discussões das semanas pedagógicas e das entrevistas com os professores, por conta do interesse da pesquisa se voltar para o conteúdo das falas, a pesquisadora não se deteve em demonstrar elementos específicos da língua falada, a não ser aqueles que demonstrassem alguma questão necessária para a compreensão daquilo que julgou importante. As afirmações de Marcuschi (2000, p. 9) corroboram nossas conclusões. Para ele: “não existe *a melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados”.

¹⁹ As discussões das semanas pedagógicas foram realizadas com os professores de todas as disciplinas da escola, além da equipe pedagógica e funcionários. Por ser grande o número de participantes das discussões, optamos por referenciar os professores na transcrição por uma ordem numérica, de acordo com a ordem de participação nas discussões. Assim também o fizemos para referenciar profissionais da equipe pedagógica (pedagogos, diretor) e funcionários. A mesma sistemática é adotada na transcrição da Semana de fevereiro e da Semana de julho.

correto seria o 1, mas eles não deixam claro como seria essa forma, então eles querem que a gente ache um caminho. Mas, eu penso que aí teria que ser de um outro jeito, assim, exemplos mais específicos, talvez, com esse exemplo que tá aqui não há possibilidade. Então eu vejo falhas, falhas no material (...).

O que se verifica nos fragmentos da discussão é a indicação da continuação do embate de vozes travado já nas Orientações, pois são respostas fundamentadas em perspectivas diferentes. Temos, no fragmento I na fala do Prof. 1, uma resposta que se apoia na perspectiva que é criticada pelas Orientações. A interdisciplinaridade vinculada à metodologia curricular retoma a interdisciplinaridade da pedagogia de projetos dos PCN, que é abolida pela perspectiva das DCE. As ações linguísticas realizadas por esse professor mostram o não convencimento de sua parte de que a melhor proposta de trabalho seria a veiculada pelo *Exemplo 1* (fundamentado nas DCE).

Podemos perceber na fala do Prof. 1 como a palavra se torna a arena onde se desenvolve uma disputa ideológica. Tanto os PCN como as DCE se apropriam do termo “interdisciplinaridade”, mas como vimos no Capítulo I, cada documento traz uma perspectiva de significado diferente para o termo. Quando o Prof. 1 utiliza essa palavra, juntamente com ela, outras palavras definem à qual perspectiva ideológica o professor está respondendo, ou melhor, qual a perspectiva que desencadeou a sua compreensão ativamente responsiva.

Ao enunciar, remetendo-se à palavra interdisciplinaridade, “*aqui tenho um pouco de matemática, aqui eu tenho geografia, aqui eu tenho português, aqui eu tenho inglês, aqui eu tenho história (...)*”, o Prof.1 está retomando em sua atitude responsiva expressões linguísticas que marcam a perspectiva ideológica metodológica dos projetos interdisciplinares propostos pelos PCN. Essas expressões estão marcadas ideologicamente no contexto enunciativo das duas propostas curriculares.

Já no fragmento II o Prof. 3 responde à questão conforme o direcionamento dado pelas Orientações: admite que a proposta de trabalho das DCE seja a mais correta, em relação ao trabalho proposto nos PCN: “*é o exemplo 1...*”.

Mas, embora a questão inviabilizasse uma problematização, o Prof. 3 critica o modo pelo qual as Orientações trazem essa nova proposta, problematizando a sua efetivação. Dessa forma, mesmo apontando falhas na elaboração das Orientações, a atitude responsiva do Prof. 3 se apoia na perspectiva por elas defendida, mostrando, portanto, que, no caso desse interlocutor, houve uma apropriação parcial dos

pressupostos curriculares propostos pela SEED. Há o entendimento de que são duas propostas curriculares distintas, como indica a própria pergunta do Roteiro; no entanto, não há a apropriação conceitual e prática da proposta curricular defendida pela SEED, como o próprio professor salienta: “*mas eles não deixam claro como seria essa forma, então eles querem que a gente ache um caminho. Mas, eu penso que aí teria que ser de um outro jeito, assim, exemplos mais específicos, talvez, com esse exemplo que tá aqui não há possibilidade*”.

A atitude responsiva do Prof. 3, dessa forma, traz para o seu enunciado, através da referência ao *Exemplo 1*, a perspectiva das DCE para problematizá-la. Há uma aceitação e ao mesmo tempo uma crítica às propostas curriculares defendidas pelo Estado.

Podemos perceber nesses trechos que o embate de vozes constitutivo das Orientações para as Semanas Pedagógicas continua vivo nas discussões realizadas pelos professores. A pergunta trazida pelo Roteiro – *qual das propostas possibilita trabalhar com os conhecimentos de forma menos fragmentada?* – tem por objetivo abafar esse embate, uma vez que exige uma resposta que tenta dar fim à polêmica instaurada, dando a uma só voz/perspectiva a condição de legítima, de única. A pergunta diz que apenas uma das propostas *permite o trabalho com os conhecimentos de forma menos fragmentada*.

No entanto, as discussões são realizadas com sujeitos históricos e ideológicos constituídos por diferentes vozes sociais (entre elas a do PCN que eles já praticavam, pelo menos no nível do discurso) e por isso *respondem* de forma distinta ao mesmo enunciado, fazendo com que as duas propostas apareçam como legítimas. As respostas dos professores são constituídas pelas mesmas vozes que os constituem enquanto professores da rede pública paranaense nesse contexto de reformulação curricular. Havia (ou há) uma outra voz (PCN) antes das DCE, com a qual as DCE estabelecem constitutivamente uma relação de responsividade na tentativa de abafá-la. Trata-se de uma questão constitutivamente contraditória. Assim, a polifonia não é apagada como pretende a própria pergunta do Roteiro.

E as discussões continuam nesse sentido:

Fragmento III

Prof. 1 – é que o 2 [texto 2] cita os PCN, né?,

Prof. 3 – É...O 2 cita... o 2 cita o projetinho do meio ambiente, igual a gente fez. É... Objetivo geral: trabalhar o meio ambiente porque o meio ambiente é uma coisa que hoje é necessário... tal... em português; esse e esse texto, em geografia: esse e esse texto.. isso a gente faz, né?... Então eles deixam bem claro que é errado o que a gente faz...

Prof. 4 – exatamente...

Prof. 3 – mas o que é certo, que é claro que tá no exemplo 1 não tá claro, como proposta.. a forma...

Alguns professores – concordo...

Prof. 1 – Viu (Prof. 3), no 2 aparece, não que aparece PCN, mas aparece Diretrizes, aparece a palavra competências, e a gente ficou até 2003, o que se falava muito? PCN, competências e habilidades, isso é comentado no 2. Então, os textos, tirando as críticas, que o autor faz, os dois textos são uma coisa só...

Prof. 3 – Não.. não é porque o texto 1 fala em totalidade do conhecimento, fala na questão que a escola tem que fazer o recorte, que nós...

Pedagogo 1 – O texto 1 é Pedagogia Histórico-Crítica, né? e o texto 2 são os PCN...

Assim como o Prof. 1, é possível verificar nas discussões que outros professores não fazem distinção entre as duas propostas curriculares: *“Então, os textos, tirando as críticas, que o autor faz, os dois textos são uma coisa só...”*.

Esse enunciado nos mostra como os professores estão perdidos em meio à definição das duas propostas. Apesar da tentativa monofonizante da SEED, os professores não entendem a proposta nova, não sabem exatamente no que ela seria diferente da anterior, não conseguem compreender as diferenças no trabalho e isso vai se refletir no PTD.

E os professores que fazem a distinção das propostas respondem com uma cobrança de clareza para a proposta da SEED: *“Então eles deixam bem claro que é errado o que a gente faz... (...) mas o que é certo, que é claro que tá no exemplo 1 não tá claro, como proposta.. a forma...”*.

Nessa fala, temos as duas propostas definidas: o que é feito *versus* o que se deve fazer. Mas esse último não está claro para os professores.

Isso nos mostra, como também os trechos anteriores, que o grau de compreensão de um interlocutor referente a um enunciado específico molda, por assim dizer, a forma da sua atitude responsiva. Conforme aponta Bakhtin (2003), a resposta a algum enunciado se dá conforme o discurso do *outro* é compreendido pelo interlocutor. Percebem-se variados graus de compreensão dos professores em relação às propostas curriculares trazidas pela SEED no Roteiro das Orientações.

Mais adiante, em discussão proporcionada pela Atividade 2 do Roteiro 1 acerca da intenção do *recorte do conhecimento*, percebemos uma confusão em relação à definição do que seria esse recorte, levando sua definição para o interior da metodologia curricular de projetos, nos quais todas as disciplinas enfocam um tema em comum. Sobressaindo, dessa forma, a voz dos PCN nessa discussão. Vejamos:

Fragmento IV

Prof. 3 – Nós não encontramos o recorte do conhecimento, se ocorreu foi de forma isolada, nós queremos que seja definida uma linha de trabalho, um método e um recorte para 2009..

Pedagoga 2 – nessa primeira questão sobre a intenção do recorte do conhecimento, o que vocês colocaram?

Prof. 8 – (Pedagoga 1)... nós comentamos com nosso grupo quando vocês leram a resposta que veio do núcleo sobre o recorte, daí a gente até questionou lá no nosso grupo que realmente esse recorte não existe, porque tudo o que existe lá naquele planejamento do ano passado e que ainda a gente colocou que muito pouca coisa foi executado, e algumas coisas até avançou bastante, na questão da inclusão avançou muito, na questão do grêmio avançou, mas ficou tudo fragmentado, então, é.. com o texto que a gente leu, a gente entendeu o recorte de outra forma, de outra natureza, por isso que a gente colocou que não foi encontrado recorte no projeto do ano passado, e que há necessidade de delimitar o recorte, se a proposta é pra amanhã, tem que delimitar tudo isso.. que não é... quando não delimita fica até difícil o coletivo trabalhar, porque ele não tem uma linha, daí fora de meta então, fica assim, é.. quem é do ensino especial fica só atrelado a ele, né? quem é do grêmio, como o caso do (Prof. 3), ficou só atrelado ao (Prof. 3), então porque que não houve essa interação, porque não tinha realmente essa linha determinada do recorte..

Pedagoga 1 – mas teve aquela equipe disciplinar...

Prof. 8 – mas tudo bem, mas que vamos dizer a verdade, não funcionou, não funcionou, então teria que delimitar já, agora, né? como seria essa linha...

Pedagoga 1 – não adianta nós começarmos assim, ah, temos que fazer a linha, então agora é o momento de fazermos a linha...

Prof. 3 – exatamente...

Prof. 8 – é porque daí essa própria linha vai delinear esse recorte no projeto...

Prof. 9 – e pra fazer esse recorte, como você prevê o recorte?

Prof. 8 – teria que ser uma **proposta coletiva**, então não adianta eu dizer assim, por exemplo, como foi proposto aqui, vamos cantar o hino nacional, né? e resgatar o civismo, e alguém falou lá: “ah vamos trabalhar pelo menos uma meia hora na sala”, como eu falei lá, uma vez por semana, mas esse mesmo trabalho cívico poderia entrar o ano inteiro como linha e daí trabalhar valores, liderança, é.., postura, a questão da família, a questão da amizade, da solidariedade, tudo num ponto só, entendeu? Não podemos ficar...

Pedagoga 1 – mas daí nós temos que cuidar que a gente vai cair no tema gerador...

Prof. 8 – pois é, mas... acontece que... **o recorte tem que ser tema gerador... porque a partir do tema gerador que você vai ter o recorte, e cada professor vai na sua disciplina...**

Prof. 5 – eu também tenho uma ideia do que seja, mas não sei se tá certo, **esse recorte seria, eu pensei assim, seria na hora de fazer o, como é que é.. PTD? né? cada professor faria o recorte dos seus conteúdos, né?**

Prof. 10 – mas o que que é recorte?

Prof. 5 – qual abordagem que você vai dar, quer dizer visando o todo..

Prof. 10 – eu não to entendendo bulhufas nenhuma...

Prof. 11 – O que você vai trabalhar...

Prof. 10 – então eu vou pegar um fragmento, um pedacinho daqui e daí...

Prof. 11 – é o princípio fundamental pra ele poder seguir pra frente, então são coisas que eu não vou estender demais, como falaram ali de manhã, eu não vou fazer vinte exercício, vou fazer o fundamental pra dar base pra ele, pra depois ele ir pro outro.. daí num outro momento eu volto pra esse mesmo, sabe, então eu não fragmento, porque eu volto, eu não abandono ele..

Prof. 5 – visando sempre a totalidade, né?

Prof. 12 – o nosso grupo também entendeu de um outro jeito, que **seria no caso de uma padronização**, pra quando o aluno aqui do (Colégio) fosse lá pro (outro Colégio), por exemplo, ele estivesse vendo na mesma época mais ou menos o mesmo conteúdo, aí surgiu até a questão de algumas aulas em alguns colégios ter no primeiro ano, em outros colégios ter no segundo, né?... a gente entendeu o recorte dessa forma..

Prof. 11 – não... mas esses é o que dão pra gente que são os conteúdos básicos, esse você praticamente é obrigado a trabalhar, esse não é o recorte, **recorte é o que eu escolho pra trabalhar com esse conteúdo básico..**

Prof. 8 – qual que é a proposta da escola...

Prof. 12 – porque nesta tua escolha daquela listagem que você tem, você pode estar tirando algumas coisas...

Prof. 11 – não, mas são básicos, esses você não pode retirar..

Prof. 10 – Mas espera aí, a minha interpretação de básico pode ser diferente da tua..

Prof. 11 – o básico vem pronto pra gente, vem nas DCE's...

Pedagoga 1 – Nós temos que pensar assim, o currículo, né, DCE's, projeto político pedagógico e plano docente, entendeu? E o que eles estão perguntando se houve esse recorte, é isso, né, de um todo e que nós chegamos a um consenso que chegou o momento que é o plano docente... aonde.. nós chegamos a um processo de avaliação? Chegamos, dentro de uma metodologia do plano curricular, do projeto pedagógico, praticamente todos os planos docentes eles tem.. estão coesos, tá certo? até pela devolutiva que eles entregaram pra nós, então é esse recorte que eles tão abordando, gente...

Prof. 13 – uma organização...

Pedagoga 1 – **uma organização...**

Prof. 8 – mas o recorte quando você fala...

Pedagoga 1 – **uma organização, mas não estamos falando de conteúdo..**

Prof. 8 – mas eu também não to falando de conteúdo, quando você fala em DCE e tal até chegar no plano docente, a escola no PPP tem que ter uma **linha de trabalho anual..**

Prof. 3 – esse é o recorte..

Prof. 8 – esse é o recorte, daí eu em geografia dentro desse proposta da escola, digamos, a proposta da é trazer a comunidade, como que eu em geografia vou trabalhar a questão do meu conteúdo e a inserção da comunidade, como que história vai fazer isso, da importância da comunidade, como que a (Prof. 4), a.. a matemática vai fazer isso, eu entendi assim, então porque que não houve recorte? Houve projeto étnico-racial, houve projeto de ciências, houve projeto ambiental, tudo estanque, então não é.. é.. são projetos estanque dentro do PPP, que é o que os professores trabalharam..

Pedagoga 1 – então agora é pra que isso não aconteça mais, por quê? lá no plano docente, no projeto político pedagógico, o que veio agora é os contemporâneos lá, e todos deveriam abordar dentro do seu plano docente, então a linha é esse recorte..

Prof. 8 – então, por exemplo, ela falou, a proposta de trazer a família pra escola, se pegar essa linha de trabalho, como que eu vou trabalhar com a família em português, em matemática, em educação física, eu entendi assim.. até porque.. não, eu to colocando a

minha visão.. até porque se tiver essa proposta de trabalho e todo mundo trabalhar junto, claro que dá resultado, claro que dá resultado, agora se eu vou trabalhar a família e a questão étnico-racial, a diversidade da família de onde ele veio, eu posso trabalhar isso dentro da metodologia do plano de trabalho da escola, porque eu entendi recorte assim, entendeu?

Podemos perceber nesse trecho pelo menos quatro definições distintas sobre o recorte do conhecimento: recorte como tema gerador, recorte de conteúdos no PTD, recorte como padronização, recorte como proposta coletiva de linha de trabalho anual.

Conforme expusemos no Capítulo II, em que tratamos sobre o PTD, o recorte do conhecimento de que falam as Orientações se refere à seleção feita pelo professor, no seu PTD, dos conteúdos específicos, juntamente com o tratamento a ser adotado e sua justificativa baseada no contexto socioeducativo, que serão trabalhados em uma turma específica.

As atitudes responsivas dos professores com relação a essa questão trazida pelas Orientações se dão, novamente, de formas variadas. Os graus de compreensão dos professores nesse exemplo são bastante diversos e, porquanto, as atitudes responsivas adquirem formatos diferentes.

A fala dos professores se constitui a partir de duas formas de atitude responsiva. Isto é, os professores mantêm relações de responsividade com pelo menos dois enunciados diferentes. Uma das atitudes responsivas se assemelha à resposta verbal oral num contexto de diálogo, pois as discussões dos professores se dão em função das atividades em formas de pergunta do Roteiro. Há, portanto, esse contexto de diálogo (pergunta e resposta) entre o Roteiro e os professores. Mas, além dessa atitude responsiva imediata, percebem-se nas enunciações dos professores atitudes responsivas de efeito retardado. São trazidos na constituição das enunciações discursos compreendidos e assimilados muito antes da reformulação curricular proposta pela SEED. Retomemos trechos da fala do Prof. 8 do fragmento IV:

Prof. 8 – pois é, mas... acontece que.....o recorte tem que ser **tema gerador**... porque a partir do tema gerador que você vai ter o recorte, **e cada professor vai na sua disciplina**...

(...)

Prof. 8 - esse é o recorte, daí **eu em geografia** dentro desse proposta da escola, digamos, **a proposta da é trazer a comunidade**, como **que eu em geografia** vou trabalhar a questão do meu conteúdo e a inserção da comunidade, **como que história**

vai fazer isso, da importância da comunidade, como que a (Prof. 4), a.. **a matemática** vai fazer isso, eu entendi assim...

São duas vezes constituídas antes da proposta curricular estadual que entram em embate nesses enunciados. Nós temos a perspectiva metodológica do *tema gerador* (perspectiva elaborada pelas discussões e propostas metodológicas de Paulo Freire no final da década de 60) mesclada com a perspectiva metodológica apresentada pelos PCN para o trabalho com os *temas transversais* que deveriam perpassar o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento. As palavras carregadas de conteúdo ideológico figuram como representantes dessas perspectivas com as quais o Prof. 8 estabelece uma atitude responsiva de efeito retardado. As palavras apreendidas num contexto anterior constituem os enunciados do contexto presente.

Além dessas perspectivas, outros professores respondem ao Roteiro fazendo ecoar outras vozes. Retomemos o fragmento IV:

Prof. 5 – esse recorte seria, eu pensei assim, seria na hora de fazer o, como é que é.. PTD? né? cada professor faria o recorte dos seus conteúdos (...) qual abordagem que você vai dar, quer dizer visando o todo...

(...)

Prof. 11 – ...recorte é o que eu escolho pra trabalhar com esse conteúdo básico...

No caso desses dois professores, ocorre também uma atitude responsiva de efeito retardado. As respostas trazem para os enunciados a perspectiva que é defendida pelas DCE, o recorte dos conteúdos feitos pelo professor no seu PTD. As palavras das DCE são assimiladas por esses professores e de *alheias* passaram a *minhas*.

Podemos perceber com as duas formas das atitudes responsivas retardadas como a compreensão das propostas das DCE trazidas pelo Roteiro se deu em graus variados nesses professores: os conceitos e as propostas metodológicas são compreendidos de formas diferentes. Isso é percebido também nas atitudes responsivas consideradas imediatas. Retomando ainda o fragmento IV:

Prof. 10 – eu não to entendendo bulhufas nenhuma...

Esse enunciado caracteriza-se como uma resposta imediata às Orientações da Semana Pedagógica. A falta de compreensão colocada pelo Prof. 10 também é uma atitude ativamente responsiva às Orientações, embora isso se dê em um menor grau de

ativismo. Esse enunciado mostra como alguns professores estão perdidos na discussão da Semana Pedagógica e isso também se reflete na fala dos professores nas entrevistas e nos PTD, como veremos mais adiante.

Pudemos verificar, dessa forma, que as discussões realizadas na Semana Pedagógica de fevereiro de 2009 foram permeadas por diferentes vozes que perfilam perspectivas curriculares diversas e que constituem os professores desse contexto escolar paranaense.

3.2.2 *O embate de vozes na Semana Pedagógica de julho de 2009*

Conforme verificamos na seção anterior, as discussões da Semana Pedagógica de fevereiro foram resultados de diferentes graus de compreensão dos professores e caracterizaram-se como polifônicas, a despeito do caráter monofônico que as Orientações buscaram inculcar.

A própria SEED percebeu essa polifonia, através dos relatórios enviados pelas escolas e pelos NRE, e no texto intitulado *Retorno da Semana Pedagógica de fevereiro de 2009: perfazendo o caminho do currículo*, integrante das Orientações da Semana de julho, aponta que os professores estão confusos com relação às concepções teórico-metodológicas apresentadas e discutidas na Semana de fevereiro. Por esse motivo, diz apostar em um material teórico para a Semana de julho que pudesse dar esse suporte teórico aos professores. No entanto, o que se verifica nas discussões provocadas pelo material é que as “dúvidas” dos professores continuam vivas.

Nessa Semana de julho, portanto, conforme as Orientações, o foco não foi falar sobre as concepções das propostas que são criticadas, mas sobre as concepções que são defendidas pela SEED. Além do texto com o Retorno da Semana de fevereiro, fizeram parte das Orientações dois textos teóricos da Prof. Marta Sueli de Faria Sforzi.

Selecionamos para a nossa análise alguns trechos das discussões realizadas a partir dos Textos 1 e 2 das Orientações – *Retorno da Semana Pedagógica de fevereiro de 2009: perfazendo o caminho do currículo* da CGE/SEED e *Os Conceitos Científicos na Formação do Pensamento Teórico* de Marta Sueli de Faria Sforzi (2004), respectivamente.

A realização das atividades referentes aos Textos 1 e 2 ocorreu da seguinte forma: organizados em um único grupo, os professores realizaram em conjunto e em voz alta, primeiramente, a leitura do texto com o Retorno e, em seguida, a leitura do texto de Sforzi (2004). Houve discussões durante e após as leituras entre os professores. Depois, divididos em grupos menores, os professores realizaram uma síntese das principais questões discutidas. As sínteses dos grupos foram lidas e discutidas entre todos os professores.

A questão dos variados graus de compreensão dos discursos do *outro* que constituem atitudes responsivas variadas é um dos aspectos centrais das discussões realizadas na Semana de julho.

Alguns professores respondem ao texto de Sforzi (2004) apontando dificuldades na apropriação das propostas teóricas e metodológicas apresentadas pelas Orientações para discussão na Semana:

Fragmento V

Pedagoga 1 – E outra coisa assim pra nós, até colocar em... agora terça-feira nós vamos estar fazendo nosso planejamento, então é importante a gente ter, né?, a consciência de... pra onde que eu estou indo, né?, na hora de planejar, então, primeiramente eu tenho que saber assim, qual é a abordagem? Qual é a proposta pedagógica que o estado está exigindo hoje da escola pública? Qual é o método que nós vamos utilizar?

Prof.1 – Eu acho também que falta.. falta tempo pro professor pra leitura pra se aprofundar nesses assuntos aí.. pra estudar.. **porque só vai ter compreensão se tiver a leitura, o estudo...**

Pedagoga 1 – A partir do estudo... por isso cada um leva do seu jeito...

Prof. 1 – Aí a gente fala, os alunos não estão estudando, né?, os alunos não estão estudando será que nós professores estamos tendo tempo e... também um direcionamento pra esse estudo?.. que eu acho que **só vai haver compreensão se houver esse estudo..**

Pedagoga 2 – Essa parada, né?, (Prof. 1), de nós estudarmos..

Prof. 1 – **aprofundamento, não só... porque uma leitura de um texto desse deixa mais confusão ainda**, eu acho..

Pedagoga 2 – Deixa, transparece que todas as escolas...

Prof.1 – Se você não se aprofunda em Piaget, Vygotsky, né?, se você não se aprofunda nisso, como que você vai entender?

É possível perceber pela discussão dos professores uma preocupação em se aprofundar nas leituras que lhes são propostas nas semanas pedagógicas. Ao mesmo tempo há uma crítica à falta de tempo do professor para realizar estudos complementares que possibilitem uma melhor compreensão das questões teóricas discutidas.

A falta de uma compreensão em maior grau dos enunciados que apresentam a proposta teórico-metodológica defendida pela SEED não possibilita a alguns professores uma atitude ativamente responsiva mais elaborada. A falta de compreensão limita as formas da atitude responsiva. Sem compreensão não há assimilação das palavras do *outro*, e sem assimilação não há como operar com elas em enunciados responsivos.

Isso fica evidente nas sistematizações feitas por alguns professores. Vejamos:

Fragmento VI

Prof. 2 – No segundo texto, a gente vê que a discussão de... formar pessoas inovadoras para contribuir, dominar transformações atendendo as demandas de adaptação e coesão social. **A educação deve então ser organizada em... em questão dos quatro pilares, aprender a viver** caminhando de acordo com a contribuição dos estudos, **conhecer**, que leva ao entendimento, compreensão melhor das possibilidades que já existem em questão de formação... transformação, **a fazer e a ser** entre o domínio das egi... exigências e necessidades que surjam podendo não se limitar das necessidades impostas e desenvolvidas, capazes de vetar e dominar as informações da sociedade. Ponto... final...

Nesse enunciado, temos uma atitude responsiva ao Texto 2, de Sforzi (2004). O que ocorre, também, é uma atitude responsiva de efeito retardado de um discurso apregoado pelos PCN. Esse discurso em torno dos quatro pilares que fundamentam a educação, conforme os PCN, reflete discussões trazidas por documentos de órgãos internacionais que se estendem a uma tendência mundial. Dessa forma, nos PCN temos:

Essa educação, ao longo da vida está fundada em quatro pilares:

- **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais (BRASIL, 1998a, p. 17, grifos do autor).

Como podemos perceber no enunciado elaborado pelos professores, as palavras trazidas pelos PCN foram assimiladas (ao menos no nível do discurso) e reorganizadas de modo que constituem o discurso desses professores. Essas palavras ideologicamente marcadas (aprender a viver, a conhecer, a fazer e a ser) pelos PCN, pois apresentam uma perspectiva teórico-metodológica, foram assimiladas pelos professores, de modo a operar com elas em contextos presentes. Essas palavras constituem esses professores e acabam por definir a compreensão e, por consequência, a atitude responsiva ao texto de Sforzi (2004):

No sentido de atender às demandas de adaptação e coesão social, propõe-se que a educação seja organizada em torno de quatro pilares: aprender a viver, a conhecer, a fazer e a ser. Essas aprendizagens desdobram-se em habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em todos os níveis de ensino. Essa tendência mundial de formação é evidenciada também nos projetos financiados pelo Banco Mundial (SFORZI, 2004, p. 75).

(...)

Opostamente a essa tendência mundial de formação, assumo neste trabalho a necessidade de um ensino que não se atenha ao imediatismo das exigências cotidianas e tenha como objetivo o desenvolvimento cognitivo dos alunos através da formação do pensamento teórico (SFORZI, 2004, p. 76-77, grifo nosso).

Como podemos verificar, Sforzi (2004) defende um discurso oposto à organização da educação nos quatro pilares. No entanto, a compreensão dos professores que fizeram essa sistematização seguiu por uma linha diversa. A compreensão da organização do ensino nos quatro pilares se dá em um grau diverso da compreensão do ensino como formação do pensamento teórico. As palavras dos PCN foram assimiladas, e é com elas que os professores conseguem operar. Não há, dessa forma, uma compreensão satisfatória das propostas trazidas pelo texto de Sforzi (2004) que possibilite uma atitude responsiva capaz de operar com esses pressupostos.

Mas além dessa atitude responsiva de alguns professores, outras formas de resposta são elaboradas por outros professores:

Fragmento VII

Prof. 3 – aqui.. Tomando como base o texto da SEED “Perfazendo o caminho do currículo” também a fala da.. fala e texto da professora Sforzi, observamos que existem muitas dúvidas em relação aos conteúdos e maneira como estes são e devem ser trabalhados para que os alunos possam compreender, relacionar com a sua realidade. Criticou-se a pedagogia dos projetos onde o conhecimento se centrava no

desenvolvimento de competências e habilidades e acabava fragmentado. Outra crítica também foi contra o papel da escola, transmissão de conhecimento universal. A proposta a partir de então é uma abordagem histórico-cultural na transmissão de conhecimentos, ou seja, tomando como base o conhecimento já produzido é necessário que o aluno possa produzir novos conhecimentos dentro da sua realidade social e cultural. Segundo Sforni, o conteúdo científico a ser trabalhado deve ser relacionado com a realidade e prática do aluno para que o mesmo entenda o por que deste... o por que deste estar inserido.. ele entenda aonde este conteúdo está inserido. Ao chegar na escola o aluno já tem o conhecimento empírico, o papel da escola é desenvolver o conceito científico. Através desse processo o aluno deve ser capacitado para ampliar seu conhecimento, construir novos conceitos, fazendo assim como que o mesmo não seja algo imediato. Para tal prática a Sforni cita a teoria é... a teoria de Piaget, a teoria sociointeracionista, como proposta para superar os modelos criticados...é isso.

Nesse enunciado, há uma atitude responsiva tanto ao Texto 1 quanto ao Texto 2. Pode-se verificar que os professores que elaboraram essa síntese conseguem operar com as palavras definidoras das propostas da SEED coadunadas às palavras de Sforni (2004). Para esses interlocutores a compreensão dos Textos 1 e 2 se deu em um grau diverso da compreensão dos professores da sistematização anterior. Embora os professores tenham citado o autor (Piaget) presente nas teorias discutidas pelos PCN, e criticado no Texto 1, pode-se dizer que as palavras que definem os pressupostos defendidos pelas DCE estão sendo assimiladas por esses professores. Há uma operação com elas na sua sistematização.

Nessas duas sistematizações, pudemos perceber a presença das vozes de duas propostas curriculares: PCN e DCE. Mas além dessas vozes observadas no contexto da pesquisa, que podem traduzir, a nosso ver, vozes constitutivas do contexto (paranaense) mais amplo devido às devolutivas da SEED, outras vozes ecoam no discurso dos professores. Vozes que não se constituem através de discussões científicas curriculares, mas através de angústias vivenciadas na prática educativa:

Fragmento VIII

Prof. 4 – conclusões sobre os conceitos científicos na formação do pensamento técnico. Os alunos atualmente estão envolvidos em problemas de criação e tentativas de mudanças metodológicas do ensino. **Nós professores ficamos a cada dia que passa com menos certeza que estamos utilizando o método correto.** O tempo e a história do ensino no Brasil já tem demonstrado que a adoção de sistemas mais exi... exigentes respondem bem às expectativas, tanto dos professores quanto da comunidade que precisa de maior qualificação a cada dia. E dentro desse contexto contemporâneo a escola não pode andar na contramão da via do conhecimento. Por algum tempo o professor deixou de ser um instrumento do ensino e classificação para ser apenas um certificador. **Precisamos retomar nossas obrigações,** assim como é a obrigação de um pai orientar e acompanhar, repreender e eventualmente negar. Considerando também

esse aspecto familiar da formação do conhecimento, é de se aceitar que **a família tem papel importantíssimo na formação dos nossos alunos** e devemos fazer com que a família participe dessa formação de maneira que o professor reconheça a realidade do aluno e possa integrar o conteúdo ao conhecimento que essa pessoa em formação já possui.

Fragmento IX

Prof. 5 – no processo de ensino-aprendizagem uma das dificuldades se não a maior delas é a **indisciplina por parte do aluno**. Como consequência disso o processo todo sofre porque o professor não consegue trabalhar os conteúdos necessários, e o aluno não aprende porque na maioria das vezes não tem.. não possui a base necessária para compreender os assuntos tratados. Resta saber como o aluno deverá ser suprido desses conteúdos necessários. Os alunos têm grandes dificuldades de compreensão, estabelecer relações e de acompanhar e de... e se apropriar do pensamento científico. Nesse processo o professor precisa, conforme Sforzi, conhecer o conteúdo, conhecer o aluno, entender como ele aprende, quais as dificuldades do aluno. E aí a pergunta da professora ali, **aí está o maior problema, o professor tem 40 horas e... 400 alunos por ano, como faz para conhecer cada um deles?**

Pedagoga 1 – vai pro recreio... (risos de todos)...

Prof. 1– mas daí você vai ver o que vem depois se o professor não descansar...

Pedagoga 1 – porque o conteúdo o professor já fez, já sabe, só estudar... conhecer o aluno, ou ele visita o aluno ou ele vai no recreio dialogar..

Esses enunciados respondem aos Textos 1 e 2 trazendo para seu discurso vozes que não fazem parte de nenhum dos dois textos. As atitudes responsivas desses professores somam às discussões trazidas pelos textos questões que refletem as suas vozes pessoais, angústias da vida diária do professor paranaense. Num contexto de propostas curriculares que se embatem, os professores não sabem qual o método seguir, quais são as suas reais obrigações, acham que a família tem papel importante na educação, sofrem com problemas de indisciplina por parte dos alunos, têm dificuldades em conhecer os seus alunos por conta da carga horária e da quantidade de educandos que precisam atender.

Essas vozes ecoam nas atitudes responsivas dos professores às vozes que constituem as propostas curriculares discutidas na Semana Pedagógica. E elas se constituem em meio a um contexto sócio-histórico-ideológico de embate de propostas teórico-metodológicas somado a um contexto de prática educativa que extrapola os limites apresentados por essas propostas. Os professores estão no meio desse embate e somam a ele outros embates.

As discussões realizadas na Semana Pedagógica de julho nos permitem dizer que o professor dessa escola paranaense é constituído por várias vozes que se entrecruzam, polemizando, na maioria das vezes, entre si. Dentre essas vozes, as que figuram como

principais nessa constituição são as dos PCN, as das DCE e as vozes que traduzem angústias pessoais e profissionais. Dessas últimas, algumas se constituem como reflexo das atitudes responsivas dos professores às duas propostas curriculares.

3.3. AS VOZES DOS PROFESSORES NAS ENTREVISTAS²⁰

As discussões realizadas nas Semanas Pedagógicas se configuram pelo embate de várias vozes que constituem o contexto educativo de uma escola paranaense. Essas discussões foram realizadas conjuntamente com os professores de todas as disciplinas curriculares. Como nosso objetivo é analisar o processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa, realizamos entrevistas com os professores de Língua Portuguesa dessa escola para verificarmos quais são as suas vozes dentro desse processo. Entrevistamos três professores que serão denominados A, B e C.

Assim como pudemos verificar nas discussões das semanas pedagógicas, a fala dos professores nas entrevistas também reflete diferentes graus de compreensão em relação às propostas curriculares das DCE. Vejamos alguns pontos da entrevista com o Prof. A:

Fragmento I

M – Como você definiria sua concepção teórica de linguagem e de ensino-aprendizagem?

Prof. A – não tenho... não...

M – Você não trabalha com nenhuma?

Prof. A – não...

M – e em relação a essas concepções que as Diretrizes trazem, esse material que a SEED traz, o que você acha dessas concepções que eles trazem para a discussão nas semanas pedagógicas?

Prof. A – olha... eu acho assim que é... é produtivo ali na hora da discussão... você ter... você repensar.. é... o caminho pra você seguir e tudo... é.. a partir disso você vai.... ai... não consigo....

M – pode ficar tranquila...

²⁰ Os três professores entrevistados são professores do ensino fundamental, por delimitarmos nossa pesquisa na análise do processo de elaboração dos PTD desse nível de ensino. Esses professores participaram das duas semanas pedagógicas acompanhadas pela pesquisadora e cada um deles elaborou um PTD para as suas turmas da mesma série (5^a, 6^a e 8^a) que são analisados adiante. Um quarto professor do ensino fundamental dessa escola, também participante das duas semanas pedagógicas, recusou-se a nos dar entrevista. Além disso, os PTD para as turmas de 7^a série desse quarto professor não foram entregues à equipe pedagógica da escola. Dessa forma, limitamo-nos a analisar as falas dos três professores entrevistados e de seus respectivos PTD.

Prof. A – ah... eu acho que eles te dão um caminho... te dão um suporte...

Nessa voz do Prof. A, podemos perceber que o grau de compreensão desse professor não lhe permite uma atitude ativamente responsiva mais elaborada acerca das propostas teórico-metodológicas apresentadas pelas DCE e discutidas nas Semanas Pedagógicas. O professor admite as propostas como um caminho, no entanto, não consegue operar com essa perspectiva em seu discurso. Isso quer dizer que não houve uma assimilação do seu conteúdo.

Mais adiante na entrevista temos uma atitude responsiva aos textos trazidos para a discussão nas semanas pedagógicas:

Fragmento II

M - Como você descreveria a dinâmica das semanas pedagógicas e de estudo de formação continuada?

Prof. A – eu acho assim.. tem alguns pontos interessantes... essa reunião, essa discussão, pra facilitar.. pra ver o que realmente precisa ser mudado, acho que é válido. E... essa parte da leitura ela é cansativa e então você acaba... a parte da discussão, de você sentar, de você conversar sobre o que você precisa pra tua escola, pra comunidade é positiva, mas acho que os textos são cansativos.

A atitude responsiva do Prof. A é de crítica aos textos das semanas, caracterizando-os como cansativos. É possível considerar que a não assimilação mostrada no fragmento anterior pode dever-se a essa caracterização, ou, ao contrário, a falta de compreensão é que pode ter tornado os textos cansativos.

Mas, essa compreensão limitada das propostas se reflete na elaboração do PTD desse professor no que se refere aos procedimentos metodológicos:

Fragmento III

M - Você encontra dificuldades para elaborar o Plano de Trabalho Docente?

Prof. A – Encontro... principalmente no início do ano, porque você não conhece os seus alunos, você não sabe o que você vai enfrentar, você faz o seu planejamento mas você não... sabe como vai utilizar ele em sala de aula.. isso é bem complicado..

M – Então, sua dificuldade seria nesse sentido de não conhecer os alunos?

Prof. A – de não conhecer os alunos..

M – e isso no meio do ano se torna mais fácil?

Prof. A – é.. porque você já sabe como lidar... porque na realidade o plano docente não é tão complicado, porque você faz ali e pronto.. o problema é você aplicá-lo em sala de aula. A maneira como você vai utilizar, a maneira que você vai trabalhar os conteúdos que você colocou ali.

Podemos perceber que o professor encontra dificuldades na transposição dos conteúdos colocados no PTD para a sala de aula. Os procedimentos metodológicos para o trabalho com os conteúdos de Língua Portuguesa não foram assimilados. As abordagens teórico-metodológicas propostas para esses conteúdos, como falamos anteriormente, constam na tabela anexa às DCE. Além disso, a fala do Prof. A demonstra como o Plano é visto como um documento mais burocrático do que a ideia de currículo em ação: *“porque na realidade o plano docente não é tão complicado, porque você faz ali e pronto...”*. Essa voz aponta para um afastamento do PTD da prática pedagógica, indicando a dificuldade do professor de uma aplicação das suas propostas em sala de aula.

Já no caso do Prof. B, essa compreensão dos pressupostos das DCE com relação ao PTD se dá de forma diferente:

Fragmento I

M - Como você descreveria a sistemática dos PTD, sua metodologia, organização e aplicação?

Prof. B – a metodologia como nós comentamos agora há pouco.. o plano de trabalho docente.. ele foi desenvolvido agora de uma forma.. a que me parece.. ele se aplica de uma maneira mais real, mais efetiva.. no dia-a-dia.. você construindo da forma como está sendo pedido agora.. agora de uns pra cá.. você percebe que.. quando você olha o documento pronto e finalizado você vê mais sentido no porque você está trabalhando.. né?... desde o conteúdo estruturante até os objetivos específicos e tudo mais.. A... conta-se.. uma lenda aí.. que eu não sei porque não ser verdade.. de professores.. e a gente tá sendo muito cobrado porque conta-se essa história que o professor pegou pra entregar o seu planejamento.. o professor xerocou o sumário do seu livro, colocou o seu nome em cima e entregou pra equipe pedagógica... o que que tem no sumário de um livro didático? Tem uma lista de conteúdos... excluída de todo e qualquer contexto... de por que se trabalha, de como se trabalha... nada, né?... então... a gente tem que ser cobrado mesmo porque se a gente não é cobrado esse tipo de coisa começa a acontecer... né?... então a maneira como ele foi sistematizado o plano de trabalho é complicado pra fazer porque é uma coisa que até então nós não estávamos acostumados... a gente passou durante anos fazendo planejamento daquela forma padrão, né?... com conteúdos gerais, conteúdos específicos, objetivos gerais, objetivos específicos, sistema de avaliação, ponto. Agora você tem que especificar cada um dos objetivos... primeiro... foi introduzido esse item conteúdo estruturante, ou seja, qual é o conteúdo que vai servir de pilar pra esse trabalho, no caso discurso, gêneros textuais e tudo mais... então tem um conteúdo estruturante e a partir dele você vai montar e vai aparecer as raízes das especificações desse conteúdo... os conteúdos... especificamente os conteúdos de língua portuguesa... qual... vai originar quais outros... então.. fica um documento mais claro pra você trabalhar.. o problema é você chegar ao final desse documento.. em relação a construção... é uma maneira complicada.. como eles colocaram agora porque leva... é... ele está melhor organizado... só que ele tem um perfil ideológico diferente daquele que era feito antes... que a gente nem questionava mais porque que era assim... ele tinha aqueles itens e pronto... dessa forma que está gora você percebe que... depois de

terminado é mais claro.. . mas pra você construí-lo você tem que pensar... você tem que repensar a maneira como você faz o teu planejamento, né?, o teu plano de trabalho.. o objetivo, a linha de pensamento é diferente de como você trabalhar... dentro do plano de trabalho docente você percebe que está refletida a razão de você trabalhar, está refletido que aquilo que você ta ensinando tem que.. aquilo tem que ser aplicado num contexto da vida do aluno e não numa coisa sem contexto, independente do que ele traz de casa, tem que aprender aquilo e acabou-se.. né?... então tem todo um contexto no qual o plano de trabalho agora se aplica ao aluno, a sua vida real, saindo dessa questão de só de sala de aula, que antes não tinha.. então toda essa mudança de paradigma, essa mudança de conceitos causa uma certa resistência.. né.. então a aplicação dele.. desde que seja feita... desde que você consiga entender essa sistematização como foi feita.. a aplicação.. ela é plenamente factível.. desde que você entenda e caminhe nesse processo até o documento final, né?.. então eu tive.. vários colegas tiveram muitas dificuldades quando começamos com essa expressão plano de trabalho.. então quando você vê uma coisa nova assim você estranha...

Podemos observar na voz do Prof. B que houve uma apropriação das propostas das DCE, pelo menos no nível do discurso, no que se refere à organização dos conteúdos e de como levá-los para a sala de aula, de uma forma contextualizada. Inclusive faz uma crítica aos modelos de planejamento anteriores às políticas estaduais, que, segundo o professor, só traziam listas de conteúdos descontextualizados. O Prof. B consegue, portanto, operar nesse enunciado com as palavras das perspectivas trazidas pelas DCE.

No entanto, o Prof. B também tem uma atitude responsiva de crítica ao contexto que envolve as semanas pedagógicas:

Fragmento II

M - O que você acha que deveria ou poderia ser diferente?

Prof. B – acho que hoje precisaria de momentos mais frequentes de conversas entre os colegas.. né?... porque tem aquele momento de dois dias no começo do ano no qual dão textos pra você ler e fazer.. e responder perguntas e tal.. é.. e em julho a mesma coisa, né?... eu acho que seria interessante esses momentos de novo pra.. porque.. como o processo de construção das diretrizes não tem fim, não tem como finalizar... então eu acho que a gente tinha que ter encontros a cada mês a cada dois meses... quando você discutisse essa questão do currículo.. não discutir apenas o currículo teoricamente... mas encontros frequentes onde você tenha materiais, conteúdos da construção do currículo aplicados a sua disciplina, naquela série que você trabalha pra comparar com os teus colegas professores, de outras escolas, né?... trocar ideias nesse sentido, porque o processo pelo qual você trabalha é uma alteração constante, não pode ser estático... e mesmo agora sendo de seis em seis meses, eu acho que a gente precisava de encontros mais frequentes.. mas não encontros frequentes que eles te dão um texto, você tem que ler aquele texto, responder perguntas e entregar de volta. Eu acho que isso não desenvolve, isso não reflete uma alteração, a uma revisão na tua maneira de pensar.. então eu acho que isso talvez falte..

M - Você encontra dificuldades para elaborar o Plano de Trabalho Docente? Que tipo de dificuldades?

Prof. B – aquela que nós comentamos há pouco... que eu acho que talvez... é... não compromete mas talvez empobreça o plano de trabalho é a falta desses encontros frequentes com os outros colegas.. de repente a gente ter também uma vez ou duas por ano encontros... a... participação em congressos específicos ou um simpósio estadual específico da área... porque é uma coisa que tem sido muito rara.. eu acho que essas interações com os colegas e interações num nível maior com o pessoal estudioso da disciplina, né?... dentro das universidades, enfim, né?... a falta desses encontros eu acho que talvez empobreça o plano de trabalho.. porque de certa forma te limita um pouco a visão..

A atitude responsiva ao contexto da semana pedagógica faz ecoar uma voz que não quer entrar no embate das discussões das propostas curriculares, mas que quer buscar caminhos em discussões teóricas específicas dos objetos de estudo de cada disciplina. As semanas pedagógicas não oferecem estudos e discussões específicos para cada disciplina. A voz que ecoa no enunciado do Prof. B aponta para essa necessidade.

E ainda numa atitude de crítica às semanas pedagógicas temos:

Fragmento III

M - Como você descreveria a dinâmica das semanas pedagógicas?

Prof. B – me parece que esses textos que nos são enviados pra leitura... é... é uma coisa muito comum escutar dos colegas.. é.. mas a gente vai ler sobre esse texto de novo, a gente vai responder sobre essas questões de novo.. você percebe que é a mesma coisa que chover no molhado, né?... então se nesses dois dias que tem em fevereiro ou que terá agora em julho, dois ou três dias, se fosse um encontro mais geral, né?... se tivéssemos colegas professores da universidade falando com a gente, expondo maneiras diferentes, propondo debates.. talvez fosse uma coisa muito mais enriquecedora pro plano de trabalho, do que a forma como é feito. Você percebe que os textos... embora sejam interessantes, você percebe que você tá patinando, você tá discutindo sobre a mesma coisa de novo.. que você vai voltar, vai rever, você vai fazer tudo de novo, né?... porque esse é um processo que está sendo feito agora nos últimos três ou quatro anos no começo do ano e em julho.. e você percebe que tá ficando uma coisa repetitiva, por que? Talvez porque você não tenha participação em outros eventos, que você consiga ver outras formas novas, pra que você leia coisas novas, pra que você descubra maneiras diferentes.. conceitos diferentes que estão sendo discutidos... que você acaba não tendo acesso..

M – então você acha que não há esse avanço nesses materiais enviados pela SEED?

Prof. B – pra mim particularmente não.. porque desde 2003 eu tenho participado de tudo o que aparece no sentido das diretrizes.. da construção das diretrizes.. então pra mim ficou chato fazer.. porque eu já tenho consciência do que é.. da maneira como a gente tá ensinando a língua portuguesa, o por que você está ensinando, a ideologia por trás disso.. e é claro... só que tem essa situação dos professores que estão chegando agora, de professores que ainda tem uma certa dificuldade, né?... então pra mim, particularmente não teve muita validade por causa disso..

Nesses enunciados temos uma atitude responsiva de crítica aos textos discutidos nas semanas pedagógicas. A fala do professor continua criticando o conteúdo dos

materiais enviados pela SEED para as semanas, com o argumento de que as questões discutidas já foram por ele assimiladas, e, portanto, caracterizam-se como repetitivas. No entanto, em seus enunciados não se percebe a operação com as concepções teóricas discutidas nesses materiais. Ao contrário, o Prof. B opera com as concepções criticadas pela SEED através desses textos:

Fragmento IV

M - Você tem alguma concepção teórica específica de linguagem, de ensino-aprendizagem?

Prof. B – Não.. não. Eu leio bastante sobre várias.. então eu acho que a gente aprende no dia-a-dia... outro dia um frei me perguntou lá no colégio... qual que é a linha.. qual que é a linha educacional que vocês usam? Daí eu fiquei pensando quando ele me perguntou... é pergunta difícil.. é construtivismo? é.. eu acho difícil você utilizar uma só, né?... então eu acho que a gente não pode utilizar só uma... é.. praticamente não se utiliza mais hoje... decorar.. por exemplo.. né?, você não pode utilizar.. trabalhar a regra gramatical apenas decorando.. agora é importante você trabalhar a memorização.. é importante você aprender a conhecer a regra gramatical ligada ao seu dia-a-dia.. você perceber que isso se aplica ao jornal, se aplica na música que o aluno ouve.. se aplica no texto.. da... do folheto que ele tem na igreja.. isso que a gente estuda se aplica a todos os lugares, né? Isso que se aplica ao contexto.. se você não aprende ali de forma a compreendê-lo, a apreender aquele conteúdo.. você vai estar sendo vítima da ideologia daquele texto, né?. Então eu acho que as teorias da educação a gente acaba utilizando várias, né?. Desde as mais antigas até a questão da decoreba até a questão da tábua rasa que hoje já não é mais assim.. até a questão do construtivismo em si.. porque eu tenho muito essa questão do construir, né?... você constrói aquilo que você.. o aluno constrói aquele conhecimento que você passa pra ele... e não aquela coisa como era antigamente... que eu não lembro agora qual é o nome da teoria em que você .. você dava o conhecimento pro aluno, né?... eu acho que a gente não dá conhecimento pro aluno, né?... a gente ajuda o aluno a construir o conhecimento dele, né?... Então... eu... não... eu... eu acho que a gente usa na verdade várias delas... não especificamente uma ou só uma..

Como se pode verificar nesses enunciados, o Prof. B opera com palavras ideologicamente marcadas pelos PCN, mantendo, dessa forma, uma relação de responsividade com essa proposta curricular. As concepções do construtivismo, adotadas pelos PCN, foram assimiladas por esse professor e constituem os seus enunciados. Enunciados que se dizem de acordo com os pressupostos das DCE, no entanto a crítica ao construtivismo é explícita nos documentos da SEED:

Tomando as abordagens defendidas pela SEED, como aquelas que vão ao encontro das necessidades históricas daqueles que estão na escola pública, é preciso avançar na compreensão da **abordagem histórico-cultural**, a partir da qual é possível ir além do Construtivismo, em especial, na forma como ele foi apresentado pelos Parâmetros

A polifonia, portanto, constitui também os enunciados do Prof. B. Os seus enunciados ora ecoam vozes provenientes dos PCN, ora vozes provenientes das DCE, e, ainda, vozes que apontam para a necessidade de ir além do embate travado entre as propostas curriculares, e considerar discussões específicas que possam auxiliar os professores no trabalho com o seu objeto de estudo.

No caso do Prof. C, sua crítica recai sobre o reflexo causado no início do embate travado pelas duas propostas curriculares na construção do Plano de Trabalho Docente e, conseqüentemente, na forma de trabalhar:

Fragmento I

M – Como ficaram os planejamentos nesse período, quando teve essa mudança dos PCN para as DCE?

Prof. C – Só que o planejamento é.. de repente é.. o que acontece é o seguinte, cada plano desses que vem, cada vez que muda é como que eles fizessem que o professor fosse um brinquedo, sabe, é como se a gente tivesse que perder tudo o que a gente já sabe e começar tudo de novo, então aquilo que você já sabe não pode mais fazer, cria uma confusão muito grande na cabeça da gente, porque aquilo que você já fazia não, isso já não pode mais, agora nós vamos começar assim. E não é assim, você não pode largar o que você já fazia de uma hora pra outra, havia aquela ruptura e começava uma coisa nova, então no começo dessas mudanças a gente se bate bastante, é bem complicadinho, sabe.

O enunciado do Prof. C responde ao embate travado pelas DCE que objetivam a negação de outra perspectiva para a assimilação da sua proposta. Mas, como ecoa no discurso do professor, o processo de mudança de uma perspectiva para outra é difícil (ou a desassimilação de uma perspectiva para a assimilação de outra) e o professor se vê apenas como “um brinquedo” que deve obedecer aos comandos que lhe impõem.

A voz que aparece nas discussões das Semanas Pedagógicas, mostrando que esse embate de perspectivas deixa alguns professores perdidos, sem saber qual a forma de trabalhar, ecoa também na fala do Prof. C.

No entanto, algumas questões propostas através do embate de vozes das DCE em relação aos PCN foram assimiladas pelo Prof. C e são reproduzidas em alguns de seus enunciados:

Fragmento II

Prof. C – É.. é.. na verdade as DCE, ela.. ela é o caminho, né?, que a gente tem que seguir, se o governo.. porque é só no Paraná que tem as DCE, né?, no restante do Brasil continua os PCN, então eu penso que essa mudança tá um pouco a diante dos PCN, então nós estamos um passo a frente, tem ainda um longo caminho, mas nós estamos um passo a frente dos PCN.

A voz das DCE que ecoa a sua superioridade em relação aos PCN foi assimilada e constitui uma atitude responsiva de efeito retardado do Prof. C para o discurso das DCE. Mesmo sem conseguir explicar o porquê dessa superioridade, a ideologia pregada pelo estado do Paraná foi assimilada e agora passa a constituir os enunciados do Prof. C.

No entanto, aquém do embate travado pelas duas perspectivas curriculares havia uma tradição curricular que tinha as aulas de Língua Portuguesa como sinônimo do ensino de normas gramaticais. Tanto os PCN quanto as DCE criticam esse ensino, tomado como tradicional, e propõem que as questões gramaticais sejam observadas e analisadas a partir da análise linguística dos diferentes gêneros que circulam socialmente. Todavia, não é essa última a voz que ecoa nos enunciados responsivos:

Fragmento III

Prof. C – Então, é.. o nosso.. eu faço assim, nós olhamos os conteúdos estruturantes, né?, que já vem do núcleo, e a gente, nós dividimos, pelo menos foi assim que a gente fez aqui, nós dividimos este conteúdo é.. pela.. pelas séries na verdade, né?, pra não sobrecarregar uma, mas sempre numa ordem cronológica, que eu não posso trabalhar por exemplo, não é que eu não possa, mas se eu vou trabalhar e começar ali pelo trovadorismo eu posso citar coisas do romantismo, claro que posso, por que não, mas eu tenho que manter uma ordem pra que os alunos não se percam no meio do caminho, então a gente faz mais ou menos uma divisão cronológica dos fatos como aconteceram, isso não quer dizer que não eu possa trabalhar por exemplo um texto romântico fazendo uma comparação com o do trovadorismo, mas a gente faz, geralmente a gente faz assim, a gente separa os conteúdos por graduação, né?, por uma ordem cronológica, principalmente falando de temas da literatura, né?, a gente vai trabalhando, porque tem que trabalhar, e a literatura ela não vai mudar, porque é uma história, o que aconteceu na literatura portuguesa e na literatura brasileira então tem uma história né?, ela tem que ter uma sequência pra que os alunos possam entender, e já na parte da gramática você não pode.. ensino médio já não, ensino médio você já pode.. eles já viram toda a parte necessária pra que eles possam é.. produzir um texto digamos, por exemplo, e já na da 5ª série do ensino fundamental a gente já vem retomando o que eles já aprenderam no básico e vai também graduando, mas isso não quer dizer que você vá trabalhando somente aquilo que está no plano, sabe, a gente vai... vai... se precisou trabalhar alguma coisa que tá lá na 6ª série mas surgiu a oportunidade, surgiu a curiosidade, a gente vai trabalhar, independente de tá ou não no plano de trabalho, né?, ele pode ser, ele é bem flexível, eu entendo como sendo bem flexível, né?

O que se percebe na fala do Prof. C é a gramática tomada como ponto de partida para o trabalho com o texto e não ao contrário. Como também não se fala em gêneros discursivos, nem análise linguística. Fala-se em graduação dos conteúdos gramaticais e em cronologia de períodos literários. Essa voz, portanto, que pretendia ser apagada tanto pelos PCN quanto pelas DCE, continua viva e também constitui o professor dessa escola.

Se retornarmos ao fragmento I, da fala do Prof. C, percebemos a voz do professor dizendo que não se pode abandonar o que já se sabe e fazer tudo de novo:

Prof. C – (...) E não é assim, você não pode largar o que você já fazia de uma hora pra outra (...).

O que o professor sabe e não pode abandonar é o conhecimento gramatical. Esse conhecimento é visto como o conhecimento científico da disciplina de Língua Portuguesa e por isso o seu trabalho não pode ser abandonado:

Fragmento IV

M – A que tipo de discussões ele [material da Semana Pedagógica] conduziu?

Prof. C – A escola que a gente pretende agora, a escola que foi, como era e o que a gente pretende agora, essa questão do empírico pro científico, né?, pra que a criança entenda.. pra que a criança!!.. pra que o aluno entenda que o que ele tá aprendendo aqui ele saiba aonde usar na sociedade depois, que ele ainda não tem o objetivo, “por que que eu preciso aprender isso professora?” Ele ainda não está fazendo aquela ponte, aprendo isso aqui pra usar lá, sabe, então, é o que a gente tá tentando aos poucos mudar, né?, vai fazendo com que a criança entenda que o que ele ta aprendendo é o conteúdo científico que ele vai ter que usar lá, que ele precisa desse conteúdo pra vida dele, né?, que ele acha no momento que não tem.. que não tem significado, mas que ele tem.. ele precisa entender e aprender a fazer essa ponte. Por exemplo, ele tá aprendendo a química é.. como a professora colocou ontem a de.. não sei se é química ou se é física, química eu acho.. do sal no gelo, né?, que o sal derrete o gelo, então o que que aconteceu ali, pra ele entender o que que aconteceu, que não a minha área, né?, mas na verdade o que a gente trabalha junto com eles é.. eles dizem assim “Professora por que que eu vou aprender isso, eu nunca vou usar na minha vida?”, a gramática, né?, daí eu trabalhei com eles o seguinte que desde que eles tão na escola eles tão aprendendo a gramática e que eles só conseguem falar, se comunicar porque eles sabem a ordem de colocar as palavras, então, não que ele aprendeu especificamente a nomenclatura, mas ele sabe que eu tenho que falar.. a maneira que eu tenho que falar pra se comunicar, pra que ele seja entendido, e a escrita é a mesma coisa, se ele não tiver esses pré-conhecimentos da gramática ele não consegue escrever um texto, e se ele escreve é porque ele tem, por mais que de repente ele não saiba a nomenclatura, o substantivo, o pronome, a conjunção, mas ele tem esse conhecimento pra ele poder utilizar na vida dele né?, então é essa ponte que foi importante dessa vez pra ver que a escola que a gente pretende agora, né? É uma longa caminhada, mas a gente devagar chega lá.

Podemos verificar nesse enunciado que o Prof. C opera com os pressupostos discutidos nas semanas pedagógicas de fevereiro e de julho (a questão dos conceitos científicos), trazendo esses pressupostos para o trabalho com a língua portuguesa. Os conceitos científicos de língua portuguesa são tomados pelo professor como sendo os conteúdos gramaticais. Esses conhecimentos são tomados como pré-requisitos para a produção textual.

Essa voz que constitui esse professor vem de muito antes da construção dos PCN e das DCE. As duas perspectivas curriculares objetivam abafar essa voz; no entanto, ela entra também no embate de vozes que constitui o contexto pedagógico dessa escola paranaense.

Embora as DCE pretendam abafar a voz considerada como tradicional, no contexto das semanas pedagógicas por nós analisadas ela não é considerada.

Aqui se reflete um problema observado já na Semana Pedagógica de julho de 2007, momento em que foi solicitado aos professores a elaboração do PTD. Na época, e em nenhuma semana pedagógica seguinte, houve discussões sobre especificidades de cada disciplina no que diz respeito aos conteúdos estruturantes e seus desdobramentos em conteúdos específicos.

Nas DCE temos a definição de conteúdo estruturante, conteúdos específicos e conteúdos básicos, mas não há explicação de qual deles representa os conceitos científicos que devem ser ensinados aos alunos. E não houve, nessa Semana Pedagógica de julho de 2009, nenhuma discussão sobre os conceitos científicos de cada disciplina, ou seja, nenhuma aproximação desses conceitos àqueles conteúdos.

Dessa forma, se não há uma compreensão de como se dá o desdobramento dos conteúdos específicos a partir do discurso como prática social – e isso será observado nos PTD dos professores mais adiante – também não há a compreensão do que sejam os conceitos científicos da língua portuguesa. Daí essa aproximação do conceito à questão gramatical, que é o conteúdo compreendido pelo professor.

Ainda, na fala do Prof. C, podemos perceber que os diferentes graus de compreensão das propostas discutidas nas semanas pedagógicas refletem nas atitudes responsivas dos professores:

Fragmento V

M – Então, em que ela [semana pedagógica] contribuiu você não consegue dizer?

Prof. C – Eu acho assim que um pouquinho mais de clareza no montar o Plano de Trabalho, sabe, que eles mandam fazer umas coisas assim, a gente vai.. corre pra pesquisar o que que é, né?, que nem eles falam lá que tinha que fazer o recorte, não sei o que, não sei o que.. a gente tentou fazer no Plano, mas a gente não tem certeza se aquilo ficou certo, sabe, o que seria aquele recorte..

M – Ok. As discussões da semana pedagógica de fevereiro de 2009 foram incorporadas no Plano de Trabalho Docente?

Prof. C – À medida do que a gente entendeu foi, foi porque a gente sentou, a gente teve um dia todo pra fazer, né?, e é aquilo que eu já falei pra você anteriormente, a gente tentou colocar, se ficou certo a gente não sabe, do ponto.. do nosso ponto de vista ficou certo, agora do ponto de vista de quem analisa é outra história, né? Porque nós fazemos pensando na.. nas turmas que a gente vai ter, nós não conhecemos o aluno, nos documentos que vieram, então a gente tenta colocar, né?, sempre dentro das Diretrizes, as Diretrizes sempre tá junto com a gente direto, porque é dali que sai, é da onde a gente se.. se baseia, que ele é o material de apoio mesmo. Mas a gente tentou colocar sim, se ficou certo é outra história.

Os enunciados respondem à Semana Pedagógica de fevereiro, mostrando que não houve uma compreensão satisfatória de algumas questões discutidas, como a questão do recorte do conhecimento. A insegurança do Prof. C é bem marcada em sua fala: *“mas a gente não tem certeza se aquilo ficou certo, sabe, o que seria aquele recorte”*, *“Mas a gente tentou colocar sim, se ficou certo é outra história”*.

Conforme a compreensão pelos professores dessas propostas é que elas são levadas para prática. As propostas das DCE constituem o contexto pedagógico, como fala o Prof. C, mas elas são levadas à prática de acordo com o que se conseguiu assimilar delas.

Na próxima seção, analisamos como as falas dos professores de Língua Portuguesa e as discussões nas semanas pedagógicas vão repercutir nos planos, verificando como as vozes até aqui delineadas se relacionam nos PTD.

3.4. O EMBATE DE VOZES NOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE

O PTD, como definimos anteriormente, é caracterizado pela SEED como o currículo em ação. Ele é o documento considerado a ponte entre as intenções pedagógicas propostas pelo currículo e a prática em sala de aula. Todo processo de planejamento que começa com as DCE, passa pelas discussões realizadas nas Semanas

Pedagógicas e por todos os outros documentos escolares culmina no Plano de Trabalho Docente.

Dessa forma, como pudemos verificar nas análises anteriores, o processo de planejamento dessa escola paranaense é permeado por diferentes vozes, e, nesse momento, pretendemos analisar como essas vozes aparecem e se relacionam no PTD.

Vejam os PTD de Língua Portuguesa de cada um dos professores entrevistados, elaborado em fevereiro de 2009 e revisto em julho de 2009²¹ para o trabalho com turmas das séries finais do ensino fundamental dessa escola. Identificamos os PTD com as respectivas denominações dadas, na seção anterior, aos professores entrevistados: A, B e C. Dessa forma, o PTD A foi elaborado pelo Prof. A para as suas turmas da 8ª série, o PTD B pelo Prof. B para suas turmas da 6ª série e o PTD C pelo Prof. C para suas turmas da 5ª série, conforme anexos. Para todas as turmas da mesma série, portanto, os professores elaboraram um mesmo Plano²².

Podemos constatar, primeiramente, no que diz respeito à estrutura, que os PTD B e C trazem todos os elementos elencados e os organizam de acordo com o estabelecido pela SEED: Conteúdo estruturante; conteúdos específicos, objetivos; desenvolvimento metodológico; recursos didáticos; avaliação; e referências. No entanto, os dois Planos são denominados “Plano de Ação Docente”²³. Somente o PTD A denomina-se Plano de Trabalho Docente, mas segue uma estrutura distinta, que se assemelha à forma como era organizado o antigo Planejamento Anual, somando à sua estrutura apenas o elemento “Conteúdos estruturantes”: Objetivo geral; objetivos específicos; conteúdos estruturantes; conteúdos específicos divididos em quatro bimestres; metodologia; recursos didáticos; avaliações; e referências.

Já nessa análise superficial da estrutura dos Planos podemos perceber a recuperação de diversas perspectivas em diálogo: A voz da perspectiva da SEED nos elementos da estrutura dos PTD B e C e, também, no elemento “conteúdos estruturantes” do PTD A; a voz da prática do Planejamento Anual que antecede as políticas da SEED; e a voz que resulta da compreensão dos professores nesse contexto

²¹ Os PTD em questão não sofreram alterações na revisão de julho.

²² Os PTD das 7ª séries não foram entregues pelo professor responsável pelas turmas à equipe pedagógica da escola, de modo que não tivemos acesso a esses documentos.

²³ Conforme discutiremos no Capítulo I, o Plano de Ação é um documento de elaboração coletiva em que são previstas ações coletivas de diferentes naturezas políticas e pedagógicas no âmbito escolar.

de embate de perspectivas e ecoa certa confusão nas denominações dos documentos constituintes do processo de planejamento escolar.

Além disso, ainda num primeiro olhar, verificamos que os PTD B e C esbarram numa das principais características da constituição desse documento: a autoria do professor. Os objetivos, o desenvolvimento metodológico, os recursos didáticos, os critérios de avaliação, as referências e o que se entendeu como recorte do conhecimento são praticamente idênticos nos PTD B e C, mesmo sendo elaborados para duas séries diferentes. Isso demonstra que a concepção de PTD como currículo em ação, como ponte entre as intenções e as práticas, como documento individual que expressa opções político-pedagógicas não foi assimilada por alguns professores. E, novamente, remontamos aos problemas identificados já na Semana Pedagógica de julho de 2007, em que as especificidades desse documento não foram discutidas satisfatoriamente.

Analisemos, então, cada um dos elementos que compõem esses Planos, obedecendo à estrutura proposta pela SEED.

Conteúdo estruturante: considerado como um modo de estruturação do conhecimento, o conteúdo estruturante é definido nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa. O Discurso como prática social é tomado como conteúdo estruturante ao se fundamentar na concepção de linguagem que embasa a perspectiva discutida e defendida pelas DCE, qual seja, a prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais. Dessa forma, esse conteúdo estruturante tem como foco o trabalho com os enunciados orais e escritos (cf. DCE-LP, 2008, p. 63). Nos três Planos em questão, temos, portanto, como conteúdo estruturante o discurso como prática social, voz que recupera as DCE.

Conteúdos específicos: são definidos como os desdobramentos do conteúdo estruturante, ou seja, apresentam o recorte do conhecimento feito pelo professor a partir do conteúdo que estrutura o ensino da língua portuguesa. É esse o momento da autoria do professor, pois o recorte deve ser feito a partir de cada contexto específico e responder às suas necessidades. Mas, para isso é necessário que o professor compreenda o conteúdo estruturante de sua disciplina para ter condições de, a partir dele, selecionar *o que* ensinar, pensando nos conteúdos que melhor possam contemplar as necessidades de uma turma específica.

Nos PTD A e B, os conteúdos específicos não se caracterizam como desdobramentos do conteúdo estruturante apontado. Os conteúdos elencados não estão

sendo considerados a partir da prática da oralidade, da leitura ou da escrita de gêneros discursivos, mas a partir dos pressupostos considerados pelas DCE como tradicionais.

No PTD A, apesar de serem elencados para o trabalho os gêneros poema, crônica e conto, a leitura e a produção textual desses gêneros são tomadas como conteúdos e não como práticas, de modo a não deixar claro quais aspectos serão considerados e trabalhados a partir da leitura e/ou da produção desses textos. Assim, os conteúdos que se sobressaem são os gramaticais numa perspectiva que não vai ao encontro da prática de análise linguística, como podemos verificar nos conteúdos elencados para o 1º bimestre:

1º Bimestre:

- Interpretação de textos (oral e escrito);
- Produção de texto a partir de temas trabalhados em sala de aula;
- Conjunções, períodos composto por coordenação e uso da vírgula nas orações coordenadas;
- Debates sobre temas diversos (preconceito, sexualidade, política).

O trabalho com a oralidade é proposto pelo gênero debate, mas, também, não aparece *o que* especificamente será considerado e problematizado a partir desse gênero.

De modo semelhante, o PTD B também elenca conteúdos que não dialogam com o conteúdo estruturante:

- Classes gramaticais
- Homônimos e parônimos
- Ortografia (alterações ortográficas – 2009)
- Leitura de obras literárias
- Poesias
- Descrição
- Narração
- Projeto de leitura
- Técnicas de pesquisa
- Frase, oração e período.

Os conteúdos propostos focam questões gramaticais e os modos de organização do discurso nos textos deslocados de qualquer contexto enunciativo, indo de encontro com a perspectiva do discurso como prática social.

Ecoa, portanto, nesse momento nos PTD A e B, a voz assimilada pelo professor muito antes da construção dos PCN e das DCE: a tradição gramatical aliada à noção de texto como produto definido a partir das tipologias de organização do discurso.

Já o PTD C traz os conteúdos a serem trabalhados em cada uma das práticas discursivas: leitura, oralidade e escrita, sem, no entanto, elencar quais os gêneros discursivos tomados como instrumentos para esse ensino.

Percebemos que o trabalho com a leitura se volta a aspectos que levam à reflexão e à consideração da leitura como uma prática social que tem como base uma produção textual, a partir da qual se estabelece uma interação. Ao refletirmos sobre o tema, os interlocutores, a intertextualidade, a intencionalidade de um texto, estamos refletindo acerca das questões relacionadas às condições de produção do texto, buscando, assim, perceber quais os elos estabelecidos por esse texto.

Assim como na leitura, os conteúdos considerados no trabalho com a oralidade também vão ao encontro do discurso como prática social, ao considerar, por exemplo, as variedades linguísticas, questões de pronúncia e entonação, papel do locutor e interlocutor.

Entretanto, na prática de produção textual os elos estabelecidos pela leitura se perdem, uma vez que a preocupação recai para as questões de ordem estrutural da língua. Consideram-se aspectos importantes do trabalho com a escrita, como a adequação ao gênero e a função das classes gramaticais no texto, mas as condições de produção do texto não são consideradas. Os conteúdos revelam, dessa forma, que o foco da escrita vai para a língua, nos seus aspectos gramaticais, apontando um descompasso entre os conteúdos trabalhados a partir das práticas da leitura e da oralidade e os conteúdos considerados na produção textual.

Dessa forma, o PTD C traz a voz das propostas das DCE e também a voz da proposta considerada tradicional. Percebe-se que há uma assimilação das perspectivas das DCE, mas, ao mesmo tempo, o conhecimento assimilado anteriormente precisa, também, de um espaço no PTD.

Como verificamos, nenhum dos PTD analisados desdobra o conteúdo estruturante em específicos a partir dos conteúdos básicos indicados pelas DCE (tabela de conteúdos básicos), que são os gêneros discursivos.

Objetivos: os objetivos do PTD são as justificativas do professor em relação ao seu recorte de conteúdos específicos, ou seja, devem esclarecer o que o professor pretende produzir a partir daqueles conteúdos, respondendo às perguntas do *porquê* e *para que* esses e não outros conteúdos foram selecionados.

Alguns objetivos dos PTD B e C dialogam com o conteúdo estruturante, pois temos a voz das DCE quando se objetiva: privilegiar a relação teórico-prática, considerar as visões do aluno, respeitar o contexto em que o aluno está inserido, estabelecer uma relação dialógica entre aluno e professor. E temos também a voz dos PCN quando se objetiva *construir* o conhecimento. Esses objetivos, no entanto, são todos voltados ao professor, não respondem ao *porquê* da escolha dos conteúdos.

Nenhum dos objetivos do PTD B se relaciona com os conteúdos específicos selecionados, uma vez que não justificam a sua escolha por se constituírem por vozes diferentes e que se confrontam. Há, portanto, no PTD B uma voz que ecoa dos conteúdos (tradição gramatical) e outra que ecoa dos objetivos (DCE), sendo que um elemento não justifica a escolha do outro. Não há nesse caso coerência entre *o que*, *o porquê* e *o para que* se ensinar.

No PTD C a maioria dos objetivos se volta à estrutura gramatical das sentenças, parágrafos e textos. Não se consideram os objetivos, os interlocutores, a intencionalidade, a intertextualidade, entre outros aspectos fundamentais no trabalho com as práticas discursivas, que aparecem em alguns dos conteúdos específicos selecionados. Esses objetivos dialogam com os conteúdos propostos para o trabalho com a escrita, daquela forma considerada tradicional, justificando a sua escolha, como podemos verificar nos exemplos:

- Identificar, classificar e aplicar nas frases: os substantivos, os adjetivos, os artigos, os numerais, os pronomes pessoais possessivos e demonstrativos;
- Identificar o verbo na oração, estruturando-o corretamente;
- Reconhecer as conjugações verbais dos modos indicativo e subjuntivo dos verbos regulares;
- Construir sentenças fazendo uso correto da concordância verbal.

Os objetivos que dialogam com o conteúdo estruturante, por sua vez, tentam justificar a escolha de algumas questões importantes para o trabalho com as práticas discursivas, no entanto, eles se apresentam de forma confusa e isolada da maioria dos

objetivos. Nesse elemento do PTD C o embate das vozes das DCE e da tradição gramatical fica bastante evidente, misturando as duas perspectivas na definição do *que*, *porquê* e *para que* ensinar e, encaminhando, dessa forma, o Plano para a incoerência.

Os objetivos do PTD A são divididos em geral e específicos, remontando à estrutura do Planejamento Anual. Objetiva-se principalmente trabalhar através de textos questões gramaticais, de análise linguística e de adequação linguística, além do incentivo à produção de textos e à leitura literária. A análise linguística e a adequação linguística não estão elencadas nos conteúdos específicos, de modo que esses objetivos não justificam os conteúdos gramaticais elencados. O trabalho com as questões de adequação e com a gramática numa perspectiva de análise linguística faz parte das propostas das DCE e também dos PCN, sendo difícil sabermos se apenas uma das duas vozes especificamente está sendo recuperada, ou se há o diálogo com as duas propostas. No entanto, mesmo recuperando essa perspectiva através dos objetivos, essa voz não dialoga com os conteúdos escolhidos, que se apresentam isolados de qualquer contexto enunciativo. Assim também é o trabalho com a produção textual e com a leitura: não aparecem quais conteúdos serão considerados no trabalho com essas práticas.

Destaque-se que todos os objetivos apresentados pelo PTD A, geral e específicos, assim como constatado nos PTD B e C, são objetivos para o professor, não respondem ao porquê da escolha dos conteúdos. Como exemplo: “Através de temas dos filmes trabalhados e os textos lidos em sala de aula, *fazer com que o aluno produza* seus próprios textos”. Esse objetivo demonstra o que o professor pretende fazer, mas não justifica, por exemplo, por que o aluno precisa produzir seus próprios textos, ou por que determinado conteúdo é importante e necessário para essa produção.

Dessa forma, a maioria dos objetivos dos PTD não justifica a escolha de determinado conteúdo pensando no que se objetiva produzir com o aluno, mas se limita a objetivos vinculados ao conteúdo em si e a objetivos para o professor.

Desenvolvimento metodológico: este elemento se caracteriza como o mediador entre os conteúdos e os objetivos, ou seja, reflete *o como* trabalhar o conteúdo selecionado para alcançar o objetivo proposto.

Nos PTD B e C o desenvolvimento metodológico é o mesmo, sem considerar as diferenças de conteúdos e objetivos elencados para cada série: são apresentadas diversas atividades, mas não são especificados os procedimentos adotados para a sua realização.

Além disso, neste elemento, os PTD apresentam alguns temas sociais contemporâneos a serem trabalhados de acordo com o contexto social. O trabalho com esses temas é proposto pelas DCE para as disciplinas que consigam com eles dialogar, tendo em vista o seu objeto de estudo. Nos dois casos, eles aparecem isolados e não estabelecem relações com nenhum outro elemento do PTD, denotando-se que há apenas um deslocamento de palavras das DCE para os Planos.

O PTD A elenca alguns gêneros discursivos a partir dos quais serão trabalhados os conteúdos (classes gramaticais, análise linguística, figuras de linguagem) relacionando-os com outros textos para discussão e produção textual. No entanto, não há explicitação de como isso será feito.

A falta de um caminho metodológico bem delineado é reflexo da falta de coerência das outras partes do PTD. Nos três PTD são encontradas incoerências entre os conteúdos selecionados e os objetivos propostos, de modo que a mediação entre esses dois elementos também fica comprometida.

Recursos didáticos: aqui são descritos os materiais didáticos e tecnológicos a serem utilizados para auxiliar a prática educativa. Esses recursos são definidos, também, a partir do desenvolvimento metodológico proposto pelo professor. Neste elemento os PTD B e C novamente trazem os mesmos recursos, e um deles ecoa a voz da tradição gramatical: a identificação da ortografia deslocada de um contexto de leitura ou escrita.

Avaliação: nesse elemento, devem ser explicitados os instrumentos e os critérios utilizados para a avaliação do aluno, deve refletir o que se espera do aluno. Nos PTD B e C esse elemento é intitulado *critérios de avaliação* e trazem mais uma vez as mesmas questões. Mesmo com esse título, talvez o único critério elencado pelos dois PTD seja o relacionado ao envolvimento e interesse nas atividades propostas, os demais tópicos são práticas linguísticas. O que se pretende avaliar a partir dessas práticas não é especificado. Isso remonta à prática considerada tradicional para a qual a produção de textos, a leitura e a oralidade são consideradas apenas instrumentos de avaliação e não práticas sociais como defendem as DCE.

O PTD A intitula esse elemento de *avaliações*, elencando os tipos de avaliações a serem realizadas, mas também não estabelece critérios de avaliação que definam o que se espera do aluno.

Referências: as referências indicam os materiais ou as fontes que embasam o trabalho pedagógico proposto no PTD.

Os PTD B e C trazem as mesmas referências, com exceção da referência das DCE que consta no PTD B, mas não consta no PTD C. No caso do PTD B, as referências refletem duas das vozes que o constituem: as DCE e a tradição gramatical. As gramáticas (*Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e *Entre Palavras* de Mauro Ferreira) e o manual de redação (*Curso de Redação* de Maria da Conceição Castro) apresentados não trabalham numa perspectiva de análise linguística realizada através dos gêneros discursivos, mas numa perspectiva que tem a gramática normativa como o principal foco de interesse. Isso demonstra que a prática realizada por esses professores tem como base a gramática normativa.

O PTD C, por sua vez, referencia somente essas mesmas gramáticas e o mesmo manual, sem referência às DCE. No entanto, dos três Planos analisados esse é o que mais dialoga com a perspectiva das DCE, porque na delimitação de seus conteúdos específicos considera aspectos importantes no trabalho com o discurso como prática social.

Já o PTD A referencia as DCE e, também, outro documento elaborado pela SEED em 1992 – *O Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Além dos documentos curriculares, há a referência ao livro didático adotado e ao livro de Travaglia (1997)²⁴ que trabalha a gramática numa perspectiva interacionista. Apesar dessas referências de perspectiva interacionista (DCE e TRAVAGLIA, 1997) ecoarem a voz das DCE, não é essa a perspectiva predominante no PTD A. Isso demonstra que esse elemento do PTD A não está dialogando de forma satisfatória com os outros elementos do PTD, ou seja, não está refletindo em ações que vão ao encontro dessas referências.

Recorte do Conhecimento: este item não é um elemento do PTD, trata-se da seleção dos conteúdos específicos. Este elemento nos PTD B e C reflete a compreensão do professor no que se refere à definição do recorte do conhecimento. Não houve uma

²⁴ Destaque-se que o nome do autor aparece no PTD com grafia diferente, o que pode significar que não há, na realidade, uma leitura e um embasamento nessa referência, mas apenas uma citação aleatória para preenchimento do PTD, pois as práticas propostas não demonstram embasamento na perspectiva proposta por Travaglia (1997).

assimilação da proposta da SEED, assim como já mostraram as discussões realizadas nas semanas pedagógicas e as vozes dos professores nas entrevistas.

Podemos perceber que, assim como todo o processo de planejamento, o Plano de Trabalho Docente também é constituído por várias vozes. Mas, o maior embate ocorre entre as vozes que ecoam das DCE e as vozes da tradição gramatical. As duas vozes estabelecem relações dialógicas de negação no PTD: cada uma traz a sua perspectiva isoladamente e disputa por seu espaço no Plano. O Plano, portanto, reflete práticas diversas que se definem por intenções também diversas.

Essas intenções diversas que permeiam os elementos do PTD respondem de maneira diferente às questões centrais do processo de planejamento: *o que, porquê e para que* ensinar. Dessa forma, o documento responsável pela transposição das intenções pedagógicas se caracteriza como um Plano incoerente e, por consequência, traduz práticas incoerentes.

CONCLUSÃO

Pudemos verificar com as nossas discussões que a polifonia constitui os documentos oficiais do Estado do Paraná, as discussões realizadas nas semanas pedagógicas, as falas dos professores de português da escola pesquisada e, por fim, os Planos de Trabalho Docente de Língua Portuguesa dessa escola.

Refletir sobre o processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente é levar em conta todas essas vozes que ecoam no processo a partir do qual se objetiva a definição das intenções pedagógicas em um contexto sócio-histórico-ideológico preciso. Além disso, se torna necessário considerar como essas vozes que delineiam intenções vão delinear, também, a prática pedagógica. Nesse sentido, os objetivos que guiaram o nosso trabalho foram:

- a) Verificar quais vozes permeiam o Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa dessa escola;
- b) Analisar como se constitui cada uma dessas vozes;
- c) Analisar quais são as relações estabelecidas entre essas vozes no PTD em questão;
- d) Verificar como as intenções propostas no processo de planejamento se relacionam com as ações propostas no PTD.

Para atender aos objetivos propostos conseguimos trazer para a discussão as principais vozes que perfilam as perspectivas curriculares que se embatem no contexto de uma escola paranaense. Além disso, percebemos vozes que advêm desse contexto de conflito e refletem preocupações outras que vão além da discussão curricular.

O contexto sócio-histórico-ideológico da escola é o seguinte: há uma proposta curricular estadual que se constitui através de uma relação polêmica com a proposta curricular federal em vigência, as DCE se constituem a partir da crítica aos PCN. A atitude responsiva do Estado à proposta federal é de negação dos seus pressupostos a partir da sua desqualificação. No entanto, observamos que em relação ao ensino de língua portuguesa os dois documentos apresentam mais convergências do que divergências.

Nesse contexto polifônico, nós temos professores constituídos historicamente pelas suas relações sociais e, porquanto, também constituídos por diferentes vozes

sociais. Dessa forma, a polifonia não está somente no embate entre as duas propostas curriculares tomadas como as principais fontes de intenções pedagógicas. Outras vozes assimiladas anteriormente por esses professores também refletem intenções e entram para o embate.

As vozes que constituem os professores dessa escola são perspectivas que são assimiladas em determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Como essas perspectivas se constituem através da polêmica, ou seja, cada perspectiva se constitui pela negação da outra perspectiva elas serão sempre polifônicas. O outro está sendo sempre recuperado, mesmo que seja para negá-lo. E, conforme verificamos na análise do *corpus*, o modo como se compreende o discurso do outro molda as suas atitudes responsivas. Dessa forma, a compreensão dos professores acerca dessas perspectivas em conflito define as suas atitudes responsivas, seja em suas discussões, ou seja em seus Planos de Trabalho Docente.

Cada perspectiva pretende abafar a voz do outro, mas não consegue porque essa voz já foi assimilada pelos professores e apesar das assimilações estarem sendo sempre reorganizadas, ela continua no embate. É assim que se constitui a voz da tradição gramatical. Há uma preocupação nas Semanas Pedagógicas de abafar as vozes do PCN, mas há outra voz que entra em embate com as DCE na fala dos professores e nos PTD: a tradição gramatical.

A polêmica travada pelas DCE com os PCN deixou muitos professores sem saber por qual caminho seguir. As discussões e as falas dos professores mostram que o grau de compreensão dos professores é bastante variado, e, por isso, muitos não conseguem operar com os pressupostos que são defendidos pela SEED. O que resta ao professor como certo é o conhecimento gramatical que ele tem assimilado. Como verificamos na fala de um dos professores, o conhecimento gramatical é tomado como o conhecimento científico que a escola tem como papel oferecer ao aluno.

Nesse sentido, a voz de outro professor faz ecoar a necessidade de um estudo voltado para o objeto de estudo específico de cada disciplina. Ou seja, aproximar as questões discutidas nas semanas pedagógicas aos seus objetos de estudo. Problematizar e refletir, portanto, sobre quais são os conhecimentos científicos de Língua Portuguesa que devem ser trabalhados com o aluno. As vozes desses professores se constituem,

justamente, pela falta de uma compreensão em maior grau que possibilite a assimilação dos pressupostos que são defendidos pelas DCE.

Nas análises, percebemos que desde 2007 há a carência de discussões que aproximem os pressupostos debatidos nas Semanas Pedagógicas dos objetos de cada disciplina. Discussões sobre as especificidades que o PTD assumiu com as concepções de conteúdo estruturante e conteúdos específicos. Conforme as DCE, o PTD não caracteriza apenas uma mudança de nomenclatura, mas em nenhuma Semana Pedagógica houve explicitação satisfatória das implicações dessa mudança de concepção.

Somadas a essas vozes, verificamos, também, nas discussões vozes que ecoam angústias da vida diária do professor paranaense. Nesse contexto de conflito de propostas curriculares, os professores não sabem quais são as suas reais obrigações, querem que a família cumpra seu papel na educação, não sabem lidar com a indisciplina dos alunos, possuem muita carga horária e um número elevado de educandos para atender. Essas angústias extrapolam os limites apresentados pelas discussões curriculares, mas somam-se a esse contexto.

Toda essa polifonia encontrada em nosso *corpus* reflete que as intenções pedagógicas propostas pelas DCE estão mescladas com outras intenções nas diferentes etapas do planejamento, resultando num Plano de Trabalho Docente cujas práticas refletem um descompasso em relação à proposta do documento oficial. As práticas, portanto, também se constituem por diferentes perspectivas. Assim, o PTD é o resultado do embate de vozes que constitui o contexto sócio-histórico-ideológico paranaense e o sujeito professor de Língua Portuguesa dessa escola.

No PTD, o maior embate ocorre entre as vozes que ecoam das DCE e as vozes da tradição gramatical. As duas vozes não estabelecem relações dialógicas no PTD: cada uma traz a sua perspectiva isoladamente e disputa por seu espaço no Plano. O Plano, portanto, reflete práticas diversas que se definem por intenções também diversas.

Dessa forma, o PTD da escola pesquisada se caracteriza como um documento híbrido de intenções que não aponta com convicção para nenhuma prática definida.

Mesmo nos limites que este estudo de caso nos prende, por se tratar de uma investigação realizada em uma única escola paranaense, é possível elevar algumas reflexões a um nível estadual, pois o contexto sócio-histórico-ideológico é o mesmo. O

embate de vozes é constitutivo de toda a documentação estadual e, por isso, está presente em todas as escolas públicas paranaenses.

Desse modo, pensamos que não seria de todo pretensioso de nossa parte dizer que a polifonia constitutiva das intenções e também das práticas que permeiam o Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa da escola investigada traduz a realidade de todo o contexto paranaense.

Pensamos, portanto, que há uma necessidade de se pensar o PTD como uma atividade de mediação extremamente importante para o trabalho em sala de aula. Ele é a ponte entre as intenções e as práticas do contexto pedagógico. No entanto, é imprescindível que o professor saiba como construir essa ponte. E para tanto muitas ferramentas se tornam necessárias, a começar com intenções bem definidas.

As discussões realizadas no contexto pesquisado mostram que as intenções propostas pela SEED não estão sendo assimiladas de forma satisfatória. São assimilados pressupostos, digamos, mais abrangentes que não estão dialogando com os objetos de estudo específicos de cada disciplina.

Essa falta de diálogo das questões debatidas nas Semanas Pedagógicas com os objetos das disciplinas aponta para a necessidade dessas discussões serem dirigidas por profissionais capazes de realizar essa ponte. Talvez os pedagogos e diretores, que são os responsáveis por esse direcionamento, não possuam conhecimentos científicos suficientes de cada disciplina para essa discussão com os professores. Nesse sentido, pensamos que as discussões das Semanas Pedagógicas seriam mais produtivas se acontecessem por disciplina, dirigidas por profissionais da área capazes de refletir e auxiliar os professores nas discussões sobre o seu objeto de estudo/ensino, e, conseqüentemente, na compreensão das especificidades da construção de um PTD de língua portuguesa, por exemplo.

Concluimos, dessa forma, pensando que se a SEED pretende uma prática conforme definem as suas intenções nas DCE há a necessidade das discussões das semanas pedagógicas voltarem-se também para os objetos de estudo das disciplinas. Somente se as intenções específicas das DCE de Língua Portuguesa forem assimiladas pelos professores é que elas delinearão a prática da maneira como pretendem os documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. **Introdução às Diretrizes Curriculares.** Curitiba: SEED, 2006.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** São Paulo: Forense Universitária, 2002.

_____. Os Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. F. (orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin.** São Paulo: Edusp, 1994.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs). **Diálogos com Bakhtin.** 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 1999.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 2009.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**. 10.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 44-53.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: **Iberoamericana de Educación**, Madrid, nº 37/3, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2008

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: ___ **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MAINGUENEAU, D. A polêmica como interincompreensão. In: _____. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5ª edição, São Paulo: Ática, 2000.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Currículo" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>. Acesso em 10/07/2010.

METZ, Mônica Cristina; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Planejamento de Língua Portuguesa: concepções subjacentes. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, ano 04, nº 06, jan-jun. 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=4>. Acesso em: 10 mai. 2009.

PARANÁ. **DEM - Orientações Curriculares Semana Pedagógica**: Fevereiro de 2005. Curitiba: DEM, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Roteiro 1 - Semana Pedagógica**: Julho de 2006. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. **Orientações para a organização da semana pedagógica 2007**: Estudos para a organização e elaboração do plano de trabalho docente. Curitiba: SEED, 2007.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica**/Julho de 2007: estudos para a organização e elaboração do Plano de Trabalho Docente. Curitiba: SEED, 2007.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica**/Fevereiro de 2008: estudos para a organização e elaboração do Plano de Ação da escola. Curitiba: SEED, 2008a.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica**: julho de 2008. Curitiba: SEED, 2008b.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica**/Fevereiro de 2009: estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica**/Julho de 2009: estudos para discussão sobre concepção de ensino-aprendizagem e a organização da prática pedagógica. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica**: Fevereiro de 2010. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. **Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares**: reflexos na organização da proposta curricular e a especificidade da escola pública. CGE/SEED: Curitiba, 2008c.

PARANÁ. SEED. Resolução nº 2328, de 02 de junho de 2008. Dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

PARANÁ. SEED. Resolução nº 2007, de 21 de julho de 2005. Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

PARANÁ. Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SFORNI, M. S. de F. Os Conceitos Científicos na formação do pensamento teórico. In: _____. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Ivanize Ribeiro de. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná**. Maringá, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Maringá.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

XAVIER, M. L. M. Introdução a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (orgs). **Planejamento em destaque**: Análises menos convencionais. 3.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

Vídeos

Plano de Trabalho Docente - parte 1 de 3. Tamanho: 87. **Duração:** 16:25 Minutos. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/singlefile.php?id=352>>. Acesso em: 03 nov. 2010.

Plano de Trabalho Docente - parte 2 de 3. Tamanho: 55. **Duração:** 10:00 Minutos. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/singlefile.php?id=353>>. Acesso em: 03 de nov. 2010.

Plano de Trabalho Docente - parte 3 de 3. Tamanho: 107. **Duração:** 19:05 Minutos. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/singlefile.php?id=354>>. Acesso em: 03 de nov. 2010.

ANEXO 1

Planos de Trabalho Docente

*Plano de Trabalho Docente A*²⁵

COLÉGIO ESTADUAL XXXXXXXXXXXXXXX

Ensino Fundamental e Médio
Guarapuava/NRE: Guarapuava – Paraná

Disciplina: Língua Portuguesa
Professor (a): A
Série: 8^a – Turma: “A”, “B” 2009

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

O ensino da língua portuguesa proporciona aos alunos o conhecimento e os recursos para que ele possa dominar a arte de escrever e se expressar de forma adequada.

Espera-se que os alunos se conscientizem de que precisam estabelecer metas e para alcançá-las devem se esforçar, estudar e procurar entender não só o que se passa em sala de aula, mais também fora dela, saber ler e interpretar o que está escrito nas entrelinhas é muito importante para atingirem seus objetivos.

Objetivo Geral

Senso crítico e o interesse em saber mais sobre os assuntos abordados em sala de aula, mostrando a ele que a leitura abre um grande leque de conhecimentos e a partir dela aprende-se a escrever e comunicar-se melhor.

Objetivos Específicos

Utilizando textos diversos (músicas, histórias em quadrinhos, textos informativos, etc.), trabalhar as classes gramaticais, análise lingüística, figuras de linguagem, procurando tornar mais fácil a compreensão das regras existentes na língua portuguesa e também as diferenças entre a linguagem formal e não formal, mostrando ao aluno a importância de saber como e onde utilizar a linguagem adequada a cada situação.

Através de temas dos filmes trabalhados e os textos lidos em sala de aula, fazer com que o aluno produza seus próprios textos. Despertar o interesse pela leitura, fazendo a relação entre os movimentos literários e a História.

Conteúdos Estruturantes

Discursos como prática social.

²⁵ Os nomes dos professores e da escola foram subtraídos dos Planos.

Conteúdos Específicos

1º Bimestre:

- Interpretação de textos (oral e escrito);
- Produção de texto a partir de temas trabalhados em sala de aula;
- Conjunções, períodos composto por coordenação e uso da vírgula nas orações coordenadas;
- Debates sobre temas diversos (preconceito, sexualidade, política).

2º Bimestre

- Leitura e interpretação de textos diversos, debates sobre os temas abordados;
- Período composto por subordinação, orações subordinadas e pontuação;
- Poemas, versificação e interpretação;
- Produção de textos poéticos;

3º Bimestre

- Leitura e interpretação de textos diversos, debates sobre temas abordados;
- Produção de texto;
- Crônicas – conceito e produção de textos;
- Orações subordinadas adverbiais.

4º Bimestre

- Leitura e interpretação de textos diversos;
- Produção de texto;
- Contos – conceito, leitura e produção de textos;
- Figuras de linguagem;
- Linguagem formal;
- Introdução à literatura;

Metodologia

Através de textos diversos (reportagens, poesias, contos, crônicas, etc.), trabalhar os conteúdos, fazendo relação entre filmes e textos trabalhados em sala de aula, para que os alunos discutam sobre os temas e produzam textos.

Recursos didáticos

- TV;
- Revistas, livros e jornais;
- Livro didático.

Avaliações

As avaliações serão feitas de forma contínua; formativa e somativa, através de produção textual, trabalhos apresentados em sala de aula e avaliação escrita, visando acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Referências

BELTRÃO, Eliana Santos e GORDILHO, Tereza. Novo diálogo. São Paulo, FTD, 2006.

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba. SEED, 1992.

DCEs DE LÍNGUA PORTUGUESA. Curitiba. SEED, 2006.

TRABAGLIA, L. C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo. Cortez 1997.

Plano de Trabalho Docente B

COLÉGIO ESTADUAL XXXXXXXXXXXXXXX

ÁREA DE ESTUDO/ DISCIPLINA: PORTUGUÊS

PROFESSOR (A): B

SÉRIE: 6ª

TURMA: A, B, C, D

ANO: 2009

PLANO DE AÇÃO DOCENTE

CONTEÚDO ESTRUTURANTE E ESPECÍFICOS:

1) Discurso como prática social

- **Classes gramaticais**
- **Homônimos e parônimos**
- **Ortografia (alterações ortográficas – 2009)**
- **Leitura de obras literárias**
- **Poesias**
- **Descrição**
- **Narração**
- **Projeto de leitura**
- **Técnicas de pesquisa**
- **Frase, oração e período.**

OBJETIVOS:

- Considerar no aluno as multiplicidades de visões, analisando a sua lógica, as suas determinações, a coerência de suas ideias, respeitando o contexto em que se insere;
- Privilegiar a relação teórico-prática, na busca da apreensão;
- Estabelecer uma relação dialógica, onde o aluno em conjunto com o professor possa exercer a prática de refletir para construir o conhecimento.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

Deverá ser feito uso de leituras coletivas e individuais; apresentação de textos produzidos pelos alunos; produção textual; revisão textual; orientação sobre o contexto social utilizando os 05 desafios contemporâneos (violência, sexualidade, educação ambiental, educação fiscal, etnias afro-descendentes e indígenas);

- Jogos e brincadeiras
- Produção de textos
- Atividades escritas e orais
- Atividades em grupos e individuais
- Leitura de diferentes textos
- Pesquisa.

Recorte do Conhecimento:

Não basta ensinar os conteúdos de língua materna: é necessário fazê-lo associando-os às demais áreas do conhecimento e às questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se deparam em seu dia-a-dia. É necessário promover o diálogo interdisciplinar, se quisermos que o aluno supere a visão fragmentada da realidade e construa o conhecimento orientado pela visão do todo. É necessário transformar a sala de aula em um espaço no qual se discutem as problemáticas sociais atuais e urgentes, as relações interpessoais e os valores que as norteiam.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Textos diversos
- Livro didático
- Atividades lúdicas fotocopiadas para colorir, identificar ortografias,
- Caça-palavras, trava-línguas, cruzadinhas da produção COQUETEL;
- Lápis de cor, canetas coloridas, giz colorido,
- Cds

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Diagnóstica, através da:
 - Oralidade
 - Produção e análise de textos
 - Leitura e apresentação de atividades
 - Envolvimento e interesse em todas as atividades propostas
 - Realização de atividades escritas e orais de forma individual e em grupo

REFERÊNCIAS:

CASTRO, Maria da Conceição. Curso de Redação. Saraiva. 2007.

COQUETEL. periódicos

CUNHA, Celso. Nova Gramática do Português Contemporâneo.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Secretaria de Estado da

Educação do Paraná. Curitiba: 2009.
FERREIRA, Mauro. Entre Palavras. São Paulo, FTD, 2002.

Plano de Trabalho Docente C

COLÉGIO ESTADUAL XXXXXXXXXXXXXXX

ÁREA DE ESTUDO/ DISCIPLINA: PORTUGUÊS

PROFESSOR (A): C

SÉRIE: 5ª

TURMA: A, B, C

ANO: 2009

PLANO DE AÇÃO DOCENTE

CONTEÚDO ESTRUTURANTE E ESPECÍFICOS:

1) Discurso como Prática Social

- **Leitura:** Interpretação de textos. Identificação do tema, conteúdo temático, interlocutores, fonte, intertextualidade, informatividade, intencionalidade, identificação dos argumentos principais e secundários fazendo uso de obras literárias, revistas, jornais, imagens; coesão e coerência do texto lido ou produzido pelo aluno;
- **Oralidade:** variedades linguísticas, particularidades de pronúncia de algumas palavras, entonação, pausas e gestos; papel do locutor e interlocutor; gírias, atividades lúdicas: orais coletivas e individuais;
- **Escrita:** Adequação ao gênero; paragrafação; clareza de ideias; argumentação; expressividade dos substantivos e sua função referencial no texto; função do adjetivo, advérbio, pronome, artigo, classes gramaticais, acentuação gráfica, concordância verbal e nominal, ortografia.

OBJETIVOS:

- Identificar o som das letras;
- Construir textos, parágrafos e sentenças, fazendo uso correto da acentuação, pontuação e ortografia;
- Ler e interpretar textos escritos e imagens visuais;
- Identificar, classificar e aplicar nas frases: os substantivos, os adjetivos, os artigos, os numerais, os pronomes pessoais possessivos e demonstrativos;
- Conhecer alguns adjetivos pátrios;
- Observar a concordância entre o substantivo e seus adjuntos;
- Identificar o verbo na oração, estruturando-o corretamente;
- Reconhecer as conjugações verbais dos modos indicativo e subjuntivo dos verbos regulares;
- Construir sentenças fazendo uso correto da concordância verbal;

- Compor pequenas poesias;
- Levar o aluno a gostar da leitura, descobrindo o encanto que nela existe;
- Ouvir e comentar a respeito de temas pré-determinados e do interesse do educando;
- Considerar no aluno as multiplicidades de visões, analisando a sua lógica, as suas determinações, a coerência de suas ideias, respeitando o contexto em que se insere;
- Privilegiar a relação teórico-prática, na busca da apreensão;
- Estabelecer uma relação dialógica, onde o aluno em conjunto com o professor possa exercer a prática de refletir para construir o conhecimento.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

Deverá ser feito uso de leituras coletivas e individuais; apresentação de textos produzidos pelos alunos; produção textual; revisão textual; orientação sobre os contexto social utilizando os 05 desafios contemporâneos (violência, sexualidade, educação ambiental, educação fiscal, etnias afrodescendentes e indígenas);

- Jogos e brincadeiras
- Produção de textos
- Atividades escritas e orais
- Atividades em grupos e individuais
- Leitura de diferentes textos
- Pesquisa

Recorte do Conhecimento:

Não basta ensinar os conteúdos de língua materna: é necessário fazê-lo associando-os às demais áreas do conhecimento e às questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se deparam em seu dia-a-dia. É necessário promover o diálogo interdisciplinar, se quisermos que o aluno supere a visão fragmentada da realidade e construa o conhecimento orientado pela visão do todo. É necessário transformar a sala de aula em um espaço no qual se discutem as problemáticas sociais atuais e urgentes, as relações interpessoais e os valores que as norteiam.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Textos diversos
- Livro didático
- Atividades lúdicas fotocopiadas para colorir, identificar ortografias,
- Caça-palavras, trava-línguas, cruzadinhas da produção COQUETEL;
- Lápis de cor, canetas coloridas, giz colorido,
- Cds

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Diagnóstica, através da:

- Oralidade
- Produção e análise de textos
- Leitura e apresentação de atividades
- Envolvimento e interesse em todas as atividades propostas
- Realização de atividades escritas e orais de forma individual e em grupo

REFERÊNCIAS:

CASTRO, Maria da Conceição. Curso de Redação. Saraiva. 2007.

COQUETEL. periódicos

CUNHA, Celso. Nova Gramática do Português Contemporâneo.

FERREIRA, Mauro. Entre Palavras. São Paulo, FTD, 2002.

ANEXO 2

Roteiro para entrevista com os professores

1. Nome, idade;
2. Nível de escolarização: Graduação, em que área, quando e onde; Pós-Graduação, em que área, quando e onde;
3. Situação funcional na escola, rotina diária de trabalho;
4. Que mudanças (de coordenação, de documentação oficial (pcn's, dce's)) você acompanhou? Como você descreveria cada um destes períodos? Como ficaram os planejamentos/PTD e sua organização nesses períodos?
5. O que você acredita que é ou como deveria ser um planejamento/PTD?
6. Como você descreveria a sistemática dos planejamentos/PTD, sua metodologia, organização e aplicação? O que você acha dessa sistemática? O que você acha que deveria ou poderia ser diferente?
7. Você vê alguma diferença entre o planejamento e o PTD?
8. Como é feita a escolha dos temas a serem trabalhados? O que você acha da utilização de temas para iniciar o trabalho? Você acredita na eficácia desse tipo de planejamento/PTD?
9. Descreva a construção dos seus planejamentos/PTD, como você os elabora?
10. Como os livros didáticos influenciam a construção dos planejamentos/PTD?
11. Você encontra dificuldades para elaborar o planejamento? Que tipo de dificuldades?
12. Como você descreveria a dinâmica das semanas pedagógicas e de estudo de formação continuada? Em especial, como você descreveria a semana pedagógica de fevereiro de 2009? As discussões realizadas nessa semana contribuíram para a construção dos seus planejamentos/PTD e para a sua prática em sala de aula? Em quê? E como? Como você definiria o roteiro enviado pela SEED para subsidiar as discussões nessa semana? A que tipo de discussões o roteiro conduziu?
13. A forma que as discussões foram conduzidas auxiliou na elaboração do planejamento/PTD? E na resolução das dificuldades?
14. O material enviado pela SEED reflete a preocupação em tentar diminuir tais dificuldades? E as discussões realizadas?
15. As discussões foram incorporadas no planejamento/PTD?
16. Você acredita na eficácia do planejamento/PTD? A escola dá condições para que o planejamento/PTD se efetive?
17. Você utiliza alguma concepção teórica específica (linguagem, ensino-aprendizagem)? Os documentos oficiais e a semana pedagógica deram/dão suporte para essa concepção?
18. Que avaliação você faz dos documentos oficiais que você recebeu/utiliza? E qual a sua avaliação da semana pedagógica?
19. A semana pedagógica contribuiu para alguma mudança de concepção sobre o que é, deve ser o planejamento/PTD?
20. Como o Projeto Político Pedagógico da escola influencia na construção dos planejamentos/PTD? Como as discussões da semana pedagógica refletiram acerca de questões relacionadas ao PPP?
21. Como você avalia a relação documentação oficial, Projeto Político Pedagógico e Planejamento/PTD?

ANEXO 3

Tabela de Conteúdos Básicos
(PARANÁ, 2008, p. 91-92)

Língua Portuguesa
Ensino Fundamental 5ª série/6º Ano

Conteúdo estruturante: Discurso como prática social		
Conteúdos Básicos	Abordagem teórico-metodológica	Avaliação
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS</p> <p>Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade; • Aceitabilidade do texto; • Informatividade; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Léxico; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, 	<p>LEITURA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; • Acompanhe a produção do texto; • Encaminhe a reescrita 	<p>LEITURA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique o tema; • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Identifique a idéia principal do texto. <p>ESCRITA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse as ideias com clareza; • Elabore/reelabore textos de acordo com o encaminhamento do professor, atendendo: <ul style="list-style-type: none"> – às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); – à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc; • Utilize adequadamente recursos lingüísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronomes, numeral, substantivo, etc.

<p>negrito), figuras de linguagem.</p> <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Informatividade; • Argumentatividade; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Divisão do texto em parágrafos; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; • Processo de formação de palavras; • Acentuação gráfica; • Ortografia; • Concordância verbal/nominal. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Finalidade; • Argumentatividade; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, recursos semânticos. 	<p>textual: revisão dos argumentos/ das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros. 	<p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal); • Apresente suas ideias com clareza, coerência e argumentatividade; • Compreenda argumentos no discurso do outro; • Explane diferentes textos, utilizando adequadamente entonação, pausas, gestos, etc; • Respeite os turnos de fala.
--	--	---

ANEXO 4

Tabela de Gêneros

(PARANÁ, 2008, p. 100-101)

Tabela de Gêneros conforme as esferas de comunicação

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de Família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites <i>Curriculum Vitae</i>	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
LITERÁRIA / ARTÍSTICA	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haicai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos
ESCOLAR	Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo/Discussão Argumentativa Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete

IMPrensa	Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Mapas Mesa Redonda Notícia Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras
PUBLICITÁRIA	Anúncio Caricatura Cartazes Comercial para TV E-mail Folder Fotos Slogan	Músicas Paródia Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político
POLÍTICA	Abaixo-Assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Regras de Jogo Rótulos/Embalagens
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotoblog Home Page	Reality Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência

(Fonte: adaptado de BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa).