

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO DO PIAUÍ – SUBSÍDIOS PARA UM DIÁLOGO COM PROFESSORES

Maurienne Caminha Johansson, UESPI

I. INTRODUÇÃO

Estamos na era do Conhecimento e do ensaio contínuo do aprender. O mundo parece buscar na Educação a saída para muitos impasses. A escola, como gestora desse processo não pode permanecer tão lenta. Ao contrário, precisa interagir com o mundo!

O Estado do Piauí com os demais do Brasil necessitam urgentemente repensar os princípios que lhes norteiam em suas Propostas Curriculares e seus Projetos Pedagógicos.

De 1976 até aqui nosso Estado não dispõe de um Currículo formal que possa identificar o Ensino Médio (nem o Fundamental) nas bases legal, filosófica, psicológica e sociológica. A reformulação do Currículo deverá ser uma preocupação vigente das escolas, dos alunos, dos professores, dos planejadores do Currículo Escolar e da sociedade com um todo, como objetivo de se propor um ensino eficiente considerando o processo da aprendizagem, visando a preparação para o trabalho de forma geral e o exercício da cidadania.

O que dispomos no momento é de Módulos Curriculares elaborados em 1997 pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí e participação de um grupo de professores representante da Rede (E. Médio) em caráter provisório, com a listagem de objetivos, uma ementa e uma bibliografia, todos esses itens muito sucintamente colocados. Isto ainda foi o que melhor pôde ser feito para não deixar o Estado vagar ao se dirigir à sala-de-aula, até que fossem trabalhadas novas propostas ou uma Estadual no âmbito da nova LDB (9394/96) e das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio).

A nova abordagem que queremos dar ao ensino da Língua Portuguesa tem como propósito desenvolver e expandir a competência comunicativa dos usuários da língua de modo a lhes garantir o emprego da língua materna em diversas situações de comunicação, produzindo e compreendendo textos que interagem com eles, quotidianamente, em situações diversas de interação comunicativa?

Nós, professores piauienses, precisamos repensar criticamente, identificando nossos problemas, situando nossa realidade e interferindo na mudança desta, para construir nossos currículos escolares, nossas propostas e nossos projetos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio poderão(?) servir-nos de suporte para um diálogo na articulação da construção deste nosso tão necessário Currículo de Língua Portuguesa, assim como das Propostas Pedagógicas de forma geral.

Os estudos sobre o tema, as experiências adquiridas no exercício da docência e da função de técnica de ensino, o diálogo informal e às vezes provocado com professores, diretores e colegas, a conversa com alunos de ensino médio das diversas redes de ensino muito contribuíram para a sistematização deste trabalho, considerando, contudo, que muito ainda teríamos a perguntar, a responder, a sugerir, a pesquisar, pois nada disso é estático nem pronto.

II. DE CURRÍCULO A PARÂMETROS

Ao se desenvolver currículo o educador evidencia suas opções de natureza filosófica (FRANCO e METS, 1997), assumindo desde as posturas mais conservadoras até as mais inovadoras. Dentre as várias posturas curriculares, Elliot W. Eisner, citado por Yamamoto (1983) classificou as mais freqüentes na prática dos educadores, em cinco categorias:

- **Racionalismo Acadêmico:** perspectiva conservadora da escola, cujo objetivo é a iniciação do aluno na compreensão da tradição cultural e no acesso às grandes produções da humanidade.

- **Processo Cognitivo:** o problema central do currículo é o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, visando a autonomia do aluno para enfrentar, com eficiência, as situações futuras.
- **Experiência Consumatória:** a educação tem como finalidade assegurar ao educando as possibilidades de descobrir e realizar a própria individualidade.
- **Reconstrução Social:** a educação evidencia-se como uma agência social que promove a mudança. “As escolas assumem o papel de agentes de mudanças sociais. Se por um lado busca-se a transformação da sociedade, por outro, busca-se o desenvolvimento individual do aluno, a partir do desempenho da liberdade e consciência do indivíduo como ser dotado.”
- **Tecnologia do Ensino:** o objetivo principal nesta postura curricular é a procura dos meios eficientes para comunicação dos conhecimentos e realização da aprendizagem.

Não convém esquecer ainda que no desenvolvimento do currículo podemos identificar de certa forma, currículo(s) oculto(s), currículo oficial e currículo real, além do(s) formal e informal considerados por algumas correntes de pensadores curriculares.

Resta perguntarmos: o que temos? ou, o que têm para nós? o que temos construído? A sociedade necessita compreender sua organização para estabelecer relações ideológicas, filosóficas, epistemológicas e políticas, na formatação do currículo.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

“A Lei n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê em seu Artigo 9º inciso IV entre as incumbências da União, estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (Parecer CEB nº 15/98)

Enquanto órgão normativo do sistema cabe ao CNE (Conselho Nacional de Educação) deliberar sobre as diretrizes curriculares. Expressa na Lei 9131/95 esta prerrogativa, abrangente de toda a educação, tem o objetivo de resguardar as noções de sistema, com estabelecimento de padrões de qualidade aceitáveis e desejáveis para todos os níveis de ensino.

Em que base(s) construiremos para o Ensino Médio nossos “edifícios”?

As bases legais das Diretrizes concentram-se mais especificamente nos artigos da LDB; 2,1 formação geral do Ensino Médio; Artigos 35 e 36 que estabelecem as finalidades, traçam as diretrizes gerais de organização curricular e definem o perfil de saída do educando deste nível de ensino.

O último, 36, destaca a importância das linguagens: não só como expressão e comunicação vê o papel da Língua Portuguesa, mas como meio de ingresso aos conhecimentos e ao exercício da cidadania.

Os fundamentos (filosóficos, estéticos, políticos e éticos que são norteadores do Ensino Médio (“o novo”) enfocados nas DCNEM, são organizados sob princípios da(s) sensibilidade, igualdade e identidade. Isso requer coerência entre os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da LDB, e tudo o que disser respeito aos interesses da educação – prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, formas de convivência no ambiente escolar, mecanismos de formulação e implementação de políticas, critérios de alocação de recursos, organização do currículo e das situações de aprendizagem, procedimentos de avaliação, etc.

De acordo com estes princípios, a organização curricular e a prática didático-pedagógica das escolas acloparão outros – “da pedagogia da qualidade” (educacionais) – a identidade, diversidade e autonomia.

Estas estão imbricadas entre si na medida em que identidade supõe uma inserção no meio social, que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e participação dos professores e das famílias do desenho institucional considerado adequado para cada escola. (PCN p. 81)

A autonomia da escola (e do aluno) está vinculada a sua proposta pedagógica (princípio educacional), meio pelo qual a autonomia venha ter exercício, o que não ocorre sem o protagonismo do professor e sem a

apropriação da proposta pedagógica da escola pelo mesmo. Não ocorrerá, conquanto, esta autonomia, sem que as instâncias centrais, o Estado, a Secretaria da Educação, por exemplo, e outros, sejam parceiros que viabilizem de sua parte, o exercício de explicitação, debate, formação de consenso de objetivos, e outras ações pertinentes que visem a potencializar recursos. Ao contrário do que se possa pensar, esta autonomia não admite a omissão nem a descontração do Estado, mas sim uma mudança de paradigma em relação ao seu papel, no sentido de entender-se mentor de uma política educacional interessada na sociedade, não de entender-se instância fiscalizadora.

Por outro lado, se a escola não se coloca em cumplicidade com o princípio da ética em sua caminhada educativa, o efeito da autonomia se reverterá negativo à virtude e à democracia! A autonomia não terá valor algum se não se puser essencialmente a serviço da aprendizagem dos alunos – aprendizagem de qualidade. Isso diz respeito também ao professor e suas condições de trabalho e garantia por continuar aprendendo!

Neste sentido, a responsabilização de todas as instâncias poderá ser uma forma de medição dos compromissos.

A proposta pedagógica da escola deverá ser aplicação dos princípios axiológicos e pedagógicos no trato de conteúdos para constituir competências e habilidades a saber, respectivamente: (PCN, 1999 p.104)

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania.
- no pedagógico, a interdisciplinaridade e contextualização para:
vincular a educação ao mundo do trabalho e a prática social;
 - compreender os significados;
 - ser capaz de continuar aprendendo;
 - preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
 - ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
 - ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;

- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática.

Pelos consensos se há de construir a(s) identidade(s) escolar(es). Assusta-nos, contudo, perceber como tão rápido estes princípios tornam-se chavões prontamente pronunciados por “educadores” sem que tenham experienciado nem perseguido significação em seus percursos, por vezes ausentes de um projeto de homem, de escola ou de sociedade. Muitas vezes até desvinculado de uma concepção de educação e de ensino. Não têm tanta culpa: nossa formação estava desprovida dessas questões até então. Fomos formados como que cegos para iluminar cegos.

Corremos o risco de nos “reformatar” por sistema de osmose, sem saber para onde irmos ou o que queremos, se nem ainda entendermos aonde estamos. É bom receber o que é “bom” mas se “eu” não quiser ou não precisar, nem despertar para a vontade de querê-lo, nem sequer passarei da embalagem do presente neste entretenimento de desembrulhá-lo, ao encontrar o menor dos obstáculos. O que querem realmente nossos governantes? O que queremos nossos professores? O que querem nossos jovens e do que precisam? Quais os pensamentos de nossas entidades? Pensamos que esta reflexão e este diálogo são iminentes, pois os objetivos da escolaridade dependem de uma escolha mesmo da sociedade.

A escola pública não deseja dispensar o provimento do Estado, nem pode, mas deve desejar converter-se “*num bem para a sociedade, cujos “parâmetros” de avaliação tomem por base a plena inclusão, a pluralidade e a elevação dos padrões de cidadania.*”. (Juçara D. Vieira, CNTE)

Nosso esforço, acreditamos, deverá ser o de sugerir propostas curriculares a uma clientela **real**, atores da educação pública (do Piauí): professores, diretores, funcionários, alunos e comunidade escolar, pois como afirma Gimeno Sacristán “*a primeira condição de uma reforma transformadora seria a de clarificar, para não confundir nem se auto-enganar, que desafios coloca e com que medidas pensa alcançá-los; do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que nada mude*”.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (DE LÍNGUA PORTUGUESA) E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”.

(Mikail Bakhtin)

As DCNEM/PCNEM (MEC, 1999), propõem em consonância com os objetivos da LDB 9394/96 o alcance de **competências** e **habilidades** articuladas dentro da área de conhecimentos, ao longo do Ensino Médio, a saber:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- Compreender e usar a língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida (estas três competências compõem mais precisamente o eixo de representação e comunicação);
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis);
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporário e espacial;
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos (compondo estas três o eixo da investigação e compreensão);

- Entender a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas, nas formas de sentir, pensar e agir, na vida social;

Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (Estas últimas competências correspondem ao eixo de contextualização sócio-cultural).

Caberia à escola, já que não pode mesmo garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, garantir, pelo currículo – articulado a um projeto pedagógico – este exercício de uso amplo no seu espaço, como instrumentalização do aluno em seu desempenho social. Armá-lo, para que possa competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua – Sua competência dependerá, principalmente, do poder **dizer/escrever**, de ser alguém que merece ser **ouvido/lido**.

Os conteúdos tradicionais seriam incorporados por uma perspectiva maior – a linguagem – entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Dessa forma todo conteúdo tem seu espaço de estudo, se pode colaborar para a objetivação das competências citadas e/ou outras que a escola julgar pertinentes.

Em se tratando do Ensino de Língua na escola faz-se imprescindível a reflexão acerca de como os professores concebemos a linguagem, posto que diretamente influenciará nos modos como ensinamos os nossos alunos, o que ensinamos e para que o fazemos.

Para Geraldi (1997) língua não é um conceito óbvio. Diz-se que há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática.

O conceito mais usual em comunidades como as nossas é aquele que recebe apenas a variedade lingüística utilizada pelas pessoas cultas – a **língua padrão** ou norma culta. Tudo o que esteja diferente disto será excluído, será errado. Na realidade nem se cogita a idéia de variações, a não ser como desvio do protótipo, preconceito cultural.

O segundo conceito de língua, igualmente excludente, em relação aos fenômenos, equivale a um construto teórico abstrato homogêneo sem

variações. Há emissores, receptores, mas não interlocutores. A linguagem é “espelho do **pensamento**”, o que lhe exclui quaisquer outras funções.

No terceiro conceito o sentido de língua se concretiza no conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas – pertencentes à mesma língua – **conjunto de variedades**.

Enfim o que vulgarmente se chama de linguagem correta *não passa de uma variedade da língua que, como descreve Geraldi, em determinado momento da história, por ser utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para obter-se acesso ao poder.*

Esta variedade de maior prestígio ganha força por fatores destituídos de sua estrutura: por ser utilizada pelos mais influentes, o que “atribui valor” ao falante; e pelo mérito ganho dos gramáticos (herdeiros do legado gramatical grego), dos dicionaristas e dos escribas que se empenhavam em uniformizá-la ao máximo e somar-lhe palavras e regras que a tornaram mais eficaz de expressão em número de fatos ou idéias, no sentido de quantidades, não necessariamente de qualidade.

Travaglia (1996) seguindo Geraldi (1981/1982) sugere que a linguagem pode ser concebida a partir de três possibilidades. Uma delas parte do pressuposto de que a linguagem é expressão do pensamento, a que ilumina os estudos tradicionais (gramática tradicional), pela qual o pensamento é elemento básico para a organização da expressão lingüística; ato individual.

A outra possibilidade supõe a linguagem como instrumento de comunicação, a que é confessada nas instruções ao professor nos livros didáticos, mas abandonada na seleção dos exercícios gramaticais (gramática estruturalista e transformacionista), a qual vê a língua como código organizado mediante regras específicas para estabelecer comunicação entre os interlocutores, compartilhado de maneira semelhante como condição de comunicação. Não são considerados contexto nem condições de produção.

A terceira concepção de linguagem é: uma forma ou processo de interação. A mensagem é colocada em um código compartilhado pelos interlocutores, onde o contexto sócio-cultural e as condições em que a interação se processa são fundamentais (lingüística da enunciação); falante e

ouvinte agem entre si, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Para Lopes (1999), em relação ao processo de ensino/aprendizagem de língua é importante decidir qual das concepções adotar.

Como Geraldi, acreditamos que a “**lingüística da enunciação**” ou, a instituição da linguagem como lugar de interação humana implicará numa postura educacional diferenciada, pois neste “lugar” de relações sociais, os falantes se tornam sujeitos!

Entendemos de nossa parte, portanto, que o objetivo do ensino de língua materna deverá concentrar-se em desenvolver as capacidades lingüísticas ou gramatical e textual. Tais competências comunicativas seriam o domínio da norma culta, o reconhecimento da instituição língua e o raciocínio sobre a linguagem – Menos que um ensino prescritivo ou descritivo, a ênfase se faria sobretudo numa prática de ensino produtivo, sem o esquecimento de que *“a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”*. (GNERRE, 1978)

Os alunos devem aprender língua portuguesa em sua variedade culta, **todos**, para que possam, com o domínio da língua de cultura, transpor o obstáculo primeiro de acesso aos bens culturais, a começar na escola, onde deve lutar contra as diferenças. Jamais abandonar, todavia todas as demais possibilidades de interação.

Para selar esta parte *“associemos a estas considerações a opção política de que numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais.”* (SOARES, 1986:75)

III. CURRÍCULO(S) DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIAUÍ - UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

[o professor] ... não vê qualquer problema em impor suas idéias, e ser o único a saber para que objetivo se dirigem e por que itinerário, pois foi ele a fixá-los: “o

professor previu e decidiu minuciosamente todas as fases que os alunos devem transpor, as respostas destes encontram-se encerradas em limites tão restritos que já não fazem apelo a uma verdadeira atividade, mas somente a uma série de reações.

(Snyders, 1978:123)

Isto, que Snyders afirmou, no contexto da educação tradicional, tem sido uma bandeira entre nós, que, agora escondida por trás do “construtivismo” ou do “método natural”, ainda se encontra lá, flamejando. Falamos da escola pública? Não necessariamente, falamos das escolas!

Pior ainda acontece quando o sujeito que impõe aqueles objetivos e fases nem é mesmo o professor!..

Esta realidade, tão dura de se aceitar, não é um julgamento pejorativo, é fato ainda. Está exposto no bojo curricular de muitas escolas, das várias categorias, como nos depoimentos que ouvimos e vemos acontecer por educadores de escola, no setor técnico de ensino da Secretaria da Educação do Estado onde trabalhamos (Divisão de Ensino Médio); como constatamos, também, presenciando a dinâmica de algumas aulas e conhecendo o material didático de alunos e professores.

Embora isto não nos console, não é algo tipicamente piauiense, é uma “ferida” pedagógica ainda nacional (inicialmente ideológica), e, podemos já acreditar que esteja em processo de “cicatrização”, eruptivo, sofrível, esperançoso de “cura”, fase a fase, como também percebemos.

Isto porque, o fato contrário igualmente se dá lado a lado: professores juntam-se às necessidades reais do educando, do que eles devam aprender e construir, do que seja relevante estudar, seja para “vida” seja para seleção de ingresso na Universidade; diretores e professores juntos aliando-se à Comunidade, às famílias, dando forma a um projeto de educação partilhada, compreendida como responsabilidade de todos. Isto é “muito bonito” mas também não é pejorativo, é fato, raro, isolado(s), é verdade, mas já suficiente para apontar horizontes e tendências sustentáveis de mudanças pelas várias vontades e vozes.

Na verdade, como diz o prof. Angel Barriga mexicano, um dos maiores intelectuais da América Latina, em entrevista à Revista Presença

Pedagógica (nº.20/1998). *“não podemos Ter uma escola que dá as costas para sua realidade imediata. Não é que eu negue a existência do conhecimento científico na escola, mas acredito que esse conhecimento científico deveria estar subordinado ao processo cultural do país”*. Isto só nos ajuda a entender a relação estreita de um projeto de educação/ensino a um projeto de sociedade (cultural), e com isso clarificar o entendimento deste percurso da escola e do currículo, no Piauí inclusive.

No final da década de 70 o Estado apresentou, através da equipe de currículo do setor técnico da Secretaria da Educação uma proposta curricular (não conseguimos compilar dados muito anteriores a este tempo) para o 2º. Grau da Educação Geral, através da qual foi explicitada a opção por uma conceituação de Currículo, reconhecendo-se a *riqueza e a amplitude* de outras consideradas *complexas e difíceis de serem operacionalizadas*, a qual afirma que currículo é um programa para uma determinada disciplina numa dada série; um programa para determinada disciplina para uma única série ou para todo um grau.

O currículo cobriria todas as atividades educacionais através das quais um conteúdo é transmitido, bem como os materiais usados e os métodos empregados. Seu produto seria então um “programa instrucional” ou “programa de currículo e ensino”.

Assim sabemos que a nível de sistema o Piauí trabalhou o seu macro-currículo, pela legislação - lei nº 5692/71 enquanto que, a nível de escola não tivemos conhecimento de produções formais próprias de seus currículos plenos, até poucos anos atrás. Hoje temos pouquíssimos casos em que a escola tenha o projeto de formatação de seu currículo, construído pelas suas decisões e consciência de sua identidade educacional e cultural.

Considerando-se a concepção adotada a nível de sistema, não poderíamos apontar o dado citado como uma das possíveis conseqüências da omissão escolar? É mais seguro e mais cômodo seguir uma trilha do que juntar as pedrinhas para traçar uma.

A Lei não negava os direitos nem as necessidades, tão idênticos aos de hoje, inclusive considerando a finalidade geral da educação de 1º e 2º graus. E era marcante o desenvolvimento científico e tecnológico, a orientação dos princípios filosóficos, inspirava-se na Lei nº. 4024/61, de liberdade e

solidariedade humana, e a fundamentação sócio-cultural não chocava à que se trabalha agora com a nova LDB.

Por que ainda não “funcionou o processo de democratização dos ideais da escola?

Possivelmente porque não se mudou a sua estrutura(?) Possivelmente também porque, de certa forma, o professor é impedido de experimentar, e isso o mata como profissional e como pessoa, e, ao não poder experimentar é percebida nele a rotina e a repetição dos “programas” que lhe dão a passar. Além do que o professor não foi capacitado para ser diretor, organizador, administrador e, além disso, companheiro, colega, colaborador. E ele deve cumprir, na estrutura que temos, todos esses papéis.

O programa de “Comunicação e Expressão” daquela época compunha: Língua Nacional, Redação e Expressão em Língua Nacional, Literatura Brasileira, Educação Artística e Educação Física - o que corresponde hoje a área de linguagens, códigos e suas tecnologias nos PCNs/MEC (1999), acrescentado de língua estrangeira moderna.

Entre os principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa elencados na proposta de 1977/PI destacam-se:

- Utilizar corretamente a linguagem padrão na escrita **e na linguagem oral.**

Em “Redação e Expressão”, separado da “língua portuguesa“:

- Demonstrar interesse pela expressão escrita como meio de **conservação e transmissão** da cultura.

Em “Literatura Brasileira”, igualmente separado, visava-se “ao **adestramento** dos alunos nas obras dos autores”;

- Identificar a cultura e a civilização brasileira, através de estudo dos vultos de nossa literatura, desde sua origem até os nossos dias.

Estes objetivos entre os demais, elencados naquela direção nortearam escola e professores até pouco tempo no Estado quando, vinte anos depois, em 1997 a Equipe Técnica da Divisão de Ensino de 2º grau daquele mesmo órgão (SEED) elaborou com diretores, professores e coordenadores pedagógicos das escolas de 2º grau de Teresina, em caráter **provisório**, em função da regulamentação da nova LDB nº. 9394/96, um conjunto de módulos

curriculares, documento operacional de “Grades Curriculares unificadas com seus respectivos conteúdos programáticos, não devendo ser considerado como currículo mas um referencial para organização do trabalho escolar, das escolas de 2º grau da rede Estadual de ensino” (PI,SEED/DES, 1997,Mód.I), tantas vezes solicitado por escolas da rede privada.

O estudo foi motivado pela constatação de que havia uma grande diversidade de grades curriculares para os mesmos cursos oferecidos nas escolas do Sistema Estadual de Ensino, bem como pela defasagem de programas, e em muitos casos, pela total ausência de diretrizes sobre estes.

A legislação intermediária desse processo era a de nº 7.044/82, cuja finalidade era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.” (Art.1º).

Os objetivos do ensino de língua Portuguesa e Literatura Brasileira selecionados foram: valorizar a estrutura lingüística do Português identificando os elementos formadores do nosso idioma; desenvolver o hábito de leitura, interpretar e reconhecer, dentro do movimento a que pertencem, textos literários, posicionando-se de forma crítico-reflexiva; discutir a opinião da crítica e emitir juízo sobre autores e obras estudadas.

Analisando estes e aqueles objetivos já percebemos mais pertinência quanto a especificidade do que se espera pela língua Portuguesa (ensino-aprendizagem) neste último trabalho, contudo, os meios de alcançá-los e as concepções embasadoras ainda estavam soltos, desarticulados de um projeto de cultura, de educação e de sociedade.

Tudo era de fato trabalhado pela legalização do ensino (e numa intenção de melhoria da aprendizagem), e a escola continua(va) só, sem o devido apoio político-econômico tão necessário.

Achamos importante colocar isto porque esperamos do trabalho com a língua um trabalho **social**, e *Educar é, sempre um ato social, relacional, de interação, tendo também como função básica a comunicação. Portanto, sendo a linguagem o meio básico fundamental de qualquer comunicação humana, na Educação, ela subjaz a todas as formas de conhecimento uma vez que se constitui no meio privilegiado para a aquisição de qualquer que seja o aspecto*

cognitivo. (COSTA, 1997) Por isto não conseguimos dissociar questões como estas em se tratando de um percurso de constructo acerca de língua-linguagem/currículo-sociedade.

O que falávamos acerca da diversidade, aleatória, das grades curriculares, seria para o momento atual (DCN) uma vantagem, se isso fosse resultado de critério filosófico-epistemológico-culturais desenvolvidos na caminhada educacional. Pois no tocante a isso é sabido que pelos PCN (1999) é cabível a cada escola a construção de seu projeto pedagógico (e nisso a “Grade curricular”, melhor, Matriz Curricular), considerando suas condições e a população com a qual trabalha, formando identidade própria e modo de exercer sua autonomia (DCN 1999).

Entremeando esse caminho, professores do Piauí têm aprendido que: o ensino fragmentado não produz os resultados esperados; o ensino de gramática desarticulado do texto não assegura o aluno da aprendizagem da mesma; o ensino da redação precisa ser ressignificado para atender aos anseios do educando, como o acesso aos bens sociais; o ensino da literatura onde a linguagem e o constructo simbólico literário são relevados a segundo plano, em prioridade a teoria, ou melhor, para a história da literatura, não contribui muito para o domínio dos sentidos do texto, muito menos para significar os implícitos...; enfim, a reforma do ensino que temos já é um clamor exercido na prática, talvez isolada, de uma boa porção de professores/educadores. Resta saber se a sociedade piauiense como um todo também já percebeu a ineficiência de aprendizagem que têm tido seus filhos ao se depararem com a vida, tantas vezes esquecida nos muros da escola.

Neste diálogo, os professores precisamos descobrir o currículo que queremos e que nos ajudará a transpor outros muros tão sociais e ideológicos como a escola. Acreditamos que esta necessidade é já descoberta por tantos de nós. Outros há que ser(em) ainda sacudidos, sensibilizados, apoiados, sem falar dos que necessitam enfrentar a certeza de que sua vocação é outra, pois ser professor no Piauí, mais que no Brasil, não é uma profissão lucrativa, nem confortável, mas, sendo uma decisão, precisaríamos ajudar esse professor a manter esse entusiasmo ao longo de sua trajetória profissional.

A despeito de reformas, não cabe ao Ministério decidir como o ensino deve ser, como o professor deve agir; o que ele vai ensinar

sistematicamente, cabe ao profissional e o profissional somos nós, os professores, não o Ministério. Importante é a paixão que o professor coloca em seu trabalho. Apaixonado (pela língua, ou outra disciplina) não importa se o professor é cognoscitivo, piagetiano, frenetiano, grupalista ou outra coisa. O compromisso afetivo mútuo e a vontade de se aperfeiçoar no conhecimento é o que lhe permite seguir em frente e ter sucesso no que diz respeito a aprendizagem do aluno.

Falta-nos a solidariedade de classe pela qual um professor diz a outro que está tendo dificuldades para ensinar tal parte do programa, e consiga apoio dos colegas e colaboração com idéias, muitas vezes metodológicas. Se a língua deve ser lugar de interação, não há como ensinar língua, sem interagir.

São todos componentes indispensáveis para nossa compreensão de um novo paradigma pelo qual conseguiremos provavelmente otimizar as aulas de português em nosso Estado.

IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONCLUSÃO

A pesquisa de que tratamos foi realizada envolvendo diversas escolas que atendem ou são de Ensino Médio, entre elas duas escolas da rede privada e uma da rede municipal, localizadas em diferentes zonas de Teresina, como outras situadas em municípios do Estado, pelo envolvimento de representantes (professores) em encontros realizados com Diretorias Regionais de Ensino do Estado do Piauí, através da Secretaria da Educação.

O trabalho envolveu os atores em meados do segundo período letivo do ano 2000.

O objetivo perseguido foi conhecer a concepção de currículo, em nosso meio; identificar as concepções que permeiam o conceito de língua/linguagem; conhecer o impacto causado pelo lançamento dos PCNs e como estes vislumbram o ensino de língua portuguesa na escola; verificar as formas do trabalho pedagógico na prática escolar do planejamento e de sala-de-aula.

Utilizamos predominantemente a pesquisa qualitativa. Analisamos dados obtidos através de encontros, reuniões, entrevistas e respostas a questionários, em que professores, diretores e/ou supervisores foram

solicitados a emitir conceitos e descrever seu nível de satisfação com relação ao currículo vigente no Estado e a proposta dos referenciais nacionais para Ensino Médio, bem como o fizemos observando algumas aulas de português: redação e gramática, e um tanto menos, de literatura.

Nossa análise teve suporte nas teorias dos que se detiveram nos estudos da lingüística, da linguagem propriamente e dos que permeiam a evolução do entendimento de Currículo. Estabelecemos relações entre as concepções, os conceitos e a visão que permeiam a prática escolar; outrossim, somamos a isto nossos conhecimentos construídos a partir dos estudos do tema e nossa experiência de trabalho pedagógico vivenciados a nível de gestão de projeto (sala-de-aula) e de sistema (SEED), da qual congruência obtivemos este trabalho.

Iniciamos o estudo realizado acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio e do(s) currículo(s) de língua portuguesa, no âmbito do Piauí especialmente, fundamentando-nos nos aspectos históricos e filosóficos que pairam sobre as concepções de currículo em geral numa abordagem contextual sócio-educacional brasileira.

Acompanhamos pela Revisão da Literatura ao menos um pouco da trajetória educacional do “currículo” até o ponto de vê-lo como referencial e não mais um sistema fechado de normas.

Destacamos os vários enfoques dados a Língua e a Linguagem nas correntes lingüísticas sobre os quais os professores alicerçam o ensino do português, no caso de nossa língua materna, e a sua conseqüente atuação. Foi possível retomar os objetivos nacionais e os princípios orientadores das Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, elaborados sob direção do MEC em 1986, e traçar um paralelo com os objetivos e princípios dos Parâmetros curriculares Nacionais, para língua Portuguesa em especial, elaborados sob direção do MEC em 1999.

A análise desta sinopse viabilizou a predominância de pontos comuns no trato com a língua e a linguagem no que competiu à orientação das duas Diretrizes mais especificamente nas concepções subjacentes: capacidade lingüística e textual, numa prática de ensino produtivo. As de 1986 (não implementados) se dariam por objetivos pré-estabelecidos e metodologias diversificadas. As de 1999 (já lançadas e agora implantadas em outros

estados) dar-se-iam por desenvolvimento de competências e habilidades e metodologias também diversificadas, com ênfase nos projetos juvenis de trabalho.

Diríamos que cada uma se presta para contribuir no seu instante próprio, social, pela produção e pela recepção, e que não se excluem nem se chocam na sua filosofia.

Com um olhar voltado para o Estado e suas escolas deparamo-nos com a visão do Planejamento Pedagógico, e com a vivência do Planejamento de Ensino no âmbito escolar, Consideramos questões imbricadas nas relações de caráter histórico-social e didático-pedagógico.

Nesse sentido a análise dos dados evidencia a carência docente de aprimoramento da sua formação e a força negativa que tem a estrutura dos sistemas de ensino opondo-se à ânsia dos professores no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na dimensão coletiva de um Projeto interdisciplinar contextualizado, em confronto com o desânimo profissional de muitos e o entusiasmo de tantos.

Antes de considerarmos evidências, descritas na parte metodológica da pesquisa, elucidamos o trajeto curricular traçado pelo Estado, (Secretaria da Educação) no espaço de 1977 até aqui 2001, no amparo das legislações vigentes, no que diz respeito às propostas e as perspectivas educacionais.

Neste movimento, é evidenciada a relação de componentes curriculares propostos, com o comportamento escolar; o que nos reforça a crer que a sociedade há que ser ligada, no seu projeto, ao projeto político pedagógico da escola, e vice-versa.

De igual modo a prática do ensino de português, pouco ou muito produtivo mantém estreita relação com os conceitos que se trabalham da língua e da linguagem numa postura expressiva ou interativa.

Acreditamos, pelas veredas abertas a partir desta pesquisa, que os professores, em especial os de ensino médio, no PiauÍ, possam a partir do conhecimento dos princípios que regem as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares, e sua construção, gerir uma discussão mais ampla e sólida capaz de levar agentes sociais e universo escolar a se envolverem em benefício de uma mudança estrutural possível de acolher outras discussões mais específicas por construção de currículos plenos viabilizadores de uma

aprendizagem individual e coletiva mais contextualizada e mais real e nem por isso pior, ao contrário, melhor, para o aluno e para o professor. E isso não seria bom para o Piauí?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão suscitada neste estudo, a observação e a análise da prática curricular quanto aos pressupostos, concepções e aspectos estruturais e filosóficos registrados contemplam a possibilidade de um confronto positivo entre as diretrizes nacionais curriculares e as diretrizes estaduais no contexto da prática educacional escolar e das concepções de currículo e dos objetivos do ensino de língua portuguesa, em especial.

As concepções de língua e de linguagem que os professores incorporam atingem diretamente a sua prática de ensino e de aula promovendo um ou outro comportamento social no educando. Esta específica afirmação, não foi nossa intenção investigar, posto que não fora nosso objetivo e consideramos um fato óbvio de observação entre nós que estudamos as funções da linguagem, a análise do discurso e a lingüística propriamente, além de ter toda uma sociedade para demonstrar o fato.

Entendemos que um ensino produtivo da língua materna dependerá em primeiro plano da postura política do professor (e isso inclui consciência profissional), tomada para com a língua/linguagem, e não menos com o currículo pleno, oculto, de ação; todo ele.

Acreditamos pela pesquisa que os professores têm consciência plena de que muita coisa não vai bem e sabem o quê. Alguns ainda precisam despertar e desenvolver o senso crítico, não banalizado: a maior saída que vemos para isto é a construção do leitor, o estudo e o diálogo de enfrentamento. Quanto à mudança do que não vai bem, não está nas mãos de um só: o trabalho coletivo social e escolar, além da posição estadual do Governo, a colaboração dos sistemas superiores de ensino, as entidades, os sindicatos, todos enfim têm sua parcela de responsabilidade e de missão.

A leitura dos PCNEM, não superficial, poderá subsidiar uma sadia discussão no meio educacional piauiense de forma a contribuir para a consciência de identidade das diversidades no âmbito escolar, provocando

compromissos e estimulando a uma mudança de paradigma com relação às estruturas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, como também relacionada às estruturas do sistema de educação do país e do estado.

Como disse Castro (Veja. Dez/2000): educação sempre foi, é, e será um assunto político. Conclamo, portanto, todos à luta!

*“Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de **produzir socialmente a linguagem**, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana. Da curiosidade ingênua que caracterizava a **leitura** pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão.”*

(Paulo Freire)

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, Antônio Soares, 1917-1999: *Minidicionário Soares Amaro da língua portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. ISBN 85-02-02989-4.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BECHARA, Evanildo: *ENSINO DA GRAMÁTICA. Opressão? Liberdade?*, 7. ed. São Paulo. Editora Ática. ISBN 85-08-02393-6.
- BRASIL/MEC, Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, janeiro/1986. Brasília.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo* / Moaci Alves Carneiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CARONE, Flávia de Barros, *Morfossintaxe*. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998. (Série fundamentos). ISBN 85-08-00678-0.

- CORNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea . In: Azevedo, José Clóvis de e Silva, Luiz Heron da. Reestruturação curricular. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- COSTA e LOPES : Catarina de Sena S. M. da Costa e Iveuta de abreu Lopes, Noções Básicas De Lingüísticas, VITAE-FAPEPI-SEED. 2. ed. Teresina: FAPEPI, 1999.
- DOLL, Willian E. Currículo: Uma perspectiva pós moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ESCOLA, Revista do Professor: *Competências, prepare seus alunos para as novas exigências do mundo*. Ano XV, nº. 135 Setembro de 2000. Editora: Abril
- EXPOENTE, *LIVRO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DOS EXPOENTES NA EDUCAÇÃO*. Curitiba, 21 a 23 de Setembro de 2000. Editora : Expoente.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Ensaios por Paulo Freire: revisão por Maria Bacelar, Marise S. Leal. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época). ISBN 85-249-0506-9.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudanças. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- FUSARI, J. C. O planejamento educacional e prática dos educadores. Revista ANDE, ano 4, nº. 8, 1984.
- GARDNER, Howard, *Inteligência múltiplas: a teoria na prática*. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. CRB 10/1023
- GESTÃO em Rede: nº. 18 Março 2000, Editora: PUC-PR
- HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Tradução por Jussara Haubert Rodrigues. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Maria da Graça Souza Horn Pedagoga, Mestre em Educação. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. ISBN 85-7307-366-7.
- KINCHELOE, Joe L. A Formação do professor como compromissos políticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos, *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissões docentes*. Revisão por Maria de Lourdes de Almeida. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67). ISBN 85-249-0678-2.
- LIBÂNEO, J. C. Saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. Revista ANDE. Ano 1, nº. 4, 1982.
- LOPES, Iveuta de Abreu : Análise Gramatical do Português / Iveuta de Abreu Lopes / Maria da Conceição Machado – Teresina: FAPEPI, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- LUCKESI, e outros. Fazer Universidade: Uma proposta metodológica. Cortez Editora.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subdisídio para debate. In: ALVES, Nilda (org). Formação de professores: Pensar e fazer. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. O que é lingüística. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- PÁTIO, Revista Pedagógica: *Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire*. Ano I, nº. 2, Agosto/Outubro 1997. Editora: Artes Medicas Sul Ltda.
- PÁTIO, Revista Pedagógica: *Vivenciando Valores na escola*. Ano 4, nº. 13 Maio/Julho, 2000. Editora: Artes Medicas Sul Ltda.
- PÁTIO, Revista Pedagógica: *As diferentes dimensões do aprender*. Ano 4, nº. 15 Nov. 2000/Jan.2001. Editora: Artes Medicas Sul Ltda.
- PÁTIO, Revista Pedagógica: *Educação agenda para o século XXI*. Ano 4, nº. 16 Fev/Abr, 2001. Editora: Artes Medicas Sul Ltda.
- PERRENOUD, Philippe, *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. ISBN 85-7307-637-2
- PRESENÇA Pedagógica: Ano IV, 1998, coletânea das edições: 19, 20, 21, 22, 23, 24. editora: Dimensão
- PIAUÍ, Secretaria de Educação: Equipe de Currículo - Proposta Curricular 2º Grau - Educação Geral. Teresina-PI, 1977/1979.
- PIAUÍ, Secretaria de Educação: Departamento de Ensino Médio – Módulos Curriculares - Ensino não profissionalizante.
- RAMOS, Cosete, *Sala de Aula de qualidade total*. 3. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. 1995. ISBN 85-7303-046-1
- REIS, Zélia Maria José Fernandes Dos: UESPI - Material da Disciplina do Curso de Especialização em Língua portuguesa, Novembro/Dezembro de 1999.
- RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo uma reflexão sobre a prática*. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Maria da Graça Souza Horn Pedagoga, Mestre em Educação. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. ISBN 85-7307-376-4.
- SILVA, Cecília Pérez de Sousa. *Lingüística aplicada ao português: morfologia*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1999. ISBN 85-549-0307-4

SOUZA E SILVA, Cecília Pérez de. *Lingüística aplicada ao português: sintaxe*. 8. ed. São Paulo : Cortez, 1998. ISBN 85-249-0204-3.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Preparação de originais: Opera Editorial. Revisão por Maria de Lourdes de Almeida, Marise Simões Leal. Composição de Dany Editora Ltda. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. ISBN 85-249-0605-7

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999 (Caderno Pedagógico do Libertad; v.1). ISBN 85-85819-07-3

VEIGA, Lima Alentarão (org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* São Paulo: Icone, 1991.

VEJA, *100 FATOS QUE MARCARAM O ANO 2000*. Edição: 1681, ano 33, nº. 52 de 27 de Dezembro de 2000. Editora: Abril

VYGOTSKY, Lev S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone – Edusp, 1988.