

Materialismo histórico-dialético e os gêneros discursivos como objeto de ensino: subsídios
necessários para o trabalho com a Língua Portuguesa

GEDOZ, Sueli (PG – UNIOESTE/CAPES)
COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (UNIOESTE/CAPES)

RESUMO: Aliar o materialismo histórico-dialético, base filosófica do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (AMOP, 2007), ao trabalho que considera os gêneros discursivos como objeto e o texto como unidade de ensino, ainda caracteriza-se como um grande desafio aos docentes que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na região oeste do Paraná. Considerando essas bases teóricas, ambas apresentadas no documento citado, realizamos pesquisas relacionadas à formação continuada ofertada a professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e procuramos investigar se esse processo de formação está subsidiando teórica e metodologicamente os docentes, conforme o olhar materialista indicado pela Pedagogia Histórico-Crítica e a proposta de trabalho com os gêneros discursivos e sequências didáticas. Pautando-nos nesse objetivo e recorrendo a AMOP (2007), Bakhtin (2000, 2004), Bronckart (2003), Costa-Hübes (2007, 2008, 2009), Dolz e Schneuwly (2004), Duarte (2001, 2010) e Saviani (2003, 2007), lançamos, inicialmente, uma breve retomada sobre a corrente filosófica materialista e dialética. Seguido a isso, abordamos a concepção de linguagem como forma de interação e o encaminhamento de trabalho com os gêneros discursivos conforme apresentado no Currículo em questão (AMOP, 2007). Na parte final desse estudo, expomos nossas reflexões sobre a necessidade de articulação entre as teorias que fundamentam o ensino e sua transposição para a prática pedagógica, indicando a forma como isso tem se organizado na formação continuada de docentes que atuam em turmas do ensino fundamental, enfatizando a importância desse processo e os desafios encarados pelos docentes para que teoria e prática sejam articuladas.

PALAVRAS-CHAVE: materialismo histórico-dialético; gêneros discursivos; currículo básico; formação continuada.

ABSTRACT: The combination of historical and dialectical materialism, the philosophical basis of Basic Curriculum for Public School Hall, (AMOP, 2007), with the work that considers the discursive genres as an object of teaching and the text as a teaching unit, still characterizes as a great challenge to teachers who work in the divisions of the early years of elementary school in west of Parana. Given these theoretical underpinnings, both presented in the document referred, we conduct research related to the ongoing training offered to teachers who work in the early years of elementary school and sought to investigate whether this formation process is theoretically an methodologically subsidizing these teachers, as indicated by the look materialist historical-critical pedagogy and the proposed work with the genres and the teaching sequences. Guiding us in this goal and using AMOP (2007), Bakhtin (2000, 2004), Bronckart (2003), Costa-Hübes (2007, 2008, 2009), Dolz e Schneuwly (2004), Duarte (2001, 2010) and Saviani (2003, 2007), launched initially, a brief resume on a philosophical dialectical materialism. Following this, approach conception of language as a form of interaction and forwarding work with the discursive genres as shown in the Curriculum in question (AMOP, 2007). At the end of this study we set our thoughts on the need for coordination between the theories behind teaching and translating them for teaching practice, showing how it is organized in the ongoing training of teachers working in classes of elementary school, emphasizing the importance of this process and challenges faced by teachers in theory and practice that are articulated.

KEY WORDS: historical and dialectical materialism; discursive genres; basic curriculum; continuing education.

INTRODUÇÃO

O propósito de elaboração desse trabalho reside na apresentação de nossos estudos sobre o materialismo histórico-dialético, base filosófica do *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal* (doravante CBEPM), (AMOP, 2007) e na sua articulação com um processo de formação continuada para docentes, o qual considera os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino.

Lançando um olhar investigativo para essa situação, focalizamos o processo de formação continuada em Língua Portuguesa, ofertado a professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, na região oeste do Paraná. Tomamos como sujeitos de nossa pesquisa, quatro docentes de um município localizado nesse espaço geográfico.

Dispomos, inicialmente, de uma breve retomada sobre o materialismo histórico dialético. Após isso, apresentamos os conceitos lançados no CBEPM (AMOP, 2007) que fundamentam o trabalho com a linguagem pautado nos gêneros textuais. A parte final do trabalho, dedicamos a exposição de nossas reflexões sobre a necessidade de articulação entre as teorias que fundamentam o ensino e sua transposição para a prática pedagógica e a alguns resultados das pesquisas que estamos realizando, a qual está inserida no Núcleo de Pesquisa articulado pelo Projeto *Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*, ligado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras e ao Programa do Observatório da Educação – CAPES/INEP/SECAD.

Nessa investigação, utilizamos como referência AMOP (2007), Bakhtin (2000, 2004), Bronckart (2003), Costa-Hübes (2007, 2008, 2009) Dolz e Schneuwly (2004), Duarte (2001, 2010) e Saviani (2003, 2007).

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Dedicamos a parte inicial desse estudo à apresentação de algumas definições, pautadas em estudos já realizados a respeito do materialismo histórico-dialético, postulando-o como o método organizador da teoria e da prática pedagógica contemplada no CBEPM (AMOP, 2007). Para dar conta dessa definição, entendemos como fundamental indicar três

aspectos que julgamos importante para a organização desse método: investigar o percurso histórico em que insere a dialética, compreender a concepção filosófica do materialismo, que se opõe ao idealismo, e averiguar a teoria sociológica de Karl Marx, cujos estudos se voltam à interpretação da realidade histórica e social. A articulação entre esses aspectos resulta no método materialista histórico-dialético, base filosófica do CBEPM (AMOP, 2007), documento que orienta nosso olhar para a formação continuada no oeste do Paraná.

A respeito da dialética, podemos dizer que os primeiros apontamentos encontrados nessa área informam que as discussões tiveram início com Heráclito de Éfeso (540-450 a.C) e Parmênides de Eléia (540-480 a.C), filósofos que, assumindo posicionamentos contrários no entendimento da dialética, realizaram reflexões sobre a necessidade de estabelecer um princípio organizador do pensamento. Parmênides acreditava que “o Ser [...] é sempre idêntico a si mesmo, imutável, eterno, imperecível, invisível aos nossos sentidos, porém visível aos nossos pensamentos” (ALMEIDA, OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 2007). Já Heráclito, o pensador dialético mais radical da Grécia Antiga, não acreditava na possibilidade de estabilidade para os seres, pois a realidade está em constante movimento, modificando-se. Sua famosa frase “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio” define sua vertente filosófica.

Impressionava-lhe a instabilidade das coisas, em constante mudança. Para ele o mundo é um fluxo contínuo e perpétuo, no qual nada permanece idêntico a si mesmo e tudo se transforma. Tudo “devem”, “nada permanece”, a realidade se caracteriza por um devir universal e ininterrupto, um constante vir a ser. (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 26-27)

Alguns anos depois, Platão (428-347 a.C) procurou definir a dialética como uma forma de perguntar, responder e refutar, creditando-lhe o valor de um método de aproximação entre as ideias particulares e as ideias universais. O filósofo, discípulo de Sócrates, concordava parcialmente com Heráclito, sendo favorável a posição desse filósofo sobre o mundo material e sobre as constantes mudanças a que os seres e a matéria estão sujeitos. Entretanto, se para Heráclito o diálogo é conduzido pela divergência, para Platão, o diálogo se faz sob um princípio de identidade, entre os iguais.

Aristóteles (384-322 a.C) afirmou que a dialética era utilizada apenas para alguns fins, entre eles, a investigação de ideias fixas e imutáveis. Para esse filósofo, caberia ao método científico, por meio de observações dos fatos físicos, chegar às verdades sobre substâncias que são mutáveis.

Após as discussões de Aristóteles, a dialética permaneceu, durante um longo período da história, sem destaque nos estudos filosóficos. Mais tarde, com Frederico Hegel (1770-1831) as discussões sobre a temática voltaram a se consolidar. Para esse filósofo, caracterizado como o expoente do “idealismo alemão”, a realidade pode ser compreendida pela dialética, sustentada em três pontos: tese, síntese e antítese. De acordo com Hegel (1995), a tese é a afirmação, sobre a qual surge uma negação, a antítese. A tensão que aparece em decorrência dessa situação, origina a síntese, caracterizada como a negação da negação. O filósofo preconiza, assim, o princípio da contradição e propõe que por meio das leis do pensamento é possível entender as coisas reais, uma vez que essas são pensáveis. O mundo adapta-se a um sistema de ideias que se originam a partir do pensamento humano.

Exatamente esse ponto da teoria de Hegel que Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1920-1895) propõem ultrapassar. Ambos procuraram estudar epistemologicamente um método que pudesse alicerçar o conhecimento para interpretar essa realidade histórica e social que os provocava. Para isso, superaram o idealismo de Hegel apontado o caráter materialista e histórico da realidade.

O materialismo histórico-dialético, a partir dos estudos da teoria filosófica de Marx e Engels, é um método ao qual esses filósofos conferiram um caráter material, pois interpreta a organização dos homens na sociedade, considerando seu caráter histórico e reconhece a forma como os homens se organizam ao longo da história, tomando como ponto de partida e de chegada a realidade materialmente constituída e não o mundo das ideias, conforme proposta de Hegel.

A partir dessa compreensão e organização da dialética, nossa intenção é a de avaliar a forma como o pensamento marxista, voltado ao materialismo histórico-dialético, permeia a educação e, de uma maneira especial, a formação continuada estendida a professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme inicialmente apontado, o grande desafio, na região em que desenvolvemos nossa pesquisa, está em aliar a concepção filosófica em questão ao processo educativo, uma vez que tal concepção propõe que a realidade seja pensada, inicialmente, partindo-se do que é empírico, para, por meio de abstrações, chegar a uma compreensão mais concreta dessa realidade, possibilitando, assim, a interpretação dialética do real, superando o senso comum.

Essa concepção de educação a partir do viés materialista foi apresentada para os educadores brasileiros por meio dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem, no Brasil, Dermeval Saviani como precursor. O autor, que trabalhou no período de 1979 a 1983 na sistematização dessa pedagogia, inspirou-se no materialismo histórico-dialético de

Marx para propor uma concepção de educação que superasse a reprodução e se voltasse à transformação social. Para que isso ocorra, Saviani (2003) aponta como necessidade a transposição, por parte do professor, do senso comum para uma consciência filosófica, dialética, não empírica, no entendimento da prática educativa.

Em se tratando do conhecimento, Marx reconhecia-o como um bem necessário, mas nem sempre estendido de forma igualitária para todas as pessoas, dada as características da sociedade capitalista. O próprio CBEPM reconhece que,

Todos os seres vivos conhecem, ainda que nem todos o façam da mesma forma, nas mesmas condições e do mesmo modo. Todavia, o homem atinge um grau de desenvolvimento maior do conhecimento, iniciando seu processo por meio dos sentidos e acumulando experiências, sendo capaz de realizar abstrações e de organizar o pensamento, chegando ao nível do conhecimento científico e metódico, possibilitando utilizar esse instrumento como ação de transformação intencional sobre o mundo. (AMOP, 2007, p. 31)

É possível dizer, portanto, que o homem constrói o conhecimento a partir de suas condições materiais. E, exatamente, pela divisão da sociedade em classes que o conhecimento e os produtos do trabalho humano não estão voltados à satisfação dos interesses universais, mas sim, para o atendimento de uma classe privilegiada. Essa visão de uma sociedade reprodutora da ideologia dominante, estendida também à educação, é que a Pedagogia Histórico-Crítica vem contrariar.

Partindo dessa visão elaborada das relações sociais, o questionamento que sucede nossas reflexões está na organização que o CBEPM (AMOP, 2007) tem conferido ao trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, procurando compreendê-la à luz do materialismo histórico-dialético.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO CBEPM

Com o intuito de compreender os estudos da linguagem sob o viés do método materialista histórico e dialético, dedicamos uma atenção especial, nessa apresentação, à concepção de linguagem como forma de interação e ao encaminhamento de trabalho com os gêneros discursivos conforme apontado no CBEPM (AMOP, 2007).

Diferenciando-se do tratamento que toma a linguagem como *expressão do pensamento*, concepção que aponta a língua como um processo ininterrupto que se materializa

nos atos individuais de fala e que prevaleceu no ensino até, aproximadamente, o final da década de 1960; e distanciando-se da corrente que trata a linguagem como *instrumento de comunicação*, a qual focaliza a língua a partir de sua forma e estrutura, identificando-a como um sistema fechado de regras e convenções, o CBEPM (AMOP, 2007) considera a concepção que toma a linguagem como *forma de interação*. Baseada numa abordagem dialética de produção do conhecimento, essa concepção indica a língua como social, resultado de construções coletivas e de processos de interação. Tal corrente tem como base os estudos de Vygotsky (1896-1934), que definem a linguagem como um fator social que constitui o homem, e as reflexões de Bakhtin (2000, 2004), que propõem um olhar dialógico sobre a linguagem, afirmando que ela deve ser estudada e entendida em enunciados que se concretizam nas situações de interação, envolvendo locutor e interlocutor(es). Considerando a língua como social, histórica e ideológica, essa concepção é adotada pela disciplina de Língua Portuguesa no CBEPM (AMOP, 2007).

Em termos históricos, podemos dizer que a linguagem como forma de interação passou a ser difundida na região oeste do Paraná, espaço geográfico em que se desenvolve nossa pesquisa, a partir dos anos de 1980. Costa-Hübes (2008), reportando-se às novas abordagens para a concepção de homem e de sociedade presentes nos discursos desse período, assim resgata historicamente e comenta sobre a noção de interação apresentada nessa concepção de linguagem:

A noção de interação não é desta década. Na realidade, ela surgiu, como categoria de análise, nos anos de 1960. Porém, foi somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que a corrente teórica ganhou força no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a partir da influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) do campo da Lingüística. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 105)

Para Bakhtin (2004), a língua é um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e, ao mesmo tempo, é meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. A língua é, portanto, de natureza socioideológica e tudo “[...] que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2004, p.31 - grifo do autor). O autor ainda afirma que “[...] a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2004, p.95), indicando a sua concretude, já que se realiza nos atos de fala, na comunicação efetiva entre seus usuários. Essa concepção

confirma, então, o caráter *sociointeracionista* da linguagem, uma vez que aponta a língua como dialógica e interacional.

Em termos de prática escolar, ao tomar o sociointeracionismo como concepção norteadora do trabalho com a linguagem, a língua deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como forma de interação. Cabe ao professor elaborar estratégias de trabalho que considerem diversos textos/contextos em que o uso da língua se faz necessário. Bakhtin aponta que “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p.280). O autor afirma que enunciamos sempre para alguém, de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 2004, p. 112 – grifos do autor)

Nossa atenção especial ao sociointeracionismo justifica-se pela sua atual abordagem nos referenciais que fundamentam as práticas pedagógicas. O documento em estudo, CBEPM (AMOP, 2007), ao apresentar sua proposta curricular e metodológica para o ensino da Língua Portuguesa, busca no sociointeracionismo uma forma de garantir um trabalho orientado pelo materialismo histórico-dialético e direcionado à linguagem como forma de interação:

[...] pensar o ensino de Língua Portuguesa implica pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado. (AMOP, 2007, p. 144)

Ao propor uma abordagem histórica e social para o trabalho com a língua no ensino da Língua Portuguesa, o CBEPM (AMOP, 2007) recorre aos gêneros discursivos como forma de garantir o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística.

A respeito dos gêneros discursivos apresentamos, inicialmente, algumas definições propostas por Bakhtin (2000, 2004), Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), autores

que também fundamentam o CBEPM (AMOP, 2007). Embora esse documento utilize a designação *gêneros textuais*¹, optamos, sem desconsiderar tal terminologia, pela adoção do termo *gêneros discursivos* (conforme em Bakhtin, 2000).

De acordo com Bakhtin, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p.279 – grifos do autor). Nesse sentido, o ser humano, em quaisquer de suas atividades, vai servir-se da língua e, a partir de interesses, intencionalidades e finalidades específicos de cada ação, produzirão enunciados que se organizarão de maneiras diversas. A essas diferentes formas de incidência dos enunciados, o autor denomina *gêneros do discurso*.

Bronckart (2003) sistematiza o conceito de gêneros textuais reconhecendo-os, tal como em Bakhtin (2000), como textos relativamente estáveis elaborados a partir de determinados objetivos. O autor aponta que,

Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de textos) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 2003, p. 137)

Na visão de Dolz e Schneuwly (2004) os gêneros discursivos caracterizam-se como instrumentos que atuam como ponto de partida para o ensino. Considerando a concepção interacionista, os autores apontam que o trabalho com os gêneros consiste em dar prioridade ao funcionamento comunicativo da linguagem.

Assim apresentados, podemos dizer que os gêneros discursivos são as diferentes formas de linguagem utilizadas socialmente, materializadas em textos que encontramos em nosso cotidiano, os quais apresentam características próprias de acordo com seu conteúdo temático, sua funcionalidade, seu estilo e sua composição. Os gêneros existem em grande diversidade, pois surgem de acordo com as necessidades de cada esfera social e se desenvolvem a partir da forma como a língua se organiza nas inúmeras situações de comunicação de cada uma dessas esferas.

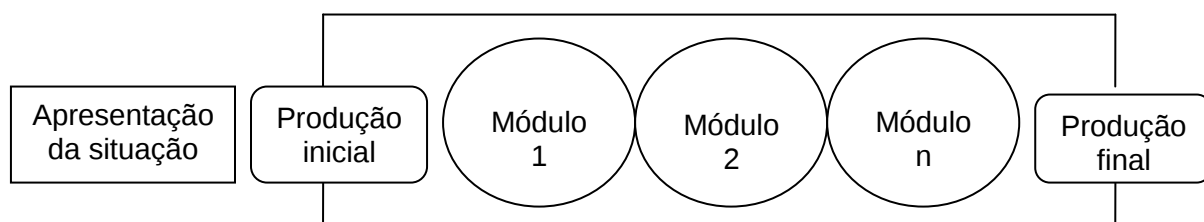
Reportando-nos ao ensino, compreendemos que se o professor possui subsídios teóricos e reflexivos capazes de organizar o ensino de Língua Portuguesa nessa perspectiva,

¹ No Currículo se justifica a opção por esse termo por ser mais facilmente reconhecido pelos professores e não por considerar apenas o texto como objeto de estudo.

proporciona ao aluno um aprendizado mais significativo. Daí a importância de uma formação continuada que considere esses preceitos teóricos e que permita ao professores a compreensão da Língua Portuguesa como geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. Isso pressupõe que os gêneros discursivos devem ser a matéria-prima no trabalho com a língua, já que se trata do lugar em que ela se materializa. Tomando como pressuposto o materialismo histórico-dialético, os gêneros podem ser visualizados como elemento concreto, por meio dos quais os alunos podem descobrir os modos de construção da linguagem e se tornem capazes de construir textos próprios, com significado, dentro do contexto social e de interação.

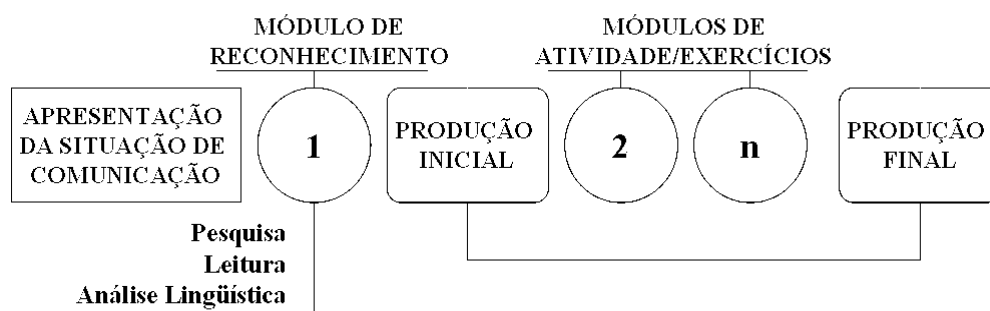
Uma abordagem que tem se configurado como alternativa para contemplar o método proposto por Bakhtin (2000, 2004) e atender à concepção que toma a linguagem como forma de interação é a proposta da Sequência Didática (doravante SD), oriunda do grupo de Genebra, sistematizada pelos pesquisadores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Tal proposta, apresentada aos docentes do oeste paranaense por meio do CBEPM (AMOP, 2007), é organizada a partir de uma ordem de atividades que propõem um olhar para o texto, considerando-o como a materialização de um gênero discursivo que apresenta uma função social, um contexto de produção, uma organização composicional e marcas linguísticas que definem seu estilo. Esse encaminhamento caracteriza-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo é ampliar, nos alunos, a capacidade de uso da língua, oral ou escrita, nos diferentes momentos de interação social.

E, para concretizar esses objetivos, os pesquisadores estruturam o trabalho com a SD dividindo-o em etapas, quais sejam: *apresentação de uma situação de produção*, momento em que os alunos tomam conhecimento de qual será a finalidade e o contexto de circulação do texto produzido ao final do trabalho com a SD; *produção inicial*, caracterizada como diagnóstica, cujo objetivo é a definição dos caminhos que serão percorridos nas atividades posteriores; *módulos* de atividades, nos quais são trabalhados os problemas de diferentes níveis apresentados na produção inicial; *produção final*, que contempla os instrumentos verificados nos módulos e permite ao professor realizar uma avaliação formativa, comparando o trabalho final à produção inicial. Essa estruturação é apresentada pelos pesquisadores de Genebra da seguinte maneira:



Esquema da Sequência Didática -FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Com a intenção de adaptar a proposta suíça para a realidade do ensino brasileiro, Costa-Hübes (2008) acrescenta uma etapa à sequência já elaborada pelos pesquisadores de Genebra, propondo um módulo de *reconhecimento do gênero* antes da produção inicial. Assim se organiza a proposta da autora:



Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes - FONTE: Swiderski e Costa-Hübes (2008)

Esse encaminhamento, na forma adaptada por Costa-Hübes (2008), é a proposta lançada no CBEPM (AMOP, 2007).

Dessa forma, entendemos que o modelo da SD destaca-se como uma alternativa significativa para o trabalho com a língua. Portanto, se o professor consegue perceber nas SD uma possibilidade de encaminhamento de trabalhos significativos com a língua, a exploração dos diversos aspectos relacionados ao texto torna-se mais proveitosa e menos cansativa. Por meio das SD é possível elaborar diferentes formas de exploração do contexto de produção, do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo dos textos. Entretanto, para inserir-se nessa proposta, é necessário que o professor seja subsidiado teórica e metodologicamente. Se esse é o encaminhamento apresentado na proposta curricular, a formação continuada, em Língua Portuguesa, de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, deve contemplar esse olhar sobre os gêneros discursivos. As questões relacionadas à formação continuada na região oeste do Paraná e o diálogo constante dessa formação com os pressupostos que fundamentam o CBEPM (AMOP, 2007), é o tema que propomos abordar no próximo capítulo de nosso estudo.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES, BASES TEÓRICAS E PRÁTICA
PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÕES

Reconhecer o processo de formação continuada como uma forma de sistematização de conhecimentos pressupõe organização, fundamentação e incorporação de teorias e práticas condizentes com a função primordial da escola: a transmissão e a assimilação de conteúdos. A escola é o espaço em que deve acontecer a transformação de teorias em ações práticas, que culminam na melhoria do processo educativo.

Ao falarmos em formação continuada para docentes, não podemos deixar de apontar alguns aspectos que subjazem esse processo e que foram marcantes para o ensino nas últimas décadas. Recorrendo a Duarte (2001), verificamos que a trajetória dessa formação foi marcada, durante diversos anos, pelas correntes pedagógicas definidas como “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 35). Segundo o autor, essas pedagogias negam as formas clássicas de educação escolar e organizam seus fundamentos considerando que a aprendizagem do indivíduo por si mesmo tem mais valor que a aprendizagem por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Esses pressupostos, segundo o autor, estão presentes na pedagogia das competências, no construtivismo, na escola nova, na pedagogia do professor reflexivo, na pedagogia dos projetos e na pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2010).

Referindo-se a esses pressupostos, Saviani (2003, 2007) postula que tais concepções de educação incluem-se em diferentes modalidades da pedagogia nova, destacando-se um neoescolanovismo que passou a se configurar na educação brasileira desde a última década do século passado. Para o autor, essas modalidades da pedagogia nova enfatizam as teorias de aprendizagem e nelas “o problema fundamental se traduz pela pergunta ‘como aprender’, o que levou à generalização do lema ‘aprender a aprender’” (SAVIANI, 2003, p. 01).

Costa-Hübes (2008), em análise ao panorama histórico da educação brasileira, atentando para as décadas de 1960 a 1990, define o retrocesso ocorrido na educação, na última década do século passado, como resultado de uma política comandada pelo neoliberalismo, cujo interesse estava voltado à acumulação de riquezas e ao aprofundamento do capitalismo. A autora compartilha com a visão de Saviani (2003, 2007), ao afirmar que:

Os anos de 1990 representaram, para a educação, em termos políticos, um retrocesso aos avanços conquistados na década de 1980 pelos educadores, marcada pela reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. Com volta da centralidade no conteúdo da escola, o ensino foi colocado a serviço das competências e habilidades e a concepção tecnicista de educação voltou sob nova roupagem. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 38)

O consenso a que se chega é o de que tais pedagogias emergem com a intenção subjacente de alterar o ensino, adaptando-o aos interesses da sociedade capitalista.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38)

Ao negar o papel do professor como elemento fundamental no processo de aquisição do conhecimento, essas pedagogias ignoram o pensamento vygotskyano de sistematização de conceitos, o qual está atrelado à presença do outro nesse processo de construção. E, em se tratando do trabalho com a língua e a linguagem, também negam a importância da interação entre professor e aluno(s), sustentada pelo pensamento bakhtiniano. “Bakhtin via a linguagem numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana. A comunicação verbal não pode, dessa forma, ser compreendida fora da sua ligação com uma situação concreta” (FREITAS, 2002). Nessa perspectiva, o olhar de Bakhtin recai sempre para questões socioideológicas, indicando a interação como forma de constituição do pensamento crítico.

Diante do ideário propagado pelas pedagogias do *aprender a aprender*, educadores, de diferentes regiões de nosso país ingressaram em diversos momentos de formação, a grande maioria de caráter pontual, e não contínuo, a fim de “transformarem-se” em educadores atualizados com as propostas vigentes no cenário nacional.

Lançando um olhar específico para o ambiente em que se desenvolve a pesquisa apresentada nesse trabalho, percebemos que o século XXI inicia-se, no oeste paranaense, com uma necessidade, manifestada pelos professores dessa região, de elaboração de uma proposta curricular que ultrapassasse o esvaziamento de conteúdos verificado na última década do século anterior e promovesse uma reorganização dos conteúdos, dada a implantação do ensino fundamental de 9 anos.

Reconhecendo a importância da elaboração desse documento, o Departamento de Educação da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), em conjunto com equipes pedagógicas das secretarias de educação dos municípios que, naquele momento, compunham essa Associação, organizou e publicou em 2007 o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)*, (CBEPM). A partir dos pressupostos elencados nesse documento, a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no oeste do Paraná foi reorganizada,

atendendo aos fundamentos teóricos apresentados em cada disciplina dessa proposta curricular.

Considerando a recondução desse processo, nossa pesquisa tem como foco esses momentos de formação estendidos aos docentes que atuam nas turmas do ensino fundamental, a partir da publicação do CBEPM (AMOP, 2007), restringindo nosso olhar para um dos municípios do oeste paranaense. O intuito é investigar se a formação continuada tem conseguido envolver os professores no método e metodologias propostos pelo documento e de que forma esse aspectos, abordados na formação continuada em Língua Portuguesa, estão sendo compreendidos pelos professores.

Os dados coletados por meio de questionários aplicados à Secretaria de Educação e a docentes do município em foco indicam aspectos relevantes para a condução do processo de formação. Verificamos, junto ao município, durante 5 anos (2006-2010), a presença de 32 horas de cursos de formação continuada em Língua Portuguesa conforme o enfoque apresentado no CBEPM (AMOP, 2007) a essa disciplina. Considerando que nem todos os docentes conseguiram participar da carga horária proposta, utilizamos de uma amostragem de 4 professores que participaram de 75% a 100% desses momentos de formação e avaliamos, por meio das respostas atribuídas aos questionários, de que maneira a formação docente tem subsidiado-os teórica e metodologicamente, conforme o olhar materialista indicado pela pedagogia histórico-crítica e a proposta de trabalho com os gêneros discursivos e sequências didáticas. Merecem destaque alguns dados dessa pesquisa, os quais apresentamos a seguir.

Dos professores que colaboraram com a pesquisa, todos possuem formação acadêmica, entretanto, nenhum docente é formado na área de Língua Portuguesa. Apenas um professor indica a Língua Portuguesa como a disciplina que se sente menos preparado para atuar, justificando esse apontamento, por não ter formação nessa área. Quando questionados sobre a modalidade de formação que consideram mais significativa para o seu trabalho em sala de aula, os professores são unânimes em afirmar os cursos como a modalidade de formação que mais contribui para sua atuação. Percebemos que os professores projetam para esses momentos de formação diferentes anseios, uma vez que ao serem questionados sobre os encaminhamentos necessários para um melhor aproveitamento da formação continuada, apresentam respostas diversificadas, informando como necessidade: *“leitura de textos teóricos”*, *“troca de experiências entre colegas”*, *“elaboração de propostas de atividades”*, e *“apresentação de teoria e encaminhamento prático”*. Tais informações apontam para um olhar mais planejado e organizado sobre o trabalho com a linguagem, pois indicam uma

preocupação em resgatar conceitos teóricos, objetivando sua articulação com a prática, revelada de forma subjacente, nas três últimas respostas.

A intenção de transformar em prática os fundamentos teóricos do currículo está, entretanto, sendo dificultada pela compreensão ainda muito rasa que se tem da teoria em foco. Ao serem questionados sobre como consideram o encaminhamento de trabalho com os gêneros discursivos, os professores revelam insegurança. Todos os docentes que compõem a amostragem em estudo, respondem da seguinte forma à indagação sobre os encaminhamentos nessa proposta: *“Razoável, pois venho colocando em prática algumas sugestões que chegam às minhas mãos, mas ainda não me sinto muito seguro(a) para produzir atividades sozinho(a)”*. A realidade exposta nessa resposta confere com o posicionamento já apresentado pelos professores quando manifestaram interesse pela teoria associada à prática. Acreditamos que somente por meio de uma compreensão mais efetiva da proposta é que os educadores sentem-se mais habilitados para transformarem-na em prática. Indicando essa necessidade de compreender o documento curricular para depois colocá-lo em prática, Costa-Hübes informa que:

Trata-se de tornar o Currículo, com seus pressupostos e o que se propôs em relação à Língua Portuguesa, compreensível aos professores. É preciso, primeiramente, entender o que está posto, compartilhar das idéias, acreditar na possibilidade de concretização para, só depois, tentar traduzi-las para a prática. (COSTA-HÜBES, 2008, p.170)

Entendemos que a abordagem a esse encaminhamento caracterizou-se como um dos aspectos imprescindíveis a serem considerados nos momentos de formação continuada que aconteceram após a divulgação do Currículo em questão, nos municípios do oeste do Paraná. Entretanto, os sujeitos que consideramos nessa pesquisa, indicam insuficiência na formação continuada recebida sobre os pressupostos de CBEPM (2007). São unânimes, mais uma vez, em afirmar que *“Por meio da formação continuada recebida conheci mais sobre os pressupostos teóricos dessa proposta e faltam ainda encaminhamentos metodológicos mais voltados a atividades práticas.”* O aceno aqui está na descontinuidade do processo e na necessidade de transformação da teoria em prática pedagógica.

O aspecto final que verificamos nessa breve análise refere-se à leitura, como meio de acesso ao conhecimento, realizada pelos professores. Muitos têm creditado apenas aos cursos de formação continuada o meio de acesso a leituras que favoreçam a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos do CBEPM (AMOP, 2007). Da amostragem utilizada, apenas um dos docentes indica a biblioteca da escola e do município como fonte de pesquisa, enquanto todos os demais indicam a formação continuada como meio de acesso a essas

leituras. Julgamos que a falta de leitura é um dos fatores que também tem contribuído para que esses docentes não consigam transformar em prática, os encaminhamentos com os quais têm contato nos cursos de formação. Se, por um lado, há poucos investimentos em formação, por outro, o professor também está se acomodando e contribuindo para a manutenção da dominação de forças externas no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se para Marx, ao incorporar uma certa estrutura social, os indivíduos são influenciados em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal maneira que acabam confirmando ou reproduzindo essa estrutura social, no campo educacional essa influência fica evidente no processo de formação continuada de professores. Um processo contínuo da capacitação de professores é capaz de legitimar propostas de trabalho de acordo com os pressupostos educacionais apresentados pelos documentos oficiais que norteiam o processo de ensino e auxiliar os docentes a transformarem teoria em prática. Essa transformação, no entanto, só é possível se a formação caracterizar-se como contínua, processual e não fragmentada, possibilitando aos docentes um olhar mais amplo para as relações que se estabelecem no processo educativo.

Ao avaliarmos os reflexos dessa formação nos sujeitos participantes de nossa pesquisa, percebemos como a ausência de continuidade nas políticas de formação contribui para a falta de articulação entre teoria e prática pedagógica, uma vez que, por meio dos dados levantados, esse foi o maior desafio percebido entre os docentes. Para dar conta do trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, proposta lançada pelo CBEPM (AMOP, 2007), os docentes precisam de mais subsídios para amparar sua prática pedagógica.

Entendemos, portanto, que a manifestação prática do referencial teórico que embasa CBEPM (AMOP, 2007), tanto no que tange ao materialismo histórico-dialético, quanto no trabalho com os gêneros discursivos e sequencia didática, só é possível por meio de uma formação planejada, consistente, contínua, capaz de fornecer bases teóricas e metodológicas para que a realidade social seja questionada. É necessário que os professores reflitam criticamente sobre seu papel como agente transformador, e não meramente reproduzidor da atual sociedade em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)*. Cascavel: Assoeste, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2003.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Londrina, UEL, 2008 (Tese de Doutorado).

_____. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: *Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco*. Caxias do Sul/RS, agosto/2009 (CDROM). ISSN 1808-7655.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia.; DUARTE, Newton. (orgs) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.