

BEATRIZ MARIA MORO ZÉTOLA BEZ

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE INGLÊS: UM
ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA

1992

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO
TRABALHO PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR DE INGLÊS: UM ESTUDO NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO NO PARANÁ**

por

BEATRIZ MARIA MORO ZÉTOLA BEZ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, pela Comissão formada pelos professores:

ORIENTADORA:

Professora Cecília Erthal

Professor Wolodymyr Kulczynskyj

Professor Flávio Arns

Curitiba, outubro de 1992

ORIENTADORA:

CECÍLIA ERTHAL

Ph.D. EM LINGUÍSTICA

Ao meu companheiro Vilson,
aos nossos filhos Guilherme e Priscila.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

- ❖ à orientadora e incentivadora **Cecília Erthal**
- ❖ às colegas e amigas **Valéria Leitão, Mônica Souza e Vera Pósnik Roloff**
- ❖ à secretária dedicada **Solange Costa**
- ❖ ao primo **Ivo Zagonel Júnior**
- ❖ ao professor **José A. Pedra**
- ❖ aos meus **familiares**

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO.....	07
1.1 - Tendências filosóficas na educação brasileira.....	09
1.2 - Tendências pedagógicas da educação brasileira.....	14
1.2.1 As teorias não críticas.....	15
a) a pedagogia tradicional.....	15
b) a pedagogia nova.....	16
c) a pedagogia tecnicista.....	18
1.2.2 - As teorias crítico-reprodutivistas.....	21
1.3 - O professor e a sua prática pedagógica.....	24
1.4 - A pedagogia progressista.....	28
1.5 - A unidade da teoria e da prática.....	32
1.6 - A pedagogia histórico-crítica.....	42
1.7 - As abordagens metodológicas de ensino de língua estrangeira moderna (inglês).....	46
1.8 - A língua estrangeira moderna (inglês) no currículo de 1º e 2º graus.....	70

CAPÍTULO II - CURRÍCULO BÁSICO: AS CONCEPÇÕES, OS PROCESSOS,	
AS PROPOSTAS.....	76
2.1 - <u>A concepção de educação e do professor</u>	
<u>expressa no Currículo Básico/SEED/PR/1990.....</u>	<u>78</u>
a) A concepção de sociedade e função da escola.....	79
b) A concepção de qualificação do professor.....	81
2.1.1 - O processo de implantação do Currículo Básico.....	82
2.1.2 - O processo de elaboração e implantação do Currículo	
Básico de língua estrangeira moderna.....	84
2.1.3 - A proposta pedagógica do Currículo Básico.....	88
2.1.4 - A proposta pedagógica de língua estrangeira.....	90
2.2 - <u>A concepção de escola e de professor expressa em</u>	
<u>depoimentos.....</u>	<u>95</u>
2.2.1 - Pesquisa de campo.....	95
2.2.2 - A concepção dos educadores da SEED sobre o	
o professor e o trabalho escolar e do professor,	
e sobre o Currículo Básico.....	101
a) a função da escola	101
b) a participação dos professores na elaboração do	
Currículo Básico e sua aceitação em relação à	
proposta pedagógica.....	104
c) a qualificação do professor e os cursos de	
assessoramento.....	109
d) o Currículo Básico.....	118
e) a clientela da escola.....	121

2.2.3 - A concepção dos professores de inglês sobre o trabalho pedagógico e sobre o Currículo Básico.....	123
a) a função da escola.....	125
b) a participação do professor na elaboração do Currículo Básico de língua estrangeira e a sua aceitação em relação à proposta.....	127
c) os cursos de assessoramento.....	132
d) a escola como espaço de reflexão sobre o trabalho pedagógico.....	134
e) a qualificação do professor.....	136
f) a clientela da escola	139
CAPÍTULO III - TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DO CURRÍCULO BÁSICO.....	143
3.1 - Análise das concepções dos educadores e professores de inglês sobre o trabalho pedagógico.....	143
3.2 - Considerações finais.....	168
ANEXOS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

LISTA DE ABREVIATURAS

SEED/PR	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
DEPG	Departamento de Primeiro Grau
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
CETEPAR	Centro de Treinamento do Paraná
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RDT	Regime Diferenciado de Trabalho
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
ESP	<i>English for Specific Purpose</i>
ESL	<i>English as a Second Language</i>

RESUMO

O presente estudo analisa o processo de elaboração, implantação e grau de penetração da proposta pedagógica do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná/90*, no trabalho escolar do professor de inglês de 5ª a 8ª séries, a partir do depoimento que os professores de inglês de uma determinada região de Curitiba concebem sobre esses aspectos.

O Currículo Básico, elaborado e divulgado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, no período de 1987 a 1990, apresenta-se como um instrumento teórico de intervenção na prática escolar, o que vem provar, mesmo que contraditoriamente, o seu comprometimento com a democratização da sociedade e da escola.

A pesquisa demonstrou que o grau de apreensão e incorporação das concepções norteadoras da proposta pedagógica como um todo, e especificamente referente à língua estrangeira, ainda está num estágio embrionário, dando-se muitas vezes de maneira eclética, ou até, confusa. Se por um lado, a interpretação, a aplicação e a relação ingênua da teoria educacional à prática pedagógica tem levado muitos professores de inglês a graves e irrecuperáveis equívocos, por outro lado, os têm forçado ao cumprimento de desagradáveis papéis: o de incoerentes ou demagogos, por defender teorias que não conseguem implementar; ou de ultrapassados e obsoletos, na medida em que não as acatam.

Uma vez identificado que a dicotomia teoria/prática presente no trabalho do professor de inglês leva-o a uma prática repetitiva e alienada, entende-se que uma das formas de superação desse problema seja o acesso desse ao conhecimento pedagógico (e lingüístico, quando necessário), o qual o levará a refletir de modo articulado e totalizante sobre o seu trabalho. Entretanto, esse conhecimento deve ser assegurado e difundido pelo Estado ao professor da rede pública estadual através de cursos de assessoramentos e capacitação docente, garantindo assim uma permanente qualificação profissional.

Paralelamente a essa condição básica, outras duas se apresentam fundamentais para se chegar à unidade da teoria e da prática no trabalho do professor de língua inglesa, bem como de outras áreas de conhecimento: as condições materiais que levem a melhoria na organização da escola e, principalmente, no trabalho do professor.

Apesar do processo de implementação da proposta pedagógica estar no seu início, por ocasião da pesquisa, os dados coletados indicaram limitações no nível de compreensão dos professores em relação à proposta, bem como quanto à seleção de material didático adequado à nova abordagem; também foram apontadas limitações por parte do Estado quanto aos cursos de desenvolvimento profissional. O estudo demonstrou, ainda, que um dos maiores problemas para os professores de língua estrangeira (inglês) tem sido a pouca valorização dessa disciplina como componente curricular, e por extensão do profissional da área, o que vêm prejudicando no avanço do processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study analyzes the process of elaboration, implementation and also the level of comprehension of the new pedagogical proposal - entitled *Curriculum Guidelines/90* - in the work of teachers of English at Secondary State Schools. The analyses is based on a survey carried out among teachers of English in a limited area of Curitiba.

The Curriculum Guidelines proposal, which was elaborated and published by Paraná State Department of Education from 1987 to 1990, is seen as a theoretical instrument of intervention into academic work. This way, it becomes a proof of its implication in society and school, though contradictory it may seem to be.

The research demonstrated that the level of comprehension and assimilation of the main conceptions presented in the pedagogical proposal, and especially those of the foreign language, are still in an embryonic stage, which seems to be sometimes eclectic or misleading. On the one hand, if the naive relation of educational theory and pedagogical practice has led many teachers of English to make serious mistakes, on the other hand, it has made them play such unpleasant roles of false and contradictory teachers, as when they defend theories they are not prepared to implement; or outdated and obsolete teachers, when they do not follow the theories proposed.

The dichotomy of theory and practice was identified in the teachers work what leads them to an abstracted and repetitive practice. Then it is suggested as a way of overcoming such a problem the access of the teachers of English to the pedagogical knowledge, which would enable them to think deeply and totally about their academic work. However, this knowledge should be assumed and diffused by the State to all the teachers who work at state public schools, through courses that might guarantee the teachers' qualification.

Closely to this basic condition, there are two others also essential to combine theory and practice in the work of foreign language teachers: the material conditions for a better organized school and mainly for the teachers' work itself.

Although the implementation process of the pedagogical proposal is at its beginning, the collected data indicated limitations regarding the teachers' participation in the elaboration of the proposal, and limitations in instructional material such as adequating textbooks to the new approach and limitations in the courses of professional development sponsored by the State. The study also revealed that the main problem faced by the teachers of English has been the little attention given to this discipline as a curricular component, and consequently to the teachers, which has been harmful to the development of the teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

Este trabalho representa uma etapa de um processo em que influências recebidas na vida profissional, acadêmica e familiar acabaram por gerar e desenvolver um compromisso com a realidade educacional brasileira.

Sendo assim, a presente introdução visa não só indicar a seqüência e o conteúdo da exposição, como também dar uma idéia da lógica da investigação.

Decorre daí a necessidade de incluir uma referência às condições pessoais e institucionais que, em alguma medida, influenciaram a produção do trabalho. Sem essa referência corre-se o risco de reconstituir a lógica da investigação como se esta fosse autônoma em face da pessoa do investigador e das condições objetivas nas quais ele atua.

Parte deste trabalho constitui-se da descrição de um documento oficial da Secretaria do Estado do Paraná (SEED), que tem como título *Currículo Básico para Escolas Públicas do Paraná*. Esse documento, publicado e legitimado em dezembro de 1990, foi elaborado para o ensino fundamental, ou seja, apresenta o currículo mínimo para as escolas de 1º grau do Estado.

O documento teve como finalidade primeira sistematizar os pressupostos teóricos e metodológicos, visando apontar novos caminhos para esse grau de ensino sob os princípios norteadores da tendência da pedagogia oficial, denominada de "Pedagogia Histórico-Crítica". A partir disso, os conteúdos correspondentes a cada área de conhecimento do 1º grau (1ª a 8ª série) foram sistematizados

independentemente pelos consultores das respectivas áreas, com relativa participação de professores. Entretanto, com o intuito de se manter princípios teóricos norteadores e integradores para todas as disciplinas, foram realizadas discussões gerais com todos os consultores envolvidos na sistematização.

Tendo sido responsável, juntamente com a professora Lúcia Cherem, pela sistematização do Currículo Básico referente à língua estrangeira moderna, uma vez esta concluída, utilizei-a como base para a elaboração desta pesquisa.

O ponto de partida da presente investigação foi, portanto, a análise do conteúdo do Currículo Básico como um todo, e, principalmente, a descrição do conteúdo de Língua Estrangeira Moderna. O ponto de chegada desejado foi uma análise do grau de incorporação do novo currículo na prática pedagógica do professor de inglês do 1º grau, ou seja, a análise da relação teoria e prática no trabalho deste professor. Porém, não se chegou rigorosamente a uma única conclusão final, e sim a várias, que estão expressas nas relações de construção do conhecimento desse trabalho.

Para desenvolver a pesquisa proposta foi necessária a descrição da concepção dos professores de inglês a respeito de sua prática docente, a partir do novo currículo. Optou-se pela coleta de dados empíricos, numa abordagem qualitativa, os quais foram obtidos a partir de depoimentos de treze professores de inglês do 1º grau, de uma região do município de Curitiba, através de questionários com perguntas semi-abertas, seguidas de entrevistas.

No decorrer do trabalho de descrição dos dados, constatou-se a necessidade de se analisar também a concepção dos educadores responsáveis pela implantação e incrementação do novo

currículo, no caso, representantes oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED. Três educadoras, em diferentes níveis hierárquicos de atuação, foram entrevistadas: a coordenadora geral dos núcleos regionais de ensino; a coordenadora da equipe de ensino do 1º grau; a coordenadora de língua estrangeira no núcleo de Curitiba.

Para a elaboração dos roteiros de entrevistas e dos questionários fez-se valer de uma síntese de conhecimentos prévios da qual se dispunha, que orientaram na seleção e coleta de dados. A pesquisa de campo pode ser considerada como segunda etapa do trabalho, a qual, tomando o processo de implantação do Currículo Básico como programa pedagógico fundamental da SEED na gestão de 1991-1995, centrou a investigação em três aspectos:

- a concepção que o professor faz sobre a sua capacidade de decisão e participação, inclusive no processo de elaboração e implantação do Currículo Básico;
- a concepção que o professor faz sobre o trabalho da escola, tendo em vista a difusão da tendência histórico-crítica e da abordagem comunicativa nesse processo;
- a concepção que o professor faz sobre o trabalho de produção de conhecimento pedagógico, quer seja ele currículo básico ou material didático.

Esses três aspectos foram investigados, de forma a tentar apreender concretamente a relação teoria e prática no trabalho do professor de inglês. Buscou-se analisar em que medida o processo de elaboração e implantação do Currículo Básico, pela sua forma e

pelo seu conteúdo, teria capacitado o professor a compreender a sua prática numa perspectiva de totalidade, elevando assim o nível de qualidade de seu trabalho cotidiano em sala de aula.

Portanto, compõe o Capítulo II desta pesquisa, inicialmente, a análise do documento denominado *Currículo Básico para Escolas Públicas do Paraná*, com ênfase na parte específica de língua estrangeira; seguida pela transcrição dos dados empíricos coletados, ou seja, a descrição detalhada dos depoimentos dos professores de inglês e dos representantes da SEED sobre o Currículo Básico, a escola e o professor.

Já o Capítulo III dedica-se à análise e interpretação dos dados propriamente ditas. Nesse processo de apreciação crítica dos depoimentos coletados privilegiou-se uma determinada linha de análise e, com isso, pôde-se observar e selecionar as evidências relevantes, necessariamente fundamentadas nos pressupostos teóricos da pesquisa. Determinadas evidências levantadas fizeram rever alguns pontos do quadro teórico (Cap. I), como a questão da relação teoria e prática; já outras vieram explicitar a síntese teórica inicial. Por isso, nessa etapa é possível entrever o uso da teoria formalizada no início, uma vez que a análise dos dados foi desenvolvida simultaneamente com a construção da teoria contida no Capítulo I. As considerações finais são apresentadas também no Capítulo III, quando alguns pontos são deixados em aberto para serem discutidos e reavaliados em outras pesquisas.

Finalmente, coube ao Capítulo I a composição do quadro teórico da pesquisa, no qual são apresentadas determinadas concepções pedagógicas e de ensino de língua estrangeira (inglês),

com intuito de sistematizar e difundir esse conhecimento num só documento e, dessa forma, instrumentalizar o professor de língua estrangeira que traz formação precária nesse aspecto, ou tem pouco acesso a esse tipo de conhecimento. Estas evidências foram fruto dos próprios dados coletados, bem como de dados e observações sobre a prática do professor de inglês a partir do convívio diário, além de depoimentos informais expressos pelos professores em cursos de atualização dos quais participamos.

É importante observar que, tendo este trabalho sido delimitado ao universo dos professores de inglês, houve preocupação de se explicitar tanto a evolução das tendências pedagógicas educacionais se construindo historicamente, como a evolução dos métodos de ensino de língua estrangeira que, mesmo intrinsecamente relacionados com as tendências educacionais e valores da época, mantêm sua própria história construída contraditoriamente.

Pela apresentação acima, denota-se que, em termos de metodologia de pesquisa, a postura epistemológica adotada implicou em não ter havido, a priori, momentos definidos e estanques de revisão teórica, coleta de dados, análise e tratamento das informações; ao contrário, as tarefas e os procedimentos de pesquisa delinearão-se no decorrer do processo de construção do objeto de investigação.

Somada à síntese inicial a respeito da prática pedagógica do professor de inglês, resultante tanto da prática docente do pesquisador, quanto de leituras realizadas, apontam-se aqui dois trabalhos que contribuíram decisivamente no encaminhamento

metodológico: a tese de mestrado de Thaís Somma (1990)¹ e o livro de Guiomar Mello (1986)², ambos sobre a prática pedagógica do professor de 1º grau.

A lógica de investigação pouco ortodoxa adotada facilitou em muito o impulso inicial da presente pesquisa, permitindo assim rever a teoria não como um conjunto de normas e conhecimentos sistematizados a priori, mas passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional. Em outras palavras, a prática fundamentou a teoria e determinou, assim, o progresso do conhecimento. Por outro lado, é preciso reconhecer que nem toda teoria necessariamente correspondeu às exigências de uma prática já existente.

-
1. SOMMA, Thaís. A reflexão do professor sobre a sua praxis pedagógica e a questão da relação teoria e um estudo sobre o professor da rede municipal de ensino. Tese de Mestrado. Curitiba, UFPR, 1990.
 2. MELLO, Guiomar N. de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paul Cortez, Autores Associados, 1986.

CAPÍTULO I

QUADRO TEÓRICO

A teoria e a prática da educação pressupõem idéias sobre a natureza humana e a natureza da realidade que são, em última instância, de caráter filosófico.

Assim como a filosofia formal procura entender a realidade como um todo, explicando-a da maneira mais genérica e sistemática, também a filosofia educacional procura compreender a educação em sua integridade, interpretando-a por meios de conceitos gerais que guiam a nossa escolha de objetivos e diretrizes educacionais.

Do mesmo modo que a filosofia formal coordena descobertas e conclusões das diversas ciências, a filosofia educacional interpreta-as na medida em que se relacionam com a educação.

Não é possível criticar uma política educacional ou sugerir novas diretrizes sem levar em conta problemas filosóficos gerais, como a natureza do homem, pois é a ele que estamos educando; ou a natureza da sociedade, pois a educação é um processo social, ou ainda, a natureza da realidade suprema, que é objetivo de todo conhecimento. Portanto, a filosofia educacional envolve, entre outras coisas, a aplicação da filosofia formal no campo da educação. Dessa forma, as grandes correntes filosóficas vigentes são consideradas pertinentes para uma compreensão das teorias educacionais contemporâneas e das abordagens de ensino.

Existem diferentes identificações e classificações das concepções filosóficas e pedagógicas da educação. Não cabe neste momento citá-las, pois não se tem aqui pretensão de se aprofundar nessa questão; por isso, à guisa de ilustração, será mencionada a

classificação dos seguintes autores, justamente pela sua objetividade e similaridade.. Kneller³ indica cinco correntes filosóficas: idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo e análise, as quais correspondem respectivamente as seguintes filosofias educacionais: perenalismo, essencialismo e reconstrutivismo. Ozmon⁴ apresenta classificação semelhante, distinguindo as seguintes correntes filosóficas: idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo e behaviorismo, que se identificam com as seguintes filosofias educacionais: perenalismo, essencialismo, progressismo e reconstrucionismo, existencialismo e planejamento do comportamento.

Decorre daí o caráter até certo ponto arbitrário e autônomo conferido às classificações. Tal dificuldade está particularmente presente dada a tendência a se considerar a filosofia da educação à margem do desenvolvimento do processo educacional no contexto histórico-concreto.

Tendo em vista o propósito de sistematização presente ao longo deste trabalho, pretende-se nesse capítulo evidenciar, inicialmente, as correntes e tendências da educação brasileira enquanto expressão da Filosofia da Educação, entendida esta como tomada de posição explícita e sistematizada sobre a problemática educacional.

Num segundo momento, o estudo fica delimitado ao ensino de língua estrangeira moderna (inglês), na realidade brasileira das escolas de 1º e 2º graus, sendo identificados os principais métodos

3. KNELLER, G. Introdução à Filosofia da Educação. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1984. (tradução)

4. OZMON, H. Filosofia da Educação: um diálogo. In: SAVIANI, D. Filosofia da Educação Brasileira. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987, p. 23.

de ensino de língua estrangeira. Mesmos que estes métodos tenham nascido de uma filosofia educacional, de uma teoria pedagógica e de uma teoria lingüística com forma de satisfazer determinadas necessidades e exigências da época, eles apresentam sua própria história evolutiva e se constroem contraditoriamente.

1.1.Tendências Filosóficas da Educação Brasileira

Para evitar o risco de se perder em um emaranhado de concepções e tendências pedagógicas, será esboçado um quadro sistemático baseado em Saviani⁵, quadro esse que mantém articulação com o processo concreto, isto é, com a atividade educacional tal como ela vem se manifestando no seio da organização social em que vivemos.

Após o estudo das diversas correntes e o exame da evolução da organização escolar desde meados do século passado quando a sociedade atual adquire contornos definidos como a consolidação do poder burguês, Saviani agrupa somente em quatro grandes linhas as concepções fundamentais da Filosofia da Educação, assim denominadas: *concepção "humanista" tradicional, concepção "humanista" moderna, concepção analítica e concepção dialética.*

Em seguida, o autor indica o modo como elas se articulam com a organização educacional historicamente considerada.

Segundo Saviani a *concepção "humanista" tradicional* está

.....

5. SAVIANI, Demerval. Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987. p.2

Este autor foi escolhido como referencial teórico na etapa de discussão sobre as tendências fil pedagógicas da educação brasileira, por ser considerado mentor intelectual da pedagogia proposta no documento em estudo

marcada pela visão essencialista de homem, ou seja, o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois consideradas acidentais. O autor distingue duas vertentes no interior da concepção "humanista" tradicional: a vertente religiosa e a leiga. A primeira tem raízes na Idade Média e sua manifestação mais característica consubstancia-se nas correntes do tomismo (de São Tomás de Aquino) e do neotomismo (de Jacques Maritain). Já a vertente leiga, centrada na idéia de "natureza humana", é elaborada pelos pensadores modernos já como expressão de ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. É essa vertente que inspirou a construção dos sistemas públicos de ensino com as características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.

De acordo com a classificação de Saviani concepção "humanista" moderna abrange correntes tais como o Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo, Fenomenologia. Diferente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Aqui a existência precede a essência, pois a natureza humana é mutável e determinada pela existência. Na visão tradicional dá-se privilégio ao adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educacional, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade.

Já a concepção analítica de Filosofia da Educação, definida no estudo de Saviani, não pressupõe explicitamente uma

visão de homem, nem um "sistema filosófico" geral. A tarefa aí da Filosofia da Educação é efetuar a análise lógica da linguagem educacional, sendo que o método que mais se presta à tarefa proposta é o da chamada lógica informal ou análise informal, a qual julga não ser necessário ultrapassar o âmbito da linguagem corrente para compreender o significado das palavras. Portanto, a análise informal postula que o significado de uma palavra só pode ser determinado em função do contexto lingüístico em que é utilizado, e não do contexto histórico.

Segundo a interpretação de Saviani, a *concepção dialética* de Filosofia da Educação também se recusa a colocar no ponto de partida determinada visão de homem. Interessa-lhe o homem concreto, isto é, o homem como conjunto das relações sociais. Considera que a tarefa da Filosofia da Educação é explicitar os problemas educacionais, os quais só podem ser compreendidos por referência ao contexto (histórico) em que estão inseridos. Para a concepção dialética o movimento da realidade segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem. O dinamismo da realidade se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si. Determinada formação social, mercê das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação, evoluindo no sentido de uma nova formação social. Nesse contexto, o papel da educação será o de colocar-se a serviço da nova formação social que vem se constituindo dentro velha formação até então dominante.

Por razões didáticas, no seu estudo Saviani passa à articulação do esquema acima apresentado com a atividade educacional dentro da organização social em que vivemos, que assume feições características com a consolidação do poder burguês

e a conseqüente formulação de sua visão de mundo: o liberalismo. Isto significa que a burguesia, ao consolidar-se no poder, se torna não apenas classe dominante, mas também classe hegemônica. Assim, a ideologia burguesa - via liberalismo - passa a ser compartilhada pelo conjunto da sociedade.

A escola surge, então, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais. Desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal e gratuita. Surgem os chamados *sistemas nacionais de ensino*.

Entretanto, no entender de Saviani, as esperanças depositadas na escola resultam frustradas, no sentido de livrar o homem da ignorância, miséria moral, da opressão e da miséria política, especialmente a partir da I Guerra Mundial. Acreditou-se, então, que a razão do fracasso não estava na escola como tal, mas no tipo de escola de que se dispunha. Por isso, para que a escola pudesse desempenhar seu papel, era mister reformá-la. Desencadeia-se, assim, o movimento da *Escola Nova*.

A análise de Saviani aponta para a II Guerra Mundial como marco inicial da perda de ímpeto à escola, por desconfiança de se ter atribuído a ela uma tarefa imensamente superior às suas possibilidades. Passou-se, então, a falar em Educação Permanente e a se valorizar as formas de educação informal, para-escolar ou, simplesmente, não-escolar, até o ponto em que se chegou a advogar a destruição da escola. Nesse quadro, as atenções se voltaram para a potencialidade educativa dos meios de comunicação de massa e ensaiou-se o aproveitamento das conquistas tecnológicas no processo educativo.

E a concepção dialética? Como se daria sua articulação

com o movimento histórico?

Primeiro, o próprio Saviani alerta para observação de que as análises do tipo acima sumariadas incorrem numa falácia. Elas sugerem que uma etapa sucede outra, isto é, a primeira etapa é substituída e superada pela segunda, esta pela terceira e assim sucessivamente. E comenta, por exemplo, que o movimento da *Escola Nova* não aboliu a escola convencional que, ao contrário, continua presente e constituiu o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais. Segundo Saviani

o movimento da "Escola Nova" não logrou constituir-se em 'sistema público de ensino' e influenciou apenas superficialmente os procedimentos adotados nas escolas oficiais. Da mesma forma, os meios de comunicação de massa e a tecnologia de ensino que caracterizam a terceira etapa (segundo Zanotti) continuam desempenhando papel secundário e influenciando apenas periféricamente o aparelho escolar propriamente dito. (Saviani, 1987, p.29)

Sob o ponto de vista do autor, para se compreender esse fenômeno e dissipar a falácia acima aludida, é necessário ultrapassar a superfície dos fatos e vincular o processo educativo às condições estruturais da sociedade que o engendra. Para tal faz uma série de considerações que pretendem mostrar, por um lado, que não é possível compreender criticamente as diferentes tendências sem recorrer à concepção dialética. Isto porque, sendo as diferentes tendências expressões das diferentes forças que contraditoriamente tecem o tecido social, elas não podem ser compreendidas senão por referência do contexto histórico da estrutura da sociedade em que estão inseridas. Por outro lado, o autor pretende indicar que a concepção dialética está presente desde o início, isto é, desde a fase em que a escola era vista como

redentora da humanidade.

Por fim, sugere que a concepção dialética seja orientação à atuação dos diferentes grupos que se empenham em colocar a educação e a escola a serviço das forças emergentes da sociedade, abrindo espaços para a expressão dos interesses populares e, buscando tornar de fato de todos aquilo que a ideologia liberal proclama ser de direito de todos. Dessa forma estaria contribuindo para a formação de uma nova sociedade.

1.2 Tendências Pedagógicas da Educação Brasileira

A partir do quadro teórico esboçado serão indicadas, a passos largos, as principais tendências pedagógicas da educação brasileira, buscando maiores evidências no que diz respeito: ao papel da escola, do aluno, do professor, bem como à organização da escola no processo de desenvolvimento das tendências a serem mencionadas a seguir.

Com base em outro estudo do educador Saviani⁶, as tendências pedagógicas podem ser analisadas em dois grupos: "teorias não-críticas", que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma; e as "teorias-críticas/ou crítico-reprodutivistas", que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus determinantes sociais.

Esses grupos compreenderiam as seguintes tendências pedagógicas:

a) Teorias não-críticas: a pedagogia tradicional, a

6.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

pedagogia nova, a pedagogia tecnicista.

b) Teorias críticas/ou crítico-reprodutivas: "a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica", "teoria da escola enquanto *Aparelho Ideológico de Estado*", "teoria da escola dualista".

1.2.1 - AS TEORIAS NÃO CRÍTICAS

a) A Pedagogia Tradicional

Como já foi mencionado anteriormente, os sistemas públicos de ensino datam de inícios do século passado, cuja organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa.

A escola surgia, então, como um antídoto à ignorância, cujo papel era difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

O mestre-escola seria o artífice dessa grande obra. A escola se organizava centrada no professor, que transmitia, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos.

Cabia, portanto, aos alunos assimilarem os conhecimentos que lhes eram transmitidos.

As escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições aos alunos que as ouviam atentamente, sempre seguidas de exercícios que eram

realizados, disciplinadamente, pelos alunos. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado.

Para Saviani, a pedagogia tradicional, além de não conseguir realizar seu princípio de universalização, teve que curvar-se ante ao fato de que nem todos os bem sucedidos na escola se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

b) A Pedagogia Nova

As críticas à pedagogia tradicional, formuladas a partir do final do século passado aos poucos foi dando origem a uma outra teoria da educação, a qual mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Tomou corpo, o movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de *escolanovismo*. Tal movimento começou por efetuar a crítica à pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas, depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Uma das maneiras de compreender a pedagogia nova é, por referência à pedagogia tradicional, deslocando o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental,

baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Nesse sentido, o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, o professor teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, num ambiente estimulante, dotado com materiais didáticos, biblioteca de classe, entre outras condições necessárias.

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional. Com isto, a *Escola Nova* organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a *Escola Nova* aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Segundo Saviani, o papel da *Escola Nova* acima descrito se

manifestou mais nitidamente no caso da América Latina pelas condições sociais, econômicas e culturais desses países, onde a distinção de classes sociais fica mais evidente.

c) A Pedagogia Tecnicista

Ao findar a primeira metade do século atual, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na *reforma da Escola* resultaram frustradas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais.

De um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de *Escola Nova Popular*, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acabam por desembocar na eficiência das máquinas de ensinar. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetividade do trabalho pedagógico.

A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos

em certos aspectos, mecanizar o processo.

Surgiu daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistemático, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, e outros.

Também foi fruto do tecnicismo o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes.

Resultou, assim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era ao mesmo tempo o sujeito do processo e o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa deslocava-se para o aluno, situando-se o centro da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; já na pedagogia tecnicista, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficaram a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Na pedagogia tecnicista pode-se dizer que são os meios que definem o que os professores e alunos devem fazer, e também quando e como o farão; enquanto que na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados

meios.

Do ponto de vista pedagógico concluiu-se que, para a pedagogia tradicional, a questão central é aprender, para a pedagogia nova é aprender a aprender, e para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

A pedagogia tecnicista correspondeu a uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Com efeito, acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas de como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem, cada qual, as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente através do preenchimento de formulários. O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especialidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas e com a informação da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores.

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabilizou o trabalho pedagógico. O conteúdo de

ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

Na sua análise Saviani afirma que a situação acima descrita teria afetado particularmente a América Latina: *"sabe-se também que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino nos países da América Latina, tinham por detrás outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos"*. (Saviani, 1986, p.19)

1.2.2 - AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Paralelamente ao predomínio da pedagogia tecnicista emergiu, na década de setenta, um conjunto de estudos que Saviani agrupou-os sob o nome de "teorias crítico-reprodutivas". Essas teorias - diferentes das anteriores que desconsideram as determinações sociais do fenômeno educativo - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, daí a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas".

Tais teorias contam com um razoável número de representantes e se manifestam em diferentes versões. Saviani aponta quatro teorias que tiveram maior repercussão e alcançaram um

maior nível de elaboração a saber: "radicais americanos" (Bowles e Gintis, 1976); "teoria do sistema do ensino enquanto violência simbólica" (Bourdieu e Passeron, 1975); "teoria da escola enquanto *Aparelho Ideológico de Estado-AIE*" (Althusser, [1976?]); "teoria da escola dualista" (Baudelot e Establet, 1971)).

O método dessas teorias foi promover a denúncia sistemática de pedagogia tecnicista implementada pela política educacional ao mesmo tempo que minava a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais.

Entretanto, por considerar as relações entre determinantes sociais e educação de modo externo e mecânico, a referida tendência acabou por acentuar uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais.

Para superar tais insuficiências, Saviani sugere abrir caminho através da tendência dialética, isto é,

captar o modo específico de articulação da educação com conjunto das relações sociais. Compreender-se-á, então, que o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência do mesmo modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho. (Saviani, 1987, p.39)

Do ponto de vista dessa concepção o saber é uma força produtiva e, a sociedade capitalista, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, é a classe que detém os meios de produção e se empenha em apropriar-se do saber, desapropriando-o da classe trabalhadora. Contudo, Saviani argumenta ser impossível a desapropriação exclusiva do saber, já que a contradição é inerente à sociedade capitalista é insolúvel no seu

âmbito, por isso a classe capitalista sistematiza o saber de que se apropria e o devolve na forma parcelada (taylorismo). Assim fazendo, detém a propriedade exclusiva do saber relativo ao conjunto do processo produtivo, restando ao trabalhador apenas o domínio do saber correspondente à parcela do trabalho que lhe cabe executar. A classe trabalhadora, por sua vez, se esforça, cotidianamente e de variadas formas, por reapropriar o saber de que é desapropriada. Nesse quadro, a educação emerge como um instrumento de luta. Nessa direção aponta aquilo de mais fecundo que se pode detectar nos debates que se travam atualmente sobre educação no Brasil.

No entender do educadores progressistas a partir da concepção dialética é possível compreender o necessário aparecimento e, ao mesmo tempo, a necessária superação das diferentes tendências que configuram o espaço da prática pedagógica, na medida em que desvende o movimento concreto que está na sua base e do qual ela (a prática pedagógica) é expressão. Saviani conclue confiante que:

a partir daí clareia-se o quadro, e se aponta o caminho: a luta pela expansão das escolas, pela ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola, pela eliminação dos índices de evasão e repetência, de modo a convertê-la em instrumento eficaz de transmissão de conteúdos significativos a todas as crianças das classes trabalhadoras; em suma, a luta por transformar a educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores, potencializando, assim, a sua capacidade de organização, de reivindicação e de pressão. (Saviani, 1987, p.43)

Esses são alguns dos pressupostos teóricos da tendência denominada histórico-crítica, que será oportunamente comentada.

1.3 - O Professor e sua Prática Pedagógica

Saviani faz uma detalhada referência à prática dos professores em sala de aula, que vem ao encontro do que observamos e vivenciamos no cotidiano do professor de 1º e 2º graus em muitas escolas.

Se levarmos em conta a educação brasileira tal como se desenvolve em nossas escolas nos dias atuais, veremos que as diferentes tendências abordadas neste texto estão, ao mesmo tempo, presentes na prática pedagógica dos professores e educadores em geral. De tal modo elas se cruzam e se interpenetram que compõem uma teia cujos fios é necessário desembaraçar se quisermos compreender as características que definem a referida prática pedagógica. Para tanto, tomemos como referência a prática dos professores em sala de aula.

Como o nosso professor pensa e analisa sobre sua prática educativa? Terá ele uma cabeça escolanovista como supõe Saviani?

Devido à predominância da influência "progressista" nos cursos de educação, o professor absorveu o ideário da "Escola Nova." Ele concebe o processo educativo como tendo o aluno por centro. O ato educativo se realiza na relação professor-aluno; relação interpessoal. Por isso ele está disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno. Para isso ele espera contar com a assessoria dos especialistas nas ciências humanas (especialmente a psicologia, a sociologia, a biologia) aplicadas à educação. Acredita que sua classe será pouco numerosa para que ele

possa se relacionar pessoalmente com seus alunos. E como o segredo da boa aprendizagem é a atividade dos alunos, ele espera também poder contar com uma biblioteca de classe, laboratório, material didático abundante e variado.

Formado de maneira acima descrita e armado de bons propósitos, o nosso professor se dirige à classe que lhe foi designada. O que encontra? Diante de si, a sala superlotada; atrás, um quadro-negro e... giz, se tiver sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, material didático? Descobre que isso tudo não passa de um luxo reservado a raríssimas escolas. Eis, pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça é escolanovista mas as condições em que terá de atuar são as da escola tradicional. Isso significa que ele deverá ser o centro do processo de aprendizagem; que deverá dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituem o acervo da humanidade e transmiti-los de modo a garantir que seus alunos os assimilem. Em suma: ele não pode se relacionar pessoalmente com os alunos numa classe tão numerosa, mas cabe-lhe fazer com que eles aprendam. Na verdade as coisas estariam menos complicadas se ele fosse um professor tradicional. Mas ele não foi preparado para essa situação. Está confuso. Não compreende bem o que se passa. Então ele se revolta, desanima, busca apoio nos colegas, se acomoda, se adapta, ou desiste.

Entretanto, o drama do nosso professor não termina aí.

Nesse momento, o professor analisado por Saviani já não é mais o mesmo nos dias de hoje. Isso porque o professor por ele descrito tinha que seguir as exigências da pedagogia oficial até então, que era acentuadamente de cunho tecnicista. Hoje já se avançou para outra pedagogia dita oficial: a chamada "histórico-crítica", depois de também ter recebido influências da tendência

"crítico-reprodutivista".

É fundamental explicitar como se dá o drama do professor sob a pedagogia tecnicista, pois afinal esta ainda está muito presente em nossa prática pedagógica atualmente. Segundo essa tendência, o professor deve ser eficiente e produtivo. Para isso ele deve atingir o máximo de resultado com o mínimo de dispêndio. Logo, ele deve racionalizar, planejar suas atividades. Para isso há a semana de planejamento em que ele deverá preencher certo número de formulários: objetivos educacionais, objetivos instrucionais, estratégias, avaliação somativa, etc. Sua disciplina é um módulo que faz parte de um pacote que é um subsistema (aberto, de preferência). Se ele operacionalizar os objetivos e executar cada passo de acordo com as regras preestabelecidas, o resultado previsto será atingido automaticamente. O professor não é consciente, mas ele intui, ele sente na pele que tudo isso não passa de uma tentativa, ainda que abortada, de "taylorizar"⁷, ou seja, fragmentar o ensino. Com isso ele é deslocado do eixo do processo educativo. Já não é mais o processo do trabalho que se ajusta a seu ritmo, mas é ele que deve se ajustar ao ritmo do processo pedagógico. A tal ponto que ele pode ser substituído indiferentemente, sem prejuízo do processo, por qualquer outro professor, ou, até mesmo pela máquina: a máquina de ensinar. O

7. O "taylorismo" representa a tentativa mais radical de organizar o trabalho industrial sacrificand a consideração humana à eficiência, isto é, à rentabilidade da produção. Isso se alcança, despersonalizando ao máximo o t operário fazendo com que se cumpra a tarefa que lhe fixa o órgão de direção correspondente, contando com sua mais comple e ignorância. Desse modo abre-se um abismo intransponível entre o pensamento do operário e sua ação. Com a aplicaçã tayloristas, o trabalho em cadeia alcança sua máxima atomização e proporciona uma produtividade não alcançada pela cadei Mas isso só pode ser conseguido à custa da supressão de qualquer atitude criadora e consciente do operário em relação ao Ora, a produtividade assim alcançada tem também seus limites, e isso explica por que o taylorismo tenha deixado a v métodos de exploração da mão-de-obra. Mas o abandono dos métodos tayloristas não significa o abandono do trabalho em pelo próprio processo técnico. Domina ainda nos países industrializados, inclusive socialistas-, enquanto o progres aponta o tipo de produção que, uma vez generalizado, irá substituí-lo: a automação.

professor demonstra boa vontade, tenta enquadrar-se no esquema, no qual ele pouco se identifica. Então ele reluta, se esquivava, resiste e contorna: atende formalmente às exigências e age à sua moda.

Não bastassem essas agruras, o professor sofre por outro lado da pressão das análises sócio-estruturais da educação, que é a tendência "crítico-reprodutivista". Nessa fase o professor passa de vítima a réu. Já que a escola reproduz as relações sociais vigentes através da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, sua função é garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista. Como pode ser ele considerado um agente da exploração quando, na verdade, ele se sente a primeira vítima da exploração? Pois o seu trabalho não está sendo desvalorizado? Não está ele sendo cada vez mais proletarizado? Enquanto pensa que está colaborando com os outros, que está ajudando os seus alunos, tanto mais eficazmente ele está cumprindo a função de dominação.

Aí o desânimo se abate sobre ele. Uma onda de pessimismo invade sua mente. Passa-lhe pela cabeça a idéia de mudar de profissão. Mas a coisa não é tão simples assim. Afinal não é sem alguma razão que ele acabou se tornando professor. E uma tênue chama de esperança se mantém acesa, já que é preciso permanecer no magistério.

Prosseguindo nesse retrato da situação da maioria dos educadores no Brasil de hoje, apresentamos um quadro observado recentemente no nosso cotidiano como docente.

Superados alguns dramas anteriores, o professor de hoje se vê diante de tendência histórico-crítica, que se coloca como a pedagogia oficial. Ele não tem muita clareza no que a nova proposta

pedagógica deva mudar na sua prática em sala de aula. Admite que a situação anterior estava insustentável. Sua compreensão é ainda muito fragmentada do novo conhecimento proposto, mas tem mais certeza sobre o que "não deve ser feito com os alunos" do que o caminho a ser trilhado. Aprecia o conteúdo dos pressupostos teóricos da nova tendência, mas acha falta dos modelos e "receitas prontas" que lhe orientem como atuar na prática pedagógica. Ele é um professor que privilegia a prática utilitária, porque tudo o que for muito teórico, pode ser "perda de tempo", apesar dele considerar importante refletir sobre sua prática pedagógica. Entende que é preciso formar o seu aluno num cidadão crítico, e que para isso é fundamental que esse aluno se aproprie do saber escolar. No entanto, tem dúvidas de "como" transmitir esse saber para que sirva de instrumento de luta para o aluno. Nem sempre está convicto de que aquele aluno "tão problemático e carente" vá se tornar um cidadão crítico. Na atual pedagogia, o professor precisa ser competente o suficiente para saber o que seu aluno precisa aprender, em que grau e intensidade, com a responsabilidade de passar esses conteúdos de forma discutida e refletida.

Em resumo, o professor acima esboçado representa a situação de grande parte dos educadores no Brasil: imbuídos do ideário escolanovista, eles são obrigados a trabalhar em condições tradicionais, ao mesmo tempo que sofrem, de um lado, as seqüelas deixadas pelo tecnicismo e, de outro, a pressão da pedagogia oficial, denominada de histórico-crítica.

1.4 A Pedagogia Progressista

Referimo-nos anteriormente à busca de modelos pelo

professor na sua prática pedagógica.

Segundo Snyders, os modelos constituem o fundamento necessário da pedagogia. E cita Makarenko para reforçar a idéia: "*Não podemos fazer obra educativa sem nos propormos um fim (...) um fim claro, bem definido (...), um conhecimento do tipo de homem que desejamos formar*". (Makarenko, p.33).

Na verdade é preciso ter a resposta clara à esta interrogação: que tipo de homem nos propomos realizar?

Para Makarenko, "*o processo de trabalho é pedagogicamente neutro*"; só toma valor educativo se acompanhado, mantido por preocupações sociais e coletivas. No entender do pedagogo russo, esse tipo de homem "*deriva naturalmente das nossas necessidades sociais, das aspirações do povo (...), dos fins e sentido da nossa luta (...), da nossa história, da nossa vida social*". (idem, p.34)

Em outras palavras, o modelo pedagógico mantém uma relação direta com o presente da comunidade, portanto do aprendiz. Dessa forma, há uma quebra do círculo vicioso da educação tradicional no que diz respeito a existência ou não de modelos. Mas que modelos são esses para formação do homem pretendido? São modelos morais, os quais não se devem apresentar como uma aquisição eterna, definitiva, princípio permanente acima da história, pois em cada momento, cada classe possui sua moral própria.

Portanto, não são esses os "modelos" que os professores, de hoje buscam, e sim modelos no sentido de padrão pedagógico fechado a ser seguido. Os modelos que aqui nos referimos têm um conteúdo efetivo, mas que de modo algum se transformam em fórmula definitiva, e sim, abrem uma direção, uma via de conhecimentos e de realizações.

Este é o sentido da verdade para um marxista, ou seja, não aceitar a verdade como absoluta e definitiva, mas sim de forma sempre progressiva, nunca fechada, através da sucessão de descobertas. Com efeito, *"a verdade absoluta resulta de verdades relativas"*, e a mediação opera-se através da lenta caminhada que constitui a história da humanidade. (Makarenko, p.74)

É dessa forma que se dá o avanço do conhecimento na concepção dialética.

É este o ponto essencial: o professor pode intervir e guiar as crianças sem as subordinar a um dogma, a uma maneira de ver que o risco de não corresponder às suas próprias aspirações. Pode intervir sem que a ação prejudique a liberdade e a iniciativa ou antes a sua intervenção é condição da liberdade e da iniciativa.

E voltamos a pergunta inicial: a pedagogia progressista é pedagogia marxista ou revolucionária? Para Snyders, não é nem uma nem outra, mas *"de esquerda"*. Ele assim a define: *"é fundamentalmente uma pedagogia que enuncia idéias de esquerda, transmite conteúdos de esquerda, suscita uma visão, um método, atitudes de esquerda"*. Portanto, uma pedagogia de esquerda implica uma modificação no próprio contexto, no tipo de comunicação e de relação entre professores e alunos. Ensinar conteúdos de esquerda não é, do ponto de vista pedagógico, o mesmo que ensinar conteúdos e atitudes conservadores. (Snyders, p.193)

Snyders faz um estudo detalhado de cinco grandes temas, que segundo ele estão desvinculados de qualquer referência à noção de marxismo, de partido, do proletariado, para os considerar apenas como uma das expressões possíveis da unidade da esquerda docente. Com isso, ele pretende mostrar como se introduzir no conjunto das relações pedagógicas, um conteúdo de esquerda.

Entretanto, para o presente estudo nos limitamos a apenas citar os princípios dos cinco temas, que representam, de certa forma, os princípios norteadores básicos para compreensão da pedagogia progressista. Estes cinco temas serão discutidos direta e indiretamente ao longo da pesquisa:

1º tema: os professores e os alunos não estão em igualdades, no mesmo plano, em relação ao saber e às atividades.

2º tema: o professor deve conduzir os alunos às noções, a formas de ação, a atitudes que eles não podem atingir por si mesmos.

3º tema: aquilo que o professor deve transmitir ao aluno está em relação direta, profundamente ligada aos conhecimentos que o aluno já possui, às experiências que ele já atravessou.

4º tema: unidade da teoria e da prática

5º tema: a liberdade (a disciplina escolar, não é uma causa primeira, mas uma seqüência lógica do que é ensinado).

Snyders concluiu que a tese oficial é a de que a escola não deve de maneira nenhuma pesar sobre o espírito da criança, sobre as suas convicções.

O único objetivo será despertar a liberdade, formar a razão. Trata-se apenas de suscitar condições próprias para fazer desabrochar as suas potencialidades pessoais. Desse modo a consciência, liberta de constrangimentos, fortalecida pela reflexão e pelo estudo, munida de sentido crítico, tornar-se-á apta um dia a escolher, a organizar a sua escolha.

Por isso, para o pedagogo francês, a escola é sempre política, pois a educação é sempre uma escolha: escolha dos alunos que orientamos em determinada direção, escolha dos conteúdos e dos

valores que lhes são propostos.

Por isso para ele a neutralidade pedagógica é uma ilusão, pois mesmo a abstenção é uma tomada de posição tão atraente sobre os alunos como a afirmação.

1.5 - A Unidade da Teoria e da Prática

Dos cinco temas apresentados por Snyders, pretendemos nos deter mais atentamente sobre a questão da unidade teoria e prática, por ser o fim que, de fato, se propõem todos os pedagogos.

Snyders procurou mostrar as condições de realização da unidade teoria/prática, sem preocupação de tentar justificar o seu fundamento. No seu entender, *"de maneira geral, para que haja unidade efetiva da teoria e da prática é indispensável que a teoria tenha já nascido numa prática real naquelas a quem se dirige que seja a tomada de consciência da prática"*. (Snyders, p.206). Em outras palavras, a unidade da teoria e da prática só é possível no caso de se realizar esse movimento de "reconhecimento" do que foi adquirido na experiência concreta.

Uma unidade entre a teoria e a prática equivale a afirmar que há conhecimentos que não ficam à superfície do ser, mas que modificam a sensibilidade, as atitudes fundamentais, a personalidade profunda. Mais exatamente é mediante os conhecimentos que se modificam as atitudes. (Snyders, p. 206)

Essa questão da unidade entre teoria e prática é o foco de pesquisa para muitos estudiosos. Dentre eles, citaremos Vázquez, que no seu livro *Filosofia da Práxis*, faz uma profunda e rigorosa reflexão das concepções sobre teoria e prática sob as matrizes do pensamento marxista. O autor busca as respostas mais adequadas às

interrogações que vêm caracterizando a atividade prática ou a práxis transformadora do homem e do mundo. Busca, principalmente, o verdadeiro sentido marxista da praxis que, segundo o autor, "o fato histórico de que o marxismo tenha sido reduzido, se reduza ainda em certos casos, ao velho materialismo fecundado pela dialética, ou a um idealismo invertido que fez dele uma metafísica, pode produzir-se justamente por se haver esquecido ou deixado na penumbra o conceito de praxis como conceito central". (Vázquez, 1968)

É necessário o esclarecimento do conceito do termo "praxis", usado por Vázquez, bem como por muitos educadores.

Para Vázquez, a razão que o levou a adotar o termo "praxis", em vez de prática simplesmente, foi a tentativa de se livrar do conceito de prática, predominante no seu uso cotidiano, que corresponde ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário e pejorativo de expressões como as seguintes: "homem prático", "resultados práticos", "profissão muito prática", etc.

Por isso, o autor adotou o termo "praxis" para designar a atividade humana que produz objetos, porém sem a concepção de caráter estritamente utilitário.

Convém lembrar que o termo "praxis" vem do grego, que significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma. Assim entendida, a praxis, ou a prática, é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.

Outro conceito importante analisado por Vázquez é a questão da consciência comum da praxis, ou seja, ter compreensão da realidade e, para tal, é preciso revelar teoricamente o que a

praxis(realidade) é, e dessa forma tornar possível a passagem da teoria à prática, bem como mantê-las intimamente unidas.

Conforme o autor mexicano, existem "estágios" para se chegar à verdadeira consciência da praxis, que partem de um ponto-de-vista imediato, abstrato e unilateral da consciência ordinária para chegar a um ponto de vista objetivo e científico a respeito da atividade prática do homem. Para poder unir-se, conscientemente, pensamento e ação é necessário superar a consciência comum da praxis, a qual vê a prática como um simples dado que não exige explicação, e que acredita estar numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos.

Assim, o homem de consciência comum acredita viver à margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas, da vida cotidiana.

Mas no entender de Vázquez, o homem comum e corrente não vive num mundo absolutamente a-teórico porque é *"um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico(...). Ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica"*.(Vázquez, p.9)

Portanto, a consciência comum da praxis não está esvaziada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem excluídas..

Assim, o homem comum e corrente mostra certa idéia - por mais limitada e obscura que seja da praxis - uma idéia que continuará enquanto não sair da cotidianidade e ascender ao plano reflexivo que é o plano próprio, em sua forma mais elevada da atitude filosófica.

Para responder essa pergunta Vázquez fez muita reflexão a respeito, mas de antemão o que se pode afirmar é que a consciência comum da praxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criativamente, ou seja, revolucionariamente, a realidade.

No capítulo específico sobre a "unidade entre teoria e prática", Vázquez analisa a relação da teoria com a prática, e vice-versa, e afirma que "*a atividade teórica por si só não é praxis*", ou seja, não basta, teorizar sobre um fato, mas é preciso atuar praticamente ou revolucionariamente, para assim produzir alguma mudança real.

Do ponto de vista do "senso comum", ou seja, dos conceitos esvaziados de ingredientes teóricos, repleto de verdades estereotipadas e de preconceitos, o prático é entendido no sentido estritamente utilitário, e portanto contrapõe-se à teoria.

"A prática se basta a si mesma, e o "senso comum" situa-se passivamente, uma atitude acrítica, em relação a ela'. analisa Vázquez (p.20).

No mundo da consciência comum, a contraposição de teoria e prática se manifesta por uma redução do prático ao utilitário, e consumada esta, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil.

Contudo, segundo Vázquez, "*não existe tal posição absoluta, e sim relativa, ou melhor, trata-se de uma diferença - no seio de uma unidade indissolúvel*".(p.214) Por isso, a partir daí Vázquez passa a falar principalmente de unidade entre teoria e prática, e da autonomia e dependência de uma com relação a outra. Analisa o problema em dois planos: a) num plano histórico-social como formas peculiares de comportamento do homem, enquanto ser

histórico-social, com referência à natureza e à sociedade; b) em determinadas atividades práticas. Considera, portanto, que a teoria depende da prática, pois esta fundamenta a teoria, determinando assim o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. E concluiu que, com base nos acontecimentos empíricos acumulados durante milênios até nossos dias, o progresso do conhecimento teórico aparece vinculado com as necessidades práticas do homem.

Por outro lado, Vázquez afirma mais adiante, que a *"teoria não corresponde apenas às exigências e necessidades de uma prática já existente. Se fosse assim, não poderia adiantar-se a ela, portanto, influir - inclusive decisivamente - em seu desenvolvimento"*.(p. 232).

A partir disso, o autor examina as relações entre teoria e prática em novo plano: como relação entre uma teoria já elaborada e uma prática que ainda não existe, ou que existe apenas em forma embrionária.

E concluiu que, ao falar-se da prática como fundamento e finalidade da teoria, deve-se entender:

a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir - e isso é bastante freqüente na história da ciência - para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, isto é, para resolver dificuldades ou contradições de uma outra teoria;

b) que, portanto, só em última instância e como parte de um processo histórico-social, a teoria corresponde a necessidades práticas e tem sua fonte na prática.

Vázquez assim resume: *"a dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática - concebida como uma*

praxis humana total- tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela". (p. 234)

Mais adiante, Vázquez complementa que por manterem a teoria e a prática relações de unidade e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas de uma autonomia relativa. (p. 238)

Por outro lado, a prática não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos. Desse modo, a unidade entre teoria e prática pressupõe sua mútua dependência.

Por isso, a atividade prática desenvolvida por um indivíduo é, simultaneamente, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel. O sujeito, por um lado, não prescinde de sua objetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, em que produz. (Vázquez, p. 242)

A partir do conceito de Marx, de que *'toda vida social é essencialmente prática'*, Vázquez diferencia níveis da praxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do homem no processo prático, e de acordo com o grau de criação ou humanização da matéria transformada no produto de sua atividade prática.

Com relação a esses dois critérios, o autor distingue, por um lado, a praxis criadora e a reiterativa ou imitativa e, por outro lado, a praxis reflexiva e a espontânea.

Dessa diferenciação entre níveis da praxis o que cabe referenciar no presente estudo é como se dá a passagem da praxis espontânea à praxis reflexiva.

Segundo Vázquez, o homem comum por si mesmo não pode

superar o nível espontâneo da praxis, não pode elevar-se com suas próprias forças a uma praxis reflexiva (e revolucionária). Referindo-se ao proletariado, ele afirma que este precisa adquirir uma consciência de classe, a qual não se depreende de seu próprio ser, mas lhe chega de fora. Portanto, a consciência de classe tem que ser inculcada no proletário, já que este não pode ascender a ela por seus próprios meios, ao longo de sua praxis espontânea. (Vázquez, p. 294)

Portanto, concluimos, toda consciência se dá de modo intencional, inculcada de fora para dentro. Marx já assinalava que não bastam a opressão e a miséria para que o proletário possa elevar-se à altura de sua missão histórica, revolucionária.

Finalmente Vázquez concluiu que uma verdadeira tomada de consciência da praxis deve contribuir para dissolver uma atitude negativa em relação a ela e, em particular, em relação à praxis material produtiva, atitude que é característica, já há mais de 25 séculos, do espiritualismo, e que cumpre uma função social regressiva. Pois bem, o humano não está unilateralmente no teórico, e sim no homem como um ser teórico-prático que se afirma como tal "em" e "pela" praxis. (Vázquez, p. 409)

Certamente a relação entre teoria e a prática não é objeto de preocupação exclusivamente dos educadores. A questão não é nova e, de fato, tem estado presente ao longo da história do pensamento humano e, de modo especial, da filosofia ocidental.

No entanto, se esta questão afeta a todas as áreas de conhecimento, não o faz com a mesma intensidade. Sua problemática é particularmente aguda naqueles campos que incidem mais diretamente a prática social, ou sobre as áreas chamadas áreas "aplicadas".

Na área educacional a relação teoria e prática emerge

como um problema, na formação dos profissionais de educação, quando compreendidas como separadas, e mesmo opostas. Vários autores analisam essa problemática, como por exemplo Vera Candau ⁸.

Segundo ela, *"na questão da relação teoria-prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática"*. (idem, p.50).

Candau agrupa em dois esquemas as muitas formas de conceber a relação entre teoria e prática: a visão dicotômica e a visão de unidade.

A visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática, dando ênfase a total autonomia de uma relação a outra. Nessa perspectiva, a prática está comandada desde fora pela teoria, a qual é vista como forma privilegiada de "guiar" de "orientar" a ação.

Está implícita nessa visão dicotômica *"uma postura de domínio, de apropriação dos que detêm o poder das idéias em relação aos práticos. Sem dúvida, isso reflete, também, a divisão social do trabalho numa sociedade de classes, onde há uma separação entre o trabalho intelectual e manual"*. (Fávero, 1981, p.15 In: Candau, V. 1989)

A visão de unidade está centrada na vinculação, na união entre teoria e prática, cuja unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra.

8.

CANAU, Vera. Rumo a uma nova didática. Petrópolis, Vozes, 1989.

Esta visão já foi comentada em detalhes anteriormente, quando referenciamos o estudo de Vázquez.

Candau acredita que a visão de unidade expressa a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática, sendo condição fundamental para a busca de alternativas para a formação do educador.

Na visão de unidade, a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional. Quanto à prática educacional, esta é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. (Candau, p.59)

As considerações que Candau faz a seguir, sobre a relação teoria e prática relacionada à formação do professor são fundamentais para a compreensão da totalidade da presente pesquisa através da unidade indissolúvel dos pressupostos teóricos com a realidade educacional dos professores bem como do currículo escolar adotado.

No entender da autora, a visão de unidade entre teoria e prática exige um outro professor, com formação diferente daquele de "visão positiva-tecnológica". Por isso vê necessidade do redimensionamento da formação do educador, a qual deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ele no seio da sociedade.

Portanto, a ação do educador deverá se revelar como resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social.

Na verdade, o fazer pedagógico do professor (o qual abrange o que ensinar e como ensinar) deve se fazer articulado ao

para quem e para que, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais dissociados integral e parcialmente em muitas das práticas de formação existentes.

Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos.

A autora acredita que essa alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma *praxis* criadora, na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica.

Candau finaliza citando Fávero (1981) ao afirmar que "*a formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo (...) e, como tal, precisa ser pensado*". (p.19)

Vimos no decorrer desse capítulo a relação intrínseca entre os componentes que constituem o trabalho docente, no qual a análise do Currículo Básico é apenas o ponto de partida para outras discussões maiores sobre a prática pedagógica do professor. Esta é determinada tanto pela sua formação acadêmica, bem como pelos determinantes sócio-econômicos e políticos, que configuram uma determinada formação social.

Aprofundada a questão da relação teoria e prática, analisemos, a seguir, a tendência pedagógica histórica-crítica, princípio norteador do Currículo Básico.

1.6 - A Pedagogia Histórico-Crítica

Essa concepção pedagógica tem suscitado muita polêmica nos meios educacionais como resultado de uma série de fatores oriundos, principalmente, pela falta de clareza em compreendê-la, para então incorporá-la na prática pedagógica.

Uma vez que o mentor intelectual tem sido Saviani, buscamos aprofundar a questão através de alguns de seus trabalhos, especificamente no texto proferido no "*Seminário sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*" (1985). Nessa publicação Saviani mostra como se constitui a pedagogia histórica-crítica, a partir de 1979, além de comentar sobre as objeções que têm circulado em relação a essa concepção.

Para o presente trabalho vamos nos limitar a fazer referência principalmente à constituição dessa pedagogia, uma vez que as objeções e dicotomias de hoje já tenham se modificado daquelas então comentadas.

A partir do agrupamento adotado quando da análise das tendências pedagógicas da educação brasileira, a pedagogia histórico-crítica estaria agregada àquelas denominadas de "teorias críticas".

Porém, Saviani faz uma diferenciação das teorias crítico-reprodutivistas e da histórico-crítica, uma vez que esta "*procura articular uma orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista*"; portanto ela está além do crítico-reprodutivismo. (Saviani, 1985)

Basicamente este movimento, surgido em maio de 1968, na França, pretendia realizar uma revolução social pela revolução

educacional, isto é, pela da escola, abrangendo todo o âmbito da cultura.

Segundo Saviani, esta visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante no Brasil, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a então pedagogia tecnicista. De certa forma, estas teorias alimentaram as reflexões, as análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante.

No entanto, eram evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivistas: apesar da capacidade de fazer a crítica do existente, ela não tinha proposta de intervenção prática. Ou seja, limitava-se a constatar e denunciar, sem apontar outros caminhos.

Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido de busca de saídas, cujo anseio está na base da formulação de uma proposta que superasse a visão crítico-reprodutivista.

Diante da insatisfação com as análises crítico-reprodutivistas, foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. Esse processo tomou corpo a partir de 1977.

A denominação "concepção histórico-crítica" foi cunhada por Saviani, com o propósito de "reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os crítico-reprodutivistas têm

dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico". (Saviani, 1985)

Era preciso, então, abordar o problema educacional dialeticamente, ou seja, considerando suas contradições, seus conflitos. Pois, para a dialética "a contradição mora dentro da realidade. Não é defeito. É marca registrada. É isto que a faz um vir-a-ser, um processo interminável, criativo e inquieto.. Ou seja, que faz a histórica". (Demo, p.87,1987)

A partir de 1979 o problema de abordar dialeticamente a educação passa a ser discutido de modo mais amplo e coletivamente.

Saviani aponta alguns trabalhos que começam "a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas, e não apenas fazer a crítica do existente". Cita a tese de Cury *Educação e Contradição* (1979), que deu subsídios ao trabalho de Guiomar Mello (1981), cuja tese central é que a função política da educação cumpre-se pela mediação da competência técnica. A autora coloca o problema partindo do pressuposto de que a educação tem uma função política e também de que essa função é contraditória; portanto, a classe dominante se empenha em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses. Quando, então, a escola pode atender aos interesses dos trabalhadores? Mello considera que para realizar essa função política de forma transformadora, é necessário possuir competência pedagógica, dominar os processos internos ao trabalho pedagógico. Ou seja, trata-se de que a escola exerça sua contribuição específica, que é garantir aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado.

Dentre os trabalhos que sistematizam a discussão

pedagógica em torno da visão dialética da realidade educacional brasileira, a partir de 1979, Saviani cita também o estudo de José Carlos Libâneo, por se empenhar em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz concepção histórica-crítica, por ele dominada de "pedagogia crítico-social dos conteúdos". Segundo Libâneo "integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade, eis os propósitos da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Mais adiante, acrescenta quanto a origem dessa tendência : "*a pedagogia dos conteúdos parte da compreensão crítica das diferentes versões da pedagogia liberal e outras versões da pedagogia progressista, procedendo à análise histórica do contexto social onde se dá o processo educativo e dos condicionantes sociais que incidem sobre o indivíduo concreto e o tornam um ser social*". (Libâneo, p.134)

Das objeções discutidas por Saviani no referido Seminário, vale ressaltar aqui a dicotomia expressa na oposição entre forma e conteúdo, uma vez que a pedagogia histórico-crítica é considerada por muitos como conteudística, e nesse sentido, desconsideraria as formas, os processos e os métodos pedagógicos.

Saviani enfatiza que a questão central da Pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa a Pedagogia enquanto tal. No entanto, garante que as formas só fazem sentido na medida em que viabilizar o domínio de determinados conteúdos.

Saviani distingue a pedagogia geral, que envolve a noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber

sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem, portanto, o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, científico. No entanto ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta vem a ser a questão central da pedagogia escolar: como tornar assimilável pelas novas gerações o saber sistematizado?

1.7 - As Abordagens Metodológicas no Ensino de Língua Estrangeira Moderna (inglês)

O saber sistematizado se constitui na soma dos conteúdos de ensino de cada disciplina, cuja mediação é feita pelo professor, sempre que possível de forma interdisciplinar.

A seguir será delimitada a análise do conteúdo específico de língua estrangeira, através da descrição da evolução histórica dos seus métodos de ensino.

Como já foi comentado na introdução, é necessária a apresentação dos pressupostos teóricos do ensino de língua estrangeira, que apesar de estarem intrinsecamente relacionados com os princípios filosóficos e pedagógicos da sua época, trazem consigo uma construção histórica própria. Com isso, acredita-se que a partir da descrição das "partes" possa-se chegar à compreensão dos métodos atuais na sua totalidade, entendendo essa compreensão tanto em termos de revigoramento da condição de reflexão do professor de língua estrangeira, como em termos de conteúdo e do método que constituem essa reflexão.

Portanto, ao fazermos uma retrospectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras percebe-se que os vários métodos de

ensino nasceram de uma filosofia educacional ou de uma teoria lingüística que satisfizes certas exigências ou necessidades da época em que floresceram ou da situação específica do povo que o adotou.

Descrevemos, pois, os principais métodos de ensino de língua estrangeira em uso atualmente, apontando as características mais marcantes, no que diz respeito a: objetivos do método e seus princípios norteadores; organização do conteúdo do método, ou seja, o seu modelo de programação de conteúdo; tipos de atividades de ensino-aprendizagem defendidas pelo método; papel do professor e dos alunos; função do material didático.

Ao se falar em metodologia pode-se interpretar como o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências. A metodologia a que se refere neste segmento é a específica, ou seja, diz respeito aos métodos de ensino de língua estrangeira. As técnicas, recursos e meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino.

a) O Método da Gramática e Tradução

O método da gramática e tradução, calcado no modelo greco-latino, via o ensino de língua estrangeira como formação cultural pela busca da perfeição da forma. Por isso, enfatizava o aprendizado de regras gramaticais, leitura e tradução, memorização de listas de vocabulário e leitura de bons autores. A pronúncia era relegada a segundo plano, pois a língua estrangeira era pouco usada em sala de aula. O foco central era para leitura e escrita.

Os conteúdos programáticos eram selecionados a partir da cultura universal acumulada, e organizados de acordo com conteúdos

gramaticais, seguindo uma progressão rígida.

A gramática era ensinada dedutivamente, ou seja, pela apresentação, sempre na língua materna, das regras gramaticais, as quais eram praticadas através de exercícios de tradução.

Os alunos trabalhavam traduzindo sentenças como:

" The philosopher pulled the lower-jaw of the hen.

My sons have brought the mirrors of the Duke.

The cat of your aunt is more teacherous than the dog of your uncle". (Titone, 1968. In: Richards & Rodgers, p.2)

A avaliação era vista como um instrumento de posse exclusiva do professor e, portanto, de forma unilateral e autoritária. Enfatiza a memorização do conhecimento pelo aluno, principalmente na precisão da tradução.

A própria descrição do método evidencia seus defeitos. O aluno tinha que trabalhar arduamente naquilo que ele considerava tarefa penosa e monótona - aquisição de vocabulário, tradução e exercícios escritos intermináveis - sem muita consciência de seu progresso no domínio da língua e com raras oportunidades de se expressar nessa língua. O resultado era a incapacidade em se usar a língua para comunicação oral.

Modificada em formas, o método da gramática e tradução continua a ser largamente usada em algumas partes do mundo até hoje, sem excluir a maioria das escolas brasileiras. É usada ainda em situações onde a compreensão de textos literários é o foco principal do estudo da língua e quando há pouca necessidade de conhecimento oral da língua.

No entanto, não há literatura que ofereça uma justificativa para o uso desse método, e nem tão pouco há publicações em linguística, psicologia ou teoria educacional. É

portanto, um método para o qual a teoria não foi adequada e suficientemente explicitada.

Este método estava consoante à tendência pedagógica da época: a Escola Tradicional, na qual o professor era visto como detentor e transmissor do saber aos alunos, os quais tinham um papel absolutamente passivo no processo de ensino-aprendizagem. A escola era definida como autoritária, para onde somente a classe privilegiada tinha acesso.

b) Método Direto

Ainda na metade do século XIX (1850) alguns especialistas europeus deram início às oposições ao método da gramática, pela necessidade de proficiência oral no uso da língua estrangeira.

No entanto, o "movimento de reforma" só recebeu adeptos e credibilidade a partir de 1880 aproximadamente, os quais passaram a defender a idéia da importância da língua falada no ensino de língua estrangeira, e isto deveria ser refletido numa metodologia baseada no desenvolvimento principalmente da habilidade oral, evitando a tradução.

As propostas desse movimento preconizaram o surgimento do Método Direto (ou métodos naturais), que por volta de 1900, teve total aprovação pela França, Alemanha, E.U.A. e Brasil (1930).

O método direto baseava-se no princípio de que se aprende a língua estrangeira do mesmo modo que a língua materna, sem levar em consideração que o aprendiz já possui hábitos linguísticos.

O objetivo primordial era desenvolver a capacidade de pensar na língua, seja conversando, lendo ou escrevendo. Por isso, preconizava o uso exclusivo da língua-alvo, sem tradução. O

vocabulário e as sentenças eram os mais próximos do cotidiano.

O método exigia, por parte do professor, muita fluência na língua-alvo, e habilidade e imaginação em tornar o significado claro ao aluno sem recorrer à tradução. Por isso, em muitas escolas haviam professores nativos da língua estrangeira ensinada, mas que nem sempre sabiam a língua materna do aluno.

Havia ênfase na exatidão de pronúncia e da gramática, a qual era ensinada indutivamente, ou seja, as regras de generalização surgiam através da experiência.

Na melhor das hipóteses, o método direto proporcionava uma forma estimulante e interessante de aprendizado através de atividade. Provou ser eficiente na tarefa de libertar o aluno nas inibições muito comuns nos estágios iniciais de um aprendizado oral. Todavia, sua falha principal estava em lançar o aluno a expressar-se cedo demais na língua estrangeira a respeito de situações relativamente sem estrutura; o resultado é que ele desenvolvia uma fluência desembaraçada mas incorreta, revestindo as estruturas da língua materna de formas da Língua estrangeira.

No método direto, não havia uma programação visando à prática sistemática de estruturas numa sequência planejada. Ocorria então que os alunos, muitas vezes, não tinham uma idéia muito clara do que estavam tentando fazer e o progresso se verificava um tanto ao acaso.

Outra crítica apontada era que o método exigia professores nativos ou com fluência igual a nativos na língua estrangeira. Era totalmente dependente da habilidade do professor, mais do que de um livro didático.

Também foi considerado contraproducente a estreita adoção dos princípios do método, uma vez que os professores

levaram muito tempo em explicações na língua estrangeira as quais poderia, ser rapidamente resolvidas com o uso da língua materna, ou a tradução.

O maior sucesso desse método era alcançado em situações que permitiam ao aluno ouvir e praticar a língua fora da sala de aula.

A tendência pedagógica que influenciou o método direto foi a Escola Nova, que centrava no aluno e no seu desenvolvimento psicológico todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação valorizava os aspectos afetivos (atitudes) do aluno, com ênfase na auto-avaliação.

O método direto, um pouco modificado, continua a florescer em numerosas áreas. Teve sucesso nas escolas particulares de línguas, como "Berlitz schools", em que permanece até hoje, mas se apresenta inviável nas escolas públicas.

Embora o método direto tenha ganho popularidade na Europa nem todos o aceitaram com entusiasmo. Lingüistas britânicos reconheceram suas limitações. Sendo o seu foco principal exclusivamente no uso da língua alvo em sala de aula, ele falhou em encaminhar a outras questões consideradas mais básicas. Nas décadas de 20 e 30, os lingüistas britânicos desenvolveram os princípios baseados no movimento de reforma e estabeleceram as bases da abordagem britânica para ensino de língua estrangeira; os quais deram origem ao método "audio-lingual", nos E.U.A. e, abordagem oral ou ensino de língua situacional, na Grã-Bretanha.

c) OS MÉTODOS ESTRUTURALISTAS: audio-lingual, audio-visual, situacional e audio-visual

O método audio-lingual teve origem na corrente linguística do estruturalismo, que via a língua como um instrumento de comunicação. O uso da língua era um conjunto de hábitos, estabelecidos pelo reforço e prêmio no contexto social, baseado nos princípios behavioristas do psicólogo Skinner: de acordo com sua teoria, os hábitos se estabelecem quando após um ato ocorre imediatamente uma resposta (recompensa ou reforço).

A aplicação deste conceito nas técnicas audiolinguais tomou a forma de imitação, memorização e prática de padrões estruturais até atingir o ponto de fornecer respostas automáticas a um estímulo lingüístico.

Os estruturalistas encaravam a língua como algo vivo, em evolução, não um conjunto estático de formas e expressões. A língua era entendida como um sistema de elementos estruturados para codificação do significado. O alvo era o domínio dos elementos deste sistema.

Este método surgiu durante a II Guerra Mundial devido à falta de intérpretes que dominassem bem a língua estrangeira e de preferência sem sotaque da língua materna.

Os objetivos do método audio-lingual se constituíram no desenvolvimento do domínio das quatro habilidades lingüísticas, nesta sequência rígida - ouvir e falar, em primeiro lugar, depois ler e escrever.

Os conteúdos eram selecionados e organizados com base nas estruturas-padrão a serem ensinadas, juntamente com os conteúdos gramaticais.

Os instrumentos de avaliação utilizados eram baseados em testes objetivos de múltipla escolha, além de testes orais.

Os estudiosos apontam para os seguintes méritos e deficiências deste método.

Em linhas gerais, as aulas conduzidas nos moldes do método audio-lingual são altamente motivadas. Os alunos sentem prazer em usar a língua estrangeira desde os primeiros contatos. Tanto eles como seus pais sentem que esta língua é "real".

As técnicas utilizadas permitem participação ativa de todos os alunos durante a maior parte do tempo.

O tipo de repetição recomendada é ideal para trabalho individual com gravadores ou em laboratórios de línguas, e conseqüentemente o professor tem mais condições de dedicar maior atenção ao trabalho individual dos alunos, ajudando-os nas dificuldades e, dando-lhes uma confirmação imediata do sucesso alcançado.

O método apresenta certos perigos que podem ser evitados se o professor tem consciência deles e toma medidas para neutralizá-los.

Os alunos expostos a um treinamento mecânico, (explicação, repetição, memorização, fixação, etc) podem apresentar o progresso de um papagaio bem treinado: capazes de repetir com perfeição enunciados completos, mas incertos quanto ao significado do que estão dizendo e incapazes de usar materiais perfeitamente memorizados em outros contextos. As técnicas de memorização e prática oral intensa podem vir a ser extremamente cansativas e monótonas, provocando fadiga e aversão por parte do aluno.

É comum criticar-se o método pelo fato de utilizar um processo de analogia para praticar as variações de padrões lingüísticos, sem dar aos alunos uma idéia muito clara do que estão

fazendo.

Finalmente, levantam-se objeções quanto ao tempo decorrido entre a apresentação oral do material lingüístico e a apresentação do mesmo material na forma escrita ou impressa.

Outro ponto que suscita discussões é o fato do método audio-lingual ser ou não adequado a todos os alunos, independentemente de diferenças individuais e faixa etária.

O método audio-lingual exige muito do professor: domínio perfeito da língua, grande energia para manter a prática em ritmo dinâmico, organização e preparação cuidadosas do material.

A eficácia de qualquer método numa situação específica está em função do desempenho do professor na sala de aula.

Quanto ao ensino de língua situacional (*Situational Language Teaching*) pode-se dizer que segue os mesmos princípios norteadores do método audio-lingual, porém são desenvolvidos a partir de diferentes tradições teóricas.

O situacional originou-se do seu precursor, o método direto e não apresenta ligações tão fortes com a psicologia behaviorista e com a linguística, que caracterizam o audio-lingual.

A ensino situacional de língua refere-se à abordagem de ensino desenvolvida pelos lingüistas britânicos de 1930 a 1960. Apesar do termo não ser comumente usado atualmente, o seu impacto teve longa duração e deu origem a uma variedade de livros didáticos e cursos, incluindo muitos usados ainda hoje. Um dos mais bem sucedidos cursos de inglês (como segunda língua - ESL) dos últimos tempos - *Streamline English* (Hartley & Viney, 1979) - reflete os princípios clássicos do "Situational Language Teaching", bem como outros: *Access to English* (Coles & Lord, 1975); *Kernel Lessons Plus* (O'Neill, 1973); *New Concept English* (Alexander, 1967).

As características principais deste método são:

- 1) O material é ensinado oralmente antes de ser apresentado na forma escrita.
- 2) O objetivo é a língua-alvo em sala de aula.
- 3) A seleção de vocabulários tenta garantir uma cobertura das palavras essenciais às situações específicas.
- 4) Os itens gramaticais são graduados das formas simples às mais complexas.
- 5) A leitura e escrita são introduzidas logo que uma base gramatical e lexical oral seja estabelecida.
- 6) Os pontos novos da língua são introduzidos e praticados dentro de uma situação.

A versão estruturalista americana difere da britânica, pois nessa o foco é sobre a situação: a prática oral das estruturas deve ser dada dentro de situações. Esta teoria pode ter refletido na tendência funcional dos lingüistas britânicos a partir dos anos 60.

Os princípios do *Situational Language Teaching* de dar ênfase à prática oral, à gramática, às estruturas das frases, continuam a ser amplamente usados nos anos 80.

O método audio-lingual expandiu nos E.U.A. e Canadá, e teve repercussão ampla em outros países, através do material didático *Lado English Series* (Lado, 1977), que enfatizava a prática mecânica de modelos sem significado (*drills*), com muita memorização para chegar a automação das estruturas.

Seus princípios continuam ainda em uso atualmente.

Os praticantes do método audio-lingual achavam que seus

resultados práticos frustravam as expectativas iniciais. Os alunos sentiam-se incapazes de transferir as habilidades adquiridas através do método para comunicação real fora da sala de aula, e muitas experiências com os procedimentos do audio-lingual eram cansativas e insatisfatórias.

O paradigma do audio-lingual foi questionado: prática de sentenças-padrões, exercícios de repetição (*drills*) e memorização, não resultavam em competência. Segundo Richards & Rodgers (1986), isto criou uma crise no ensino americano de línguas, do qual ainda não estão refeitos.

Um substituto temporário foi oferecido pela teoria derivada do lingüista americano Noam Chomsky sobre o ensino do imitação e repetição, mas são derivadas da "competencia" subjacente no aprendiz.

O método audio-visual segue rigorosamente os mesmos princípios do método audio-lingual e situacional, porém com a diferença que utiliza-se de recursos tecnológicos como gravador, projetor de slides, video-cassete e televisão.

A partir da introdução desta "tecnologia educacional" fica mais fácil entender a relação com a terminologia da tendência pedagógica daquela época, a chamada Escola Tecnicista. Nela o professor exerce o papel de um técnico, aplicando um conjunto de meios ao aluno, considerado um elemento para quem o material de ensino é preparado. O aluno passa a ser manipulado pelo professor. Há pouca valorização ao ensino formal, dando-se ênfase à tele-educação.

d) A Abordagem Comunicativa ou o Movimento Ncional-Funcional

A falta de uma alternativa ao audiolinguismo no ensino de línguas nos E.U.A., levou a um período de adaptação, inovação, experimentação e muita confusão. Por um lado, estão novos métodos que têm sido desenvolvidos independentemente da corrente linguística ou da teoria de aquisição da segunda língua (exemplo: "Total Physical Response" (Asher, 1977); "Silent Way" (Gattegno, 1972 e 1976); "Counseling-Learning" (Curran, 1972); por outro lado, estão abordagens que surgiram derivadas das teorias contemporâneas de aquisição de linguagem e de segunda língua (ex: "The Natural Approach" (Krashen, 1981); "Communicative Language Teaching" (Council of Europe, 1970).

Sendo a abordagem comunicativa a tendência norteadora do Currículo Básico de língua estrangeira será, portanto, apresentada mais detalhadamente.

O movimento ncional-funcional, que originou a abordagem comunicativa, teve sua origem nos anos 60, na Inglaterra, com mudanças no ensino de língua estrangeira, então situacional. Os lingüistas britânicos levantaram questionamentos sobre os pressupostos teóricos do situacional, atribuindo críticas ao método por não dar conta do conceito tradicional de que os *"atos da fala são carregados de significados e expressam os significados e intenções dos seus falantes e escritores"*. (Howatt, 1984. In: Richards & Rodgers, p.64).

Também nos E.U.A. o lingüista americano Noam Chomsky (1966) rejeitou a abordagem estruturalista para descrição da língua bem como a teoria behaviorista para aquisição de língua: *"Língua não é uma estrutura de hábitos. Comumente o comportamento*

lingüístico típico envolve inovação, formação de novas sentenças e padrões em concordância com regras de grande abstração e implicação". (Chomsky, 1966. In: Richards & Rodgers, p.65) Chomsky comenta, no seu clássico livro *Syntactic Structures* (1957), que os padrões estruturais de teoria da linguagem em voga eram incapazes de corresponder à característica fundamental da língua, ou seja, a criatividade e singularidade das sentenças individuais.

Outra questão apontada pelos lingüistas era a dimensão fundamental da língua como potencial comunicativo e funcional, o qual era inadequadamente encaminhada nas abordagens de ensino de língua da época.

Lingüistas e estudiosos da época viram a necessidade de focalizar o ensino de língua muito mais na competência comunicativa, do que no mero domínio de estruturas. Dentre os estudiosos que defenderam esta visão de língua estão: Candlin (*Communicative Language Teaching*, 1976), Widdowson (*Teaching Language as Communication*, 1978), Halliday (*Language Structure and Language Function*, 1970), Hymes (*On Communicative Function*, 1972).

Outro impulso que levou a mudanças nas abordagens do ensino de língua estrangeira veio das mudanças das realidades educacionais na Europa.

Com a crescente independência dos países europeus veio a grande necessidade de ensinar aos adultos as mais importantes línguas dos países que integravam o Mercado Comum Europeu e do Conselho da Europa ⁹.

9. O Conselho da Europa era uma organização regional para cooperação educacional e cultural. A educação considerada como uma de suas maiores áreas de atividade. Também patrocinava conferências internacionais de ensino, publicava monografias e livros sobre o ensino de língua. A necessidade de articular e desenvolver métodos de ensino alternativos eram prioridades do Conselho.

Em 1971, um grupo de estudiosos dentre eles, van Ek, Alexander e Trim (*Threshold Level English*, 1980), iniciaram pesquisas sobre ensino de línguas usando estudos das necessidades de aprendizes de língua europeus e, em particular, um documento preliminar preparado pelo lingüista britânico Wilkins (1972), o qual propôs uma definição de língua comunicativa ou funcional que poderia servir de base para desenvolvimento de programação comunicativa para ensino de língua. Mais do que descrever o centro da linguagem através dos conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, Wilkins tentou demonstrar os sistemas de significados que existem por detrás dos usos comum da língua. Ele descreveu dois tipos de significados: categorias nocionais (tempo, sequência, quantidade, localização, freqüência) e categorias de função comunicativa (pedidos, negação, ofertas, reclamações).

Mais tarde, Wilkins expandiu seu documento de 1972 e publicou-o sob o título de *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976), o qual teve um impacto importante no desenvolvimento do ensino comunicativo de língua.

O Conselho da Europa incorporou a análise comunicativa/semântica de Wilkins em uma série de especificações para uma programação de língua comunicativa a nível básico, publicado no livro *Threshold Level English* (1980), que teve forte influência nos programas e cursos de ensino de língua na Europa.

O trabalho de Conselho somado aos estudos dos lingüistas já citados, mais Brumfit e Johnson (*The Communicative Approach to Language Teaching*, 1979) apresentaram bases teóricas suficientes para a abordagem funcional ou comunicativa no ensino de línguas. Além disso, a rápida aceitabilidade pelos escritores de livros didáticos, e pelos centros de estudos curriculares, fizeram

legitimar o que ficou denominado de "abordagem comunicativa", ou (CLT-Communicative Language Teaching), lembrando que os termos abordagem nocional-funcional ou abordagem funcional também podem ser usadas.

Seguidores americanos e britânicos a vêem como uma abordagem (e não método¹⁰) que tem como objetivo maior:

- a) fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de língua;
- b) desenvolver procedimentos para o ensino de quatro habilidades que reconheçam a interdependência da linguagem e comunicação.

O princípio básico da abordagem comunicativa, apresentada pelos estudiosos do Conselho da Europa, é centrar o ensino de língua estrangeira no aluno e nos objetivos sociais que ele tem para aprender essa língua. Logo, na seleção dos conteúdos leva-se em consideração o indivíduo que está aprendendo - sua classe social, suas relações sociais. Além disso, nessa abordagem, examina-se o papel da linguagem nas transações e interações sociais de forma profunda para que se possa apresentar aos alunos situações de comunicação próximas da realidade. Por isso, os autores preocuparam-se em dar ênfase ao trabalho com atos de fala, expressos através de funções, e menos com conteúdo gramatical.

Neste sentido, o objetivo do ensino de língua estrangeira é mais amplo, pois não basta ensinar como o falante se expressa (forma), ou quando e onde (situação) usa a língua estrangeira. A

10. A distinção entre método e abordagem é a seguinte: de acordo com o lingüista americano Edward Anthony abordagem refere-se aos pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e do ensino da língua, que serve como fonte princípios no ensino de língua; método é a teoria colocada em prática, cujas escolhas são feitas a partir de determinada serem ensinadas, do conteúdo e sua graduação a ser ensinado. (In: Richards & Rodgers, 1986, p.16)

preocupação do educador é com o que se quer ensinar, para quem e porque comunicar-se através da língua estrangeira. Em outras palavras, na aprendizagem de uma língua estrangeira pretende-se que o aluno não apenas manipule estruturas e tenha domínio formal da língua (competência lingüística), mas que faça uso apropriado e significativo da linguagem em seus vários contextos, interagindo com os outros alunos (competência comunicativa).

Do ponto de vista funcional a língua é vista como um veículo de expressão de significado funcional. Por isso, a programação de conteúdo nocional inclui não somente elementos da gramática e léxico, mas também específica, por exemplo, inclui tópicos, noções e conceitos que o aprendiz precisa para se comunicar. Assim, o movimento do ensino de inglês instrumental (ESP)¹¹ iniciou não da teoria estruturalista de linguagem, mas das necessidades funcionais do aprendiz.

Do ponto de vista interacional, a língua é vista como um veículo de realização de relações interpessoais e de desempenho das transações sociais entre indivíduos. Ou ainda, a língua é concebida como um instrumento para a criação e manutenção das relações sociais.

Na abordagem comunicativa os conteúdos são organizados e selecionados, partindo das funções da língua, ou seja, as coisas que fazemos com a língua, como: apresentar-se, dar e pedir informações, oferecer, aceitar, discordar, etc. Mas além das funções fazem parte do modelos de programação (*syllabus design*),

11. English for Specific Purposes - ESP é definido por Strevens (1977,p.90) como "cursos cujos objetivos e são determinados, principal ou globalmente, não por critérios de educação geral (como é visto o inglês na escola de 1ª exigências práticas e funcionais apresentadas pelo aprendiz da língua". Strevens distingue cursos de inglês, por médicos, secretárias, diplomatas, engenheiros, entre outros. No Brasil ESP é, também, denominado de inglês instrumetal.

outros elementos como: tópicos, noções, gramática, léxico, habilidades e pronúncia. Dessa forma os modelos de programação se apresentam mais sofisticados, por incluírem mais elementos, elaborando, assim, um quadro mais completo.

As atividades de ensino são baseadas em *tasks* (tarefas), objetivando a troca de informação, a negociação de significado e a interação, através de material de ensino variado, mas prioritariamente baseado em material autêntico, ou *realia*, quer seja material de vida como revistas, jornais, mapas, fotografias, entre outros.

Nesse sentido, o aluno é visto como um "negociador" entre ele mesmo e o processo de ensino e objetivo de ensino - que surge da interação criada entre o grupo e atividades em sala.

Já o professor tem o papel de facilitador do processo comunicativo entre todos os participantes em sala de aula. É também um organizador de recursos e materiais, bem como um recurso por ele próprio. É um pesquisador e um aprendiz, com muito para contribuir em termos de conhecimento e habilidades apropriadas.

A concepção de erro é revista, ou seja, a correção deixa de ser objetivo primordial, uma vez que o erro passa a fazer parte do processo de aquisição da língua. O erro é visto como revelador das regras de língua incorporadas ou não pelo aluno. A correção é julgada não abstratamente, mas no contexto. Essa nova concepção de erro redireciona os princípios básicos da avaliação que, coerente com a abordagem comunicativa e com os princípios pedagógicos em vigor no Currículo Básico, é "*contínua, permanente e cumulativa*" (Currículo Básico, p.209)

Após a onda de entusiasmo, alguns dos objetivos da

abordagem comunicativa têm sido vistos de modo mais crítico. É o caso do artigo, "*A critical look at the Communicative Approach*" de Michael Swan (1985), onde ele comenta que o modelo de programação de conteúdos tornou-se mais sofisticado, podendo apresentar aos alunos um quadro mais completo e melhor do que antes, de como a língua é usada.

Aponta para a mudança de atividade com os alunos em sala (*tasks*), como um fator altamente positivo resultando num real aproveitamento e melhor qualidade de ensino.

A teoria da abordagem comunicativa, segundo o autor, leva a muitas leituras críticas. Uma delas é que em termos teóricos é caracterizada por apresentar uma série confusão intelectual, a qual pode levar a uma ineficiência prática, e isto pode ser muito prejudicial, perdendo tempo e esforços em atividades não proveitosas, enquanto prioridades importantes são ignoradas. Daí a necessidade de ter clara algumas prioridades no ensino de línguas.

Outros autores como Richards & Rodgers (1986) consideram que com a adoção da abordagem comunicativa surgem importantes questões que viabilizam a aplicação da abordagem em sala de aula como treinamento constante de professores, desenvolvimento de materiais e testes de avaliação.

Segundo eles, têm sido levantadas questões como: se a abordagem comunicativa pode ser aplicada em todos os níveis num programa de língua; se é igualmente apropriado para ensino de língua estrangeira; ou até que ponto é adequada a professores não nativos; como pode ser adequada em situações onde os alunos devem continuar a ter testes baseados em gramática; e por fim, como esta abordagem pode ser avaliada.

Estes tipos de questionamentos requererão sem dúvida

atenção, se o movimento comunicativo no ensino de língua continuar a ganhar força no futuro.

Analisados os princípios teóricos e metodológicos da abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira percebe-se uma estreita relação destes com os princípios filosóficos e pedagógicos de educação em vigor no Currículo Básico: a pedagogia histórico-crítica, que valoriza os conteúdos que partem da realidade social do aluno, que tenham significado para ele, e que façam com que ele pense criticamente sobre sua realidade para transformação social.

A função da escola passa a ser mediadora do saber entre o individual e o social, através da transmissão dos conteúdos e assimilação ativa por parte do aluno.

A natureza da avaliação não se reduz a aprovar ou reprovar, mas a analisar e descrever um processo de aprendizagem, que serve de base para programar o progresso do aluno. Neste sentido, a avaliação do rendimento é vista como um diagnóstico do aluno, facilitando ao professor tomar decisões no sentido de levar o aluno à competência desejada. Deve-se discutir com os alunos os aspectos a serem privilegiados na avaliação escolar, como: conteúdos relevantes, habilidades cognitivas básicas e atitudes fundamentais de trabalho. A avaliação faz parte do conjunto de atividades docentes, que devem ser coerentes entre si.

e) A Abordagem Natural

Tendo sido a abordagem comunicativa adotada como princípio norteador da proposta curricular de língua estrangeira mereceu, por isso, uma análise mais demorada neste trabalho.

No entanto, faz-se necessário comentar sobre alguns pressupostos teóricos e metodológicos da *Abordagem Natural*, mesmo que resumidamente, uma vez que é derivada, assim como a abordagem comunicativa, das teorias contemporâneas de aquisição de linguagem, e vem sendo amplamente discutida nos meios acadêmicos.

No estudo de Richards e Rodgers (1986) sobre a análise dos métodos e abordagens é mencionada a existência de determinados métodos que derivam da teoria da linguagem, e outros da teoria do ensino da linguagem. Esta enfatiza os processos cognitivos e psicológicos envolvidos no ensino de língua, associados às condições necessárias que permitem o uso bem sucedido desses processos.

O "Modelo Monitor" de desenvolvimento de uma segunda língua, desenvolvido por Krashen (1981) é um exemplo de uma teoria de ensino na qual o método (*Natural Approach*) foi construído.

A teoria do "monitor" abrange a ambos: o processo e as condições de aprendizagem. A nível de processo, Krashen faz distinção entre aquisição e aprendizagem de língua: aquisição refere-se à assimilação natural das regras da língua através do seu uso para comunicação; aprendizagem refere-se ao estudo formal das regras da língua e, portanto é um processo consciente. Contudo, de acordo com Krashen, aprendizagem está disponível somente como um "monitor", ou seja, como um depósito de conhecimento gramatical consciente sobre uma língua que é aprendida, através da instrução formal.

A teoria de Krashen se refere também às condições necessárias para que o processo de aquisição aconteça. Krashen as descreve em termos de tipo de *input* (informação) que o aprendiz

recebe: o *input* deve ser compreensível, levemente acima do nível da competência do aprendiz, interessante ou relevante, sem seqüenciação gramatical, em quantidade suficiente e praticado em contextos de baixa ansiedade.

Krashen juntamente com Tracy Terrell publicaram os princípios e procedimentos da abordagem natural, no livro "*The Natural Approach*" (1983) onde identificaram a abordagem natural com o que eles chamam de abordagens "tradicionais" para o ensino de língua, definidas com base no uso de língua em situações comunicativas, sem o recurso da língua nativa (e sem uso da gramática).

Associado ao *input*, Krashen introduz, entre outras hipóteses, a do filtro afetivo, o qual se constitui em configurações específicas de motivações, fatores de personalidade e atitudes de identificação ou rejeição da cultura associados a língua-alvo.

Há quem pense que *Abordagem Natural* é sinônimo do antigo "método natural", que no final do século e início do atual era conhecido como "método direto". Diferente desse, contudo, a abordagem natural dá menos ênfase a monólogos do professor, repetições a perguntas e respostas formais, e à produção perfeita de sentenças na língua-alvo.

Assim como na abordagem comunicativa, a abordagem natural é mais evolucionista do que revolucionária nos seus procedimentos. Sua maior exigência em originalidade não são as técnicas empregadas mas o seu uso num método que enfatiza as atividades práticas mais significativamente do que a produção de sentenças e expressão oral gramaticalmente perfeitas.

A teoria de Krashen é analisada pelo lingüista brasileiro

Paes de Almeida (1987) no contexto das escolas formais brasileiras, onde para a maioria dos alunos "a sala de aula é o único cenário que se dá o ensino e a produção da língua alvo". Ele chega a seguinte conclusão sobre o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras:

Mesmo uma teoria coerente e abrangente como a de Krashen (1982), que articula elementos necessários para a aprendizagem e a aquisição das línguas, não nos fornece ainda indicações concretas e inequívocas de como se armam contextos comunicativos ricos que favoreçam os resultados desejados. É, portanto, necessário que traga indicações seguras sobre como verificar hipóteses e implementar princípios. É preciso investigar sistematicamente qual o papel reservado para as línguas na escola e em que medida eles frustram os princípios de aquisição. (Paes de Almeida, p.24).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir do acima exposto, pode-se perceber que a proliferação de métodos é característica proeminente do ensino atual da língua estrangeira. Para alguns reflete a força dessa profissão. Para outros, a larga variedade de opções de métodos atualmente disponíveis confunde mais do que conforta.

Uma breve revisão histórica dos métodos de ensino de língua estrangeira oferece um pano de fundo para a discussão dos métodos atuais. Da perspectiva histórica pode-se ver que as preocupações que levaram inovações em métodos modernos foram similares àquelas que têm sido sempre o centro das discussões, no como ensinar línguas estrangeiras, o qual só tem sentido quando articulado ao para que ensinar e ao porque ensinar. Mudanças nos métodos de ensino de língua no decorrer da história refletiram

reconhecimento de mudanças no tipo de necessidade de proficiência do aprendiz, tal como a mudanças em relação à proficiência oral mais do que à compreensão escrita, como objetivo de estudo da língua.

A partir da perspectiva do desenvolvimento da língua estrangeira no currículo, a escolha do método de ensino é apenas uma fase dentro do sistema de atividades relacionadas à questão curricular. A escolha da abordagem ou método, materiais e atividades de ensino são normalmente feitas dentro de um contexto concreto, constituído por alunos cujas expectativas e necessidades devem ser analisadas previamente. Perguntas como: quem são os alunos, qual é o nível de conhecimento de língua estrangeira, que tipo de necessidades de comunicação eles precisam, e em que circunstâncias eles usarão a língua estrangeira no futuro, devem ser realizadas. As respostas a essas questões devem ser feitas antes que os objetivos educacionais sejam estabelecidos e, antes que a escolha do conteúdo, do método ou dos materiais didáticos sejam definidos.

Portanto, informações sobre o perfil da clientela a ser atendida oferecem as bases para o desenvolvimento da proposta curricular de língua estrangeira.

Por exemplo, a opção metodológica de ensino de língua estrangeira para um instituto de línguas tenderá a ser diferente daquela adotada pelas escolas regulares de 1º e 2º graus, devido as suas próprias especificidades. Nos institutos, o ensino-aprendizagem tende a ser visto de modo mais pragmático, utilitário, visando resultados imediatos. Já nas escolas regulares, o ensino aprendizagem da língua estrangeira assume características mais

formativas (no 1º grau), e um pouco mais pragmáticas no 2º grau, porém, ambas a longo prazo. Contudo, mesmo dentro dos institutos de línguas, diferentes alternativas metodológicas poderão ser adotadas para atender as diferentes necessidades de clientela. Já nas universidades, o caráter instrumental da língua estrangeira assume uma alternativa relevante de aprendizagem de línguas.

É, portanto, fundamental que o professor de língua estrangeira entre em contato com as diferentes teorias do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para perceber suas limitações e contribuições, e assim conscientizar-se de que nenhuma teoria esgota a complexidade do real e que o processo de conhecimento está em contínua construção.

A opção metodológica pode conter em si mesma uma função política ao corresponder aos objetivos que se pretende alcançar, a serviço de que, de quem e de qual sociedade. Isto é, o como abordar e o como fazer educação vêm procedidos de o que fazer, por que e para que ou para quem fazer educação. *"Todo saber fazer contém uma visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais"*. (Nosella, 1983. In: Somma, T. 1990)

A postura metodológica proposta no Currículo Básico de ensino de língua estrangeira vai sendo construída, de alguma forma, em confronto com as demais abordagens.

É verdade que toda classificação tenta, de alguma forma, agrupar as principais correntes metodológicas o que levar a um duplo sentido: permite ordenar a realidade e compreender melhor o que ocorre; mas, às vezes, pode correr risco de introduzir um excessivo esquematismo, não sendo sensível ao caráter dinâmico e evolutivo da existência das ramificações dos métodos, que não se

situam tão claramente numa perspectiva ou em outra. No entanto, isto é inevitável, e muitas vezes, para poder refletir e analisar, é indispensável classificar e agrupar em diferentes abordagens.

Não cabe aqui definir qual é o método mais apropriado às escolas públicas brasileiras, mas sim apontar caminhos que levem ao professor (e planejador) chegarem mais próximo do atendimento das necessidades dos alunos.

1.8 - A Língua Estrangeira Moderna (inglês) no Currículo de 1º e 2º graus.

Falar sobre o ensino de língua estrangeira na realidade brasileira implica também numa revisão histórica do seu ensino nos currículos de 1º e 2º graus, segundo as leis educacionais vigentes; esta revisão oferece um pano de fundo para a discussão do ensino de língua estrangeira atualmente.

Quando pela primeira vez se procurou organizar o sistema educacional em nível nacional (1930) até a data da elaboração da nova Constituição Federal (1988), e de onde deverá decorrer a nova Legislação sobre Educação Nacional (a LDB que está em processo de aprovação), o ensino de línguas estrangeiras sofreu uma depauperação tanto a nível de 1º como de 2º grau.

De 1930 a 1936, no ciclo fundamental (correspondente atualmente da 5ª a 8ª séries) eram ensinadas duas línguas estrangeiras modernas francês e inglês, que não eram oferecidas no 2º grau, mas que passaram a ser incluídas a partir de 1937 até 1946; já no período de 47 a 63, as línguas estrangeiras modernas quase inexistiram na grade curricular pois ficaram optativas para

duas séries do ginásio ou duas séries do científico.

A partir de 1964, ao se fixar o Núcleo Comum como base da organização curricular (LDB/61), a língua estrangeira vem incluída nas áreas de estudo (5ª a 8ª séries) e disciplinas (2º grau), ficando subordinada aos Conselhos Estaduais de Educação (C.E.E.), que podem indicar outras disciplinas. O quadro torna-se mais obscuro no momento que é publicado o Parecer do C.F.E. nº 478/75, que fixa a língua estrangeira no currículo de 1º e 2º graus, porém sem obrigatoriedade enquanto componente curricular.

Na fase de 1983 a 1988, a língua estrangeira passa a ser obrigatória no 2º grau, e recomendada no 1º grau (de 5ª a 8ª).

A lei 5692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ainda em vigor até a regulamentação da nova LDB, elenca a língua estrangeira moderna como matéria de "parte diversificada"¹² do currículo de 1º e 2º graus, porém com a condição de que fosse incluída quando houvesse "condições materiais e humanas para ser ministrada com eficiência". O critério de eficiência, tornou-se, portanto, exclusividade dessa disciplina e não padrão mínimo para todos os componentes curriculares. O artigo sétimo da Resolução 08/71 ainda define a língua estrangeira moderna como "conteúdos menos que nucleares, porém mais que optativos". A lei uma vez mais parece exemplificar uma situação de identificação quanto à obrigatoriedade da inclusão de língua estrangeira moderna no currículo.

As grandes transformações ocorridas na organização curricular no que se refere a língua estrangeira moderna revela a

12. A grade curricular é composta de áreas de conhecimento agrupadas pelo nome de núcleo comum (Português História e OSPB, Geografia, Ciências) e pelo nome de parte diversificada (Educação Artística, Língua Estrangeira Modern

falta de definição dos objetivos de língua estrangeira moderna enquanto componente curricular. Além disso, o fato de os legisladores federais deixarem à língua estrangeira apenas o caráter de "recomendação" de acréscimo no currículo de 1º grau, demonstra, mais uma vez, a falta de definição de objetivos formativos na legislação federal, além de contribuir de forma decisiva para que sua inclusão (como nenhum outro componente) fique sujeita aos casuísmos e conveniências do momento.

A política educacional de modo amplo carece não só de concretização, mas principalmente de definição de seus próprios rumos.

No momento de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é preciso ter uma definição clara dos objetivos da língua estrangeira enquanto componente curricular, no sentido que reconhecendo sua função formativa, além de instrumental, a mesma seja incluída ao currículo de 1º e 2º graus de forma definitiva em caráter de obrigatoriedade, para assim resgatar seu valor.

Os objetivos do ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna que justifiquem sua inclusão nos currículos escolares de 5ª a 8ª séries do 1º grau devem ser bem definidos formalmente.

A falta de clareza dos educadores, de modo geral, e especificamente dos professores de língua estrangeira moderna sobre o porquê e o para quê do ensino de uma língua estrangeira dificulta muito no estabelecimento e decisão do que ensinar e de como ensinar.

Por isso citaremos a concepção de alguns autores sobre o porquê ensinar a língua estrangeira para alunos de 1º grau. Para as autoras do Currículo Básico de língua estrangeira:

"a língua estrangeira tem importância crucial na formação do aluno, (...). Através do confronto com o novo, com a cultura do outro, com a língua do outro, este aluno terá mais facilidade em se posicionar, reconhecendo a situação geográfica econômica e cultural do seu próprio país, ao enxergar e respeitar as diferenças entre culturas". (Bez e Cherem, 1990, p.190).

Concepção similar é vista por Chagas, ao definir a língua estrangeira:

A língua estrangeira não é só um poderoso veículo de expressão e comunicação, como um valioso elemento de desprovincianização ao constituir-se (...) a "porta" principal de penetração na respectiva cultura nela sintetizada mais que em qualquer outra manifestação.. Tal penetração, entretanto, só tem sentido como elemento de estado quando serve de contraste para levar o indivíduo a melhor avaliar e compreender a sua própria cultura. (Valnir Chagas, 1980, p.139).

A língua estrangeira é assim justificada no Currículo Básico elaborado pela Prefeitura de Curitiba:

O aluno de 5ª a 8ª série deveria ter acesso ao estudo de uma língua estrangeira moderna para:

- . Saber que existem outros povos e culturas, e que a língua é expressão de cada povo e o resultado do seu trabalho.
- . refletir sobre sua própria língua ao compará-la com outras, percebendo que as línguas têm um funcionamento intrínseco.
- . ampliar sua visão de mundo, percebendo que a língua estrangeira é algo vivo e dinâmico quando inserida no todo do processo pedagógico, podendo funcionar, muitas vezes, como elemento interdisciplinar. (Currículo Básico uma contribuição para a escola pública brasileira. P.M.C., 1988, p.3 e 4)

Já o estudioso Eddy Rosseel (1984) vê no ensino de língua estrangeira moderna fundamentalmente dois objetivos: 1º cognitivo, ou seja, o homem precisa conhecer o mundo para se

desenvolver; 2º formativo, ou seja, o mundo, as outras línguas e as culturas participam da formação equilibrada de personalidade.

Assim as línguas estrangeiras são tão necessárias como as outras disciplinas educacionais, pois permitem ao homem que cresça. Por isso, ele afirma: "*O ensino de língua estrangeira moderna, como parte integrante do currículo escolar, deve cada vez mais se comprometer com um processo educacional mais amplo, cooperando assim para a ampliação do horizonte do aprendiz*".

Rosseel acredita que o ensino de línguas é completamente justificado por motivos humanísticos (cognitivos e formativos) do que por motivos práticos e imediatistas.

Daniel Costa (1987) acrescenta mais dois objetivos, além do formativo e utilitário, o cultural e político, os quais buscam a socialização democrática, o crescimento humano e a reconstrução social.

Maria Antonieta Celani (1985) vê o ensino de língua estrangeira como parte do desenvolvimento do indivíduo, coerente com o objetivo da escola de 1º grau o de educação geral por excelência. Assim entendida, a língua estrangeira se torna importante na medida em que necessariamente determina toda a natureza do ensino que deve tomar lugar, ou seja, os critérios de seleção de conteúdo, a metodologia, etc.

Discutido o porquê ensinar língua estrangeira, segue-se muitas vezes a discussão de qual língua a ensinar. Recomenda-se não delimitar o estudo de língua estrangeira a uma só língua, e sim abrir possibilidade para o plurilingüismo, quando necessário, e quando possível. É com base nesses princípios que a nova LDB direciona o ensino de língua estrangeira para os currículos de 1º e

2º, ou seja, possibilita o aluno a optar por mais de uma língua estrangeira. Dessa forma, o aluno poderá aprender uma língua estrangeira por motivação integrativa, isto é, a língua nativa da comunidade que integra ou que gostaria de integrar, bem como poderá optar a língua estrangeira por motivação instrumental, isto é, a língua de valor utilitário para a vida profissional.

Os argumentos em favor da aprendizagem de uma língua estrangeira apresentados neste estudo são válidos quando, no caso do ensino de 1º e 2º graus, a língua estrangeira for mantida como parte integrante do currículo. Tratada, portanto, em termos de um estudo contínuo desde o primeiro momento até o último ano, de modo que os alunos tenham tempo suficiente para adquirir um certo grau de facilidade em seu manejo, e que lhes permita familiarizar-se e conviver com aspectos importantes da cultura da qual a língua é parte integrante.

CAPÍTULO II

Curriculo Básico : as concepções, os processos, as propostas

A iniciativa da Secretaria de Educação do Paraná (SEED) de elaborar o *Curriculo Básico*, que pelo compromisso expresso com a democratização da sociedade e do ensino deveria levar em conta a questão da reconstrução da prática pedagógica do professor, ou seja, a da sua qualificação. Esta é aqui entendida como processo de superação da visão dicotômica teoria e prática, no trabalho docente com vistas ao resgate da qualidade do ensino público. Esta qualificação constrói-se historicamente na relação que se estabelece entre condições materiais e ação politicamente organizada.

Diante disso levou-se à investigar como uma proposta progressista nessa área poderia realizar-se em termos de efetiva alteração na qualidade do trabalho da escola. Considerando o papel primordial do professor nesse trabalho, pois é o elemento chave na produção do trabalho escolar, a questão foi delimitada em termos de se e como a proposta levaria o professor de língua estrangeira a uma perspectiva de totalidade na compreensão da sua prática pedagógica, entendendo esta compreensão tanto em termos de um revigoramento da condição de reflexão do professor, como em termos de conteúdo e do método que constituem esta reflexão.

Seriam muitos os aspectos a serem abordados para que se desse conta plenamente de responder esta questão; dentre estes se destacam as metas e programas que compuseram a política de

educação; a política de qualificação do professor, os cursos ofertados, seu conteúdo e metodologia, a política administrativa; o processo de democratização das decisões e o papel do sindicato dos professores, o trabalho realizado na escola.

Esta pesquisa ateve-se a investigar a concepção que os professores de língua estrangeira prioritariamente os de Língua Inglesa, fazem do seu trabalho após terem participado de um curso de assessoramento, como parte do processo de implantação do Currículo Básico, acontecendo desde 1991 nas escolas de 1º grau da rede estadual. Este projeto se constitui, segundo a Secretaria de Estado da Educação, a partir da "luta intensa e contínua pela melhoria da qualidade de ensino, resultando numa proposta construída na análise e na reflexão sobre a prática em sala de aula". O documento apresenta na sua introdução a concepção do Departamento do 1º grau, daquela gestão (87-90) sobre o Currículo Básico: " a reestruturação curricular de pré à 8ª série é resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED." (Currículo Básico, 1990)

Para a maioria das disciplinas curriculares houve encontros e discussões, cujas sugestões e relatórios subsidiaram a sistematização da proposta curricular oficial, tendo a versão preliminar publicada em novembro/89, e versão final em outubro/90. No entanto, é preciso ressaltar que a sistematização do currículo básico referente a língua estrangeira não passou pelas mesmas etapas das demais áreas. Poucos foram os encontros referentes aos aspectos teórico-metodológicos, e a versão preliminar não ocorreu. Portanto, a versão final que ora se apresenta como oficial para

implantação e incrementação está sendo, na verdade, pela primeira vez discutida com os professores da rede.

Para fins da presente pesquisa, considerou-se como um primeiro momento a análise Currículo Básico de língua estrangeira para 1º grau, do qual juntamente com outra professora, fomos responsáveis pela sistematização, para o qual foi preciso ter clareza do entendimento da SEED quanto a concepção de sociedade e escola, expressos em documentos, como o " Projeto Pedagógico 1987-1990 " (SEED-PR/1987).

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas e feito o levantamento de opiniões de professores de Língua Inglesa de uma determinada área do município de Curitiba, a respeito do trabalho da escola e do professor e do processo de elaboração e implantação do Currículo Básico.

Devido à mudança de gestão governamental, a equipe da SEED que coordena a sistematização do Currículo Básico, não era a mesma para a implantação e incrementação. Era pois preciso caracterizar o entendimento e postura da atual equipe da SEED a respeito da implantação do Currículo Básico, bem como sua visão de sociedade e escola. Por isso, num terceiro momento foram realizadas entrevistas a representantes oficiais da SEED-PR.

2.1 - A Concepção de Educação e de Professor expressa no Currículo Básico da SEED-PR/1990.

Com vistas a caracterizar a concepção de educação e de qualificação expressas na política da SEED-PR, tomou-se como base o documento do *Currículo Básico para escola pública do Estado do Paraná/1990*, cuja análise teve-se aos seguintes temas:

- a) concepção de sociedade e de escola que sustenta o entendimento a respeito do profissional que atua em sala de aula;
- b) concepção do professor e da sua qualificação.

a) Concepção da Sociedade e a Função da Escola

O documento analisado, na parte introduzida pelo Departamento de Ensino de 1º grau, assume uma opção política ao apresentar a proposta curricular como "o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino, no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje". (Currículo Básico/SEED, 1990, p. 13)

Coerentemente com este posicionamento, o documento admite serem "os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta" (idem, p.13). Mais adiante, o documento explicita o entendimento dessa concepção pedagógica, como aquela que é capaz de, na sua compreensão da relação conteúdo-método, permitir "resgatar a essencialidade da escola", ou seja, a sua qualidade. (idem, p. 16).

Por escola pública de qualidade "entende-se aquela que recupera sua razão histórica de possibilitar a mediação entre o saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta (...) para saber sistematizado (...) favorecendo a compreensão das relações sociais nas quais está inserida e instrumentalizando-a, ainda que parcialmente, para nela atuar". (idem, p.16).

Expressa a relação entre acesso ao saber científico, sistematizado, e o exercício pleno da cidadania, "cabe a escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, tendo em vista o processo

de sua transmissão - assimilação, o qual deve nortear a definição dos métodos e processos de ensino-aprendizagem". (idem, p.16).

A partir desses conceitos chegou-se a concepção do que vem a ser o "saber escolar", ou seja, elemento norteador das atividades da escola e socialização do conhecimento sistematizado. "Dessa forma, o currículo deve ser entendido segundo a definição de Saviani, (1989) como o " conjunto das atividades nucleares da escola." (idem, p. 16).

O momento político em que se insere a proposta pedagógica se apresenta muito propício devido a gestão (1991-1996) do atual governador do Estado do Paraná, Roberto Requião, que prega um discurso progressista, além de trazer um passado político marcado por ideais que visavam atender aos interesses das camadas menos privilegiadas. Requião foi eleito com total apoio do ex-governo, que pregava a idéia de continuidade das diretrizes governamentais caso ele vencesse. Nesse sentido, o documento da SEED representa a continuidade das ações educacionais no governo do Paraná por duas gestões, uma vez que ele foi sistematizado no período de 1987-1990, e tendo implantação e incrementação prevista e assumida na gestão 1991-1996.

Pelo exposto sobre a compreensão da sociedade e da escola na parte introdutória do Currículo Básico, concluiu-se que a proposta pedagógica analisada fundamenta-se numa posição crítica face à sociedade brasileira e à função da escola nessa sociedade, colocando-se na perspectiva da sua transformação : " ao apreender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento (...) passa a ser central e direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa". (idem, p.16).

b) A Concepção de Qualificação do Professor

O documento em análise aponta explicitamente, em vários momentos, a necessidade e a intenção de que o projeto político-pedagógico, a ser levado a efeito na escola, caracterize-se como democrático. Embora se atribua à SEED a responsabilidade de coordenação do processo de discussão e definição do Currículo Básico, garantindo a execução da proposta, admite-se a importância de se *"traduzir um trabalho coletivo dos profissionais comprometidos com a educação pública do Paraná."* (idem, 1990, p.13).

O papel do professor é entendido como relevante, pois *"cabe ao educador, a partir de seu compromisso com a educação, rever e avaliar a sua ação pedagógica, elevando ao máximo sua competência profissional, a fim de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento (...) para a real efetivação desta proposta curricular"*. (idem, p.14).

Daí a necessidade da competência do professor cujo *"grande desafio é ensinar bem; ordenar e reordenar o ensino e o dia-a-dia da escola e do professor."* (idem, p.17). A busca da competência deve encaminhar e dar conteúdo também à lutas dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e por aprimoramento profissional contínuo, que vem a ser uma das instâncias da luta pela democratização do ensino (idem, p.17).

Esta preocupação com a democratização do projeto político-pedagógico expressa na proposta curricular e a valorização do professor são expressão na introdução do documento pelo Departamento de 1º grau *"... sabemos que a efetivação da referida*

proposta dependerá (...) de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc." (idem, p. 14).

2.1.1 - O Processo de Implantação do Currículo Básico

O processo de implantação do Currículo Básico a exemplo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, supostamente deveria ser norteado por um programa de ações a serem desenvolvidas pelo Departamento de Ensino de 1º grau, através do qual demonstraria a preocupação com a consolidação de uma proposta que encaminhasse a superação da dicotomia teoria/prática e a democratização da escola.

No decorrer da pesquisa algumas informações foram se modificando, uma vez que se está analisando o processo de implantação e incrementação de uma proposta de ensino.

Sendo assim, em 1991, quando da coleta de dados, não havia um programa oficial para cursos de assessoramento a todos professores da rede estadual. Os cursos aconteciam de forma eventual, e não sistemática (ANEXO 1).

Há de se definir que momento passa a ser entendido como início do processo de implantação da proposta curricular, mais especificamente, do de língua estrangeira.

Segundo o documento, "a reestruturação curricular de pré a 8ª série é resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, as equipes de ensino

dos Núcleos Regionais e a equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED.(...) Este trabalho teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (idem,p.13).

A partir daí, de acordo com documento, o

Departamento de Ensino de 1º grau desencadeou vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento. O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do Departamento de Ensino do 1º grau para a sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª para o Estado do Paraná. (idem, p. 14)

Em dezembro de 1990, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (C.E.E.-PR) aprovou este Currículo Básico como oficial para a rede pública de ensino, referente ao ensino pré-escolar e fundamental, em nível nacional.

Dessa forma, a Secretária de Educação na época, Gilda Poli, encerrava sua gestão 87-90, com um documento que garantiria a continuidade das ações de educação nos próximos quatro anos para os professores da rede estadual do Paraná.

Portanto, os trabalhos de implantação tiveram seu início oficial a partir da semana pedagógica de fevereiro de 1991, exceto para os professores de língua estrangeira, devido a inexistência da versão preliminar e, a não distribuição do documento recentemente publicado e aprovado, a qual se concretizou em meados do primeiro semestre do mesmo ano.

2.1.2 - O Processo de Elaboração e Implantação do Currículo Básico de Língua Estrangeira

Os professores de língua estrangeira do 1º grau da rede estadual, marcadamente compostos por professores de língua inglesa, tiveram seu primeiro encontro para discussões e reflexões sobre os aspectos teórico-metodológicos dos conteúdos básicos da disciplina em junho de 1989, quando professores representantes dos vários núcleos se reuniram em Curitiba, para serem os repassadores da discussão para os demais professores da sua região.

Este repasse deveria acontecer em forma de cursos ou assessoramentos para todos os professores de língua inglesa, o que de fato só aconteceu em alguns núcleos. Algumas escolas, de modo isolado, solicitaram assessoramentos para seus professores, devido a demora do repasse oficial do núcleo.

Para os professores da região metropolitana de Curitiba foi realizado o repasse em setembro do mesmo ano, cujo objetivo era discussão inicial dos aspectos teórico-metodológicos do conteúdo básico de inglês, bem como uma proposta de conteúdos mínimos de 5ª a 8ª série. Tudo isso num período de oito horas. O resultado deste grupo, em particular, foi a falta de condições para elaborar o trabalho por pouco tempo oferecido. Além disso, as discussões esbarravam na situação da carga horária instável de língua inglesa na grade curricular daquele ano.

Esta situação agravou-se a partir da divulgação, em agosto de 1989, de uma instrução da SEED (nº 1/89 - DEPG) com o objetivo do preenchimento da grade curricular do ensino de 1º grau,

para o ano seguinte. Dentro do item sobre a "parte diversificada" da grade curricular, dizia:

2.9.2. A parte diversificada será complementada por conteúdos curriculares que se adaptam ao Currículo Pleno da Escola, tais como: Língua Estrangeira moderna, Desenho Geométrico, Ecologia, etc."

E sobre a Língua Estrangeira acrescenta :

2.9.2.1. A Língua Estrangeira moderna poderá ser trabalhada em duas séries, com carga horária de duas horas/aula no mínimo em cada série. " (grifo nosso)

Tal instrução gerou uma série de interpretações quanto à grade curricular de língua inglesa por parte dos pedagogos e diretores das escolas da rede estadual. Os resultados foram os mais variados e desastrosos possíveis, culminando com a retirada total ou parcial dessa disciplina da grade curricular de muitas escolas, sem mesmo consultarem os respectivos professores.

Este foi um dos pontos polêmicos no "III Encontro de Professores do Estado de Língua Estrangeira Moderna", realizado em outubro de 1989, em Foz do Iguaçu. A maior preocupação era a necessidade de condições para desenvolver qualquer trabalho pedagógico com língua estrangeira. Estas condições tinham como ponto de partida oferecer uma grade curricular com no mínimo duas horas/semanais, em todas as séries do 1º como forma de viabilizar o trabalho docente.

Neste encontro foi elaborado um documento para SEED como forma de repúdio à instrução da SEED-PR (nº 1/89 - DEPG), justificando a necessidade de obrigatoriedade da disciplina, em todas as séries de 5ª a 8ª do 1º grau, com carga horária mínima de

duas horas semanais. Este documento teve assinatura de todos os professores presentes no encontro, em torno de cem participantes.

Durante o ano de 1990, a grade curricular relativa a língua estrangeira moderna ficou bastante diversificada o que prejudicou ainda mais qualquer tipo de discussão sobre reestruturação curricular. Somada à greve dos professores do Estado durante um período de aproximadamente três meses (abril a julho), quando as propostas de cursos ou repasses praticamente estacionaram. O retorno da greve dos professores trouxe um grande desestímulo à classe do magistério, pela irredutibilidade dos governantes do Estado em discutir ou atender às reivindicações dos professores.

Porém, nesta encruzilhada de fracassos e desilusões da prática pedagógica do docente de língua estrangeira moderna, surge uma notícia mais animadora. Em 4 de dezembro de 1990, a SEED-PR divulga uma resolução (nº 3.739/90), através da Superintendência da Educação, em cuja instrução nº 5/90 esclarece:

4. A(s) disciplina(s) componente(s) dos Conteúdos Complementares¹³ serão simultaneamente substituída(s) em todas as séries pela língua estrangeira moderna a ser escolhida pelo estabelecimento. (grifo nosso)

5. Os estabelecimentos que optarem pela substituição da língua estrangeira moderna atualmente ministrada, deverão fazê-lo de forma gradativa, e os que pretendem ofertar mais de uma língua estrangeira moderna, de forma opcional, deverão compor as turmas com o mínimo de 35 (trinta e cinco) alunos e contar como professor devidamente habilitado.

Na sequência é divulgada a instrução nº 08965/90, do

.....

13. Conteúdos complementares dizem respeito às disciplinas como língua estrangeira moderna, contidas diversificada da grade curricular.

Departamento de Ensino do 1º grau, referente ainda às grades curriculares para o ano letivo de 1991, a qual determina o seguinte sobre a língua estrangeira moderna, no item nº2:

2. A escola que não ministra uma Língua Estrangeira moderna no corrente ano letivo, deverá fazer opção de oferta e enviar a grade curricular ao DEPG, através do núcleo regional de Educação até o dia 21/12/90, para que a mesma possa ser implantada no S.A.E., pelo órgão central da SEED. (grifo nosso)

Vale dizer que desta vez no formulário próprio da grade curricular constava a disciplina de língua estrangeira moderna, nos conteúdos complementares da parte diversificada, já com a carga horária de duas horas semanais nos dois turnos : diurno e noturno.

No momento que o DEPG regulamenta a necessidade de todo sistema de ensino estadual fazer a opção de oferta de uma língua estrangeira moderna na grade curricular para 1991, a SEED admite oficialmente a retomada da oferta de língua estrangeira com duas horas semanais.

Ainda durante o ano de paralização dos professores, em 1990, a SEED, através do DEPG, percebendo que pouco se avançaria em discussões e cursos naquele ano, e diante do fato de que faltava ainda uma disciplina a ser sistematizada para a proposta curricular, convidou duas professoras de língua estrangeira : Lúcia Cherem (francês) e Beatriz Bez (inglês), para que, na qualidade de consultoras desta área, elaborassem a proposta de língua estrangeira, em um curto espaço de tempo, ou seja, de março a agosto do mesmo ano. Este período diferiu dos outros consultores que tiveram de um a dois anos para sistematização e discussão com os professores da área, elaborando assim um documento de modo mais

coletivo.

Tudo caminhava de modo favorável para qualificação dos professores da rede, pois teriam o Currículo Básico publicado e aprovado como oficial para ser discutido na semana pedagógica de fevereiro de 1991. No entanto, sem justificativas oficiais da SEED, o documento não foi distribuído para os professores naquela semana, aos quais foi sugerido que rediscutissem pela segunda vez a versão preliminar da proposta curricular. No caso de língua estrangeira moderna ficaram mais uma vez sem qualquer orientação teórica e metodológica a ser discutida e analisada.

A distribuição efetiva aos professores foi iniciada em abril de 1991, sendo entregue somente aos pedagogos das Escolas, alegando-se falta de recursos financeiros para reprodução para todos os professores da rede. A distribuição após o início do ano letivo representou um certo descompasso no encaminhamento pedagógico já iniciado em final de fevereiro, na semana pedagógica. Esses fatos, somados à pouca ou nenhuma participação dos professores de língua estrangeira nas discussões para elaboração da proposta curricular, formaram um quadro que urgia assessoramentos no processo de implantação e incrementação em todas as áreas, e principalmente na de língua estrangeira.

2.1.3 - A Proposta Pedagógica do Currículo Básico

A concepção norteadora da proposta pedagógica do Currículo Básico é, conforme explicitado no documento, a pedagogia histórico-crítica.

Essa pedagogia coloca-se para além das perspectivas liberal e crítico-reprodutivista, considerando tanto o caráter

transformador quanto reprodutor da escola: " a Educação é, sim, determinada pela sociedade (...) o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação". (Bernardo, 1989,p.26).

Em relação ao aluno, essa concepção é superadora da concepção tradicional, que admite uma igualdade abstrata entre as crianças, e do escolanovismo, quando admite uma diferença de natureza individual: " ... Os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professores e alunos estão inseridos numa mesma prática social global (...) O professor deve deter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos". (Santos & Nunes, 1990, p. 15).

O saber do aluno, ponto de partida para o trabalho pedagógico, não deve ser desmerecido nem aceito aprioristicamente como o conhecimento verdadeiro. "Este conhecimento é um conhecimento fragmentado e o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar esta visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal". (Lima, 1990, p.23)

O documento apresenta a preocupação de, a partir dessa concepção de escola e de aluno, viabilizar as condições de transmissão-assimilação do conhecimento científico pelo aluno, pressupondo a intervenção da pedagogia como forma de organização dos conteúdos básicos de modo a torná-los assimiláveis. Estas formas "estão intimamente relacionadas com a concepção e conteúdos de cada área do conhecimento como também, com suas formas de ensino". (Santos & Nunes, 1990, p. 17)

Assim, a transformação do conhecimento sistematizado em saber escolar coloca, como questão central da função pedagógica a relação forma/conteúdo.

Já a avaliação deve superar os aspectos meramente quantitativos e servir de instrumento para determinar em que ponto se encontra o aluno no processo de ensino-aprendizagem, levando a alteração dos métodos propostos. *"Frente aos resultados da aprendizagem dos alunos, o professor deve se perguntar se o ensino, da forma como o está conduzindo, é conseqüente para a aprendizagem dos alunos"*. (Santos & Nunes, 1990, p.17)

O Currículo Básico apresenta propostas de conteúdo e metodologia para as seguintes áreas: pré-escola, alfabetização, língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação artística, educação física, língua estrangeira moderna, OSPB.

Coerente com a delimitação dessa pesquisa, que toma como objeto de estudo a concepção do professor de língua estrangeira de 5ª a 8ª série, passaremos a descrever a proposta pedagógica da referida área de conhecimento. (ANEXO 2)

2.1.4 - A Proposta Pedagógica de Língua Estrangeira

A proposta curricular referente à língua estrangeira moderna tem como fundamentação teórica os pressupostos básicos da abordagem comunicativa, que

centra o ensino da língua estrangeira no aluno e nos objetivos que ele tem para aprender essa língua. Logo, nesse inventário da comunicação, leva-se em consideração o indivíduo que está

aprendendo sua classe social, suas relações sociais. Além disso, nessa abordagem examina-se o papel da linguagem nas transações e interações sociais de forma profunda para que se possa apresentar aos alunos situações de comunicação próximas da realidade. (Cherem & Bez, 1990, 189)

No entanto, é reconhecida a dificuldade de se desenvolver plenamente a abordagem comunicativa nas escolas públicas, pela precariedade das condições materiais para o trabalho pedagógico: "mesmo que o professor opte conscientemente por dar conta da abordagem comunicativa, ele raramente consegue desenvolver este trabalho: faltam-lhe condições mínimas, como fitas cassetes, com diálogos variados, gravações de programas de rádio e televisão, etc." (Idem, p. 189)

Além disso, são apontadas as falhas dos livros didáticos, utilizados como base para o planejamento e para trabalho do professor em sala, os quais tendem a enfatizar a expressão oral, cujo "tipo de trabalho, em classes numerosas, sem recursos, é pouco eficaz. O resultado é que os alunos não chegam a se expressar na língua estrangeira; no máximo, aprendem fases descontextualizadas que são repetidas de ano para ano". (Idem, p. 189)

Outra crítica é apontada em relação à adoção dos livros didáticos, que são oferecidos pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), "sem uma reflexão sobre os resultados da aprendizagem". Segundo as consultoras da proposta, os professores, ao adotarem estes livros, trabalham em sala, em geral, com um único discurso - o discurso pedagógico - que se mostra pouco eficiente em situações reais do uso da língua estrangeira, "principalmente porque ele não surgiu da necessidade real de aprender e expressar um mundo dado,

complexamente constituído". (Idem, p. 189)

Em face dos problemas do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, decorre o pouco avanço de aprendizagem nas salas de aula, pois *"estamos sempre começando, a cada ano, a ensinar o idioma, sem uma continuidade que permita um real aproveitamento por parte do aluno"*. Isto leva-se a buscar mudanças necessárias no ensino de língua estrangeira, as quais implicam em conceber a língua estrangeira e materna, como forma de interação social e histórica, *"como um elemento básico da vida social, sem a qual não haveria transmissão e acúmulo de conhecimento"*. (Idem,p.190)

Com base nos pressupostos teóricos do lingüista russo Bakhtin, a língua é concebida como algo vivo, que *"está permanentemente em evolução, ela precisa respirar, viver, se transformar, se multifacetar"*. Por isso, no entender do lingüista não há uma língua a ensinar, *"mas sim as várias formas de discurso que a compõem dentro de uma sociedade - o discurso publicitário, o jurídico, o político, a fala comum de todo dia, etc"*. (Idem, p. 190)

Coerente com a proposta curricular como um todo, essa concepção de língua é válida também para a língua estrangeira, *"desde que o professor apresente vários tipos de textos em língua estrangeira, não só se restringindo ao discurso pedagógico, sistemático, do livro didático utilizado"*. (Idem, p. 190)

O documento justifica como um dos objetivos de ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau o de fornecer subsídios para o aluno, sobretudo do ensino público, de tomar consciência crítica do seu lugar no mundo, e para ele ter maior acesso à informação : *"acreditamos que através do confronto com o novo, com*

a língua do outro, e vale dizer, com a cultura do outro, esse aluno terá mais facilidade em se posicionar reconhecendo a situação geográfica, econômica e cultural de seu próprio país ao enxergar e respeitar as diferenças entre duas culturas".(idem, p. 190).

Analisada a situação atual do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, onde o aluno carrega pouca bagagem de aprendizagem de língua estrangeira quando termina seus estudos, entendida a abordagem comunicativa viável desde que reunidos alguns fatores como professores com boa formação, material atualizado e variado disponível, a proposta curricular privilegia o ensino através de textos, que busquem a comunicação: "Propomos um trabalho mais demorado com o texto.(...) Os pressupostos básicos da abordagem comunicativa continuam valendo, mas ao invés de se insistir em apresentar a seus alunos diferentes situações de comunicação oral, o professor poderá lhes apresentar diferentes "situações de comunicação escrita". (Idem, p. 190).

O encaminhamento metodológico sugerido pelo documento segue os seguintes princípios:

- criar uma relação interativa entre o professor e o estudante, e/ou entre os próprios alunos;
- priorizar o ensino através das funções da língua, evitando o ensino "sobre" a língua;
- focalizar o ensino em três atividades principais, a saber: a leitura e compreensão de textos, a produção de textos, quando possível, e a análise linguística através de textos.

Estas atividades foram de certa maneira exploradas nos diferentes tipos de textos apresentados como exemplos, tanto em língua inglesa como em língua francesa, variando entre textos

informativos, publicitários e literários.

Ao final do documento surge uma interrogação por parte das consultoras, que parece significar o ponto mais "delicado" a ser discutido no ensino de língua estrangeira em escolas públicas: "A expressão oral, como fica?". Após algumas observações sobre essa questão, elas argumentam a razão da ênfase maior no trabalho com textos, apesar de acreditarem "que não se deve privilegiar esse ou aquele aspecto da língua, mas sim tentar trabalhá-la no seu todo: a fala, a leitura, e a escrita". As consultoras justificam a insistência no aspecto do texto por acreditarem

num tipo de trabalho que pode ser realizado no caso de as escolas não apresentarem boas condições de ensino para a prática da expressão oral, que seriam: um número limitado de alunos por classe, um material mínimo, como gravador, fita cassete, jornais e revistas estrangeiras, cartazes, bons livros com propostas de diálogos ricos e representativos de vários registros de língua. (idem, p.204)

Finalmente o documento apresenta sugestões de conteúdos mínimos para o 1º grau, de 5ª a 8ª séries, os quais se traduzem por objetivos funcionais, e que poderão servir de base para o desenvolvimento do trabalho do professor no decorrer do ano letivo.

Ainda complementando os conteúdos a serem desenvolvidos seguem sugestões do tipo de material a ser utilizado dentro da nova proposta, principalmente os tipos de textos.

Nesse momento da apresentação do conteúdos programáticos a questão da gramática ficou assim colocada:

para cada ato de fala desenvolvido, uma série de fatos da língua deverão ser explicitados - é a hora das explicações "gramaticais" aparecerem. Mas a gramática vai aparecer em função do que está ensinando e nunca de forma isolada, com exemplos fora de contexto. Pode-se e deve-se isolar um fato

lingüístico, propondo exercícios para que se entenda seu funcionamento. No entanto, isso será feito somente após o trabalho com o texto (oral ou escrito) em que apareça esse fato. (idem, p.206)

As consultoras atentam para o fato do cuidado que professor deve ter quanto à questão da progressão escrita, que será certamente diferente da oral: "os textos 'orais' (diálogos, entrevistas), seriam apresentados de acordo com um progressão 'fechada', preocupada com a sistematização daquelas estruturas(...). Para a expressão escrita, tentaríamos outra progressão, menos rígida; nem todos os elementos que aparecem nos textos deverão ser explorados, pois o professor pode optar por uma leitura global das idéias de um texto dado". (idem, p.207)

Quanto à avaliação, o documento a considera não como "uma tarefa perdida, sem ligação com o que se está efetivamente trabalhando com os alunos", mas como uma atividade que está integrada ao trabalho pedagógico com um todo, e que, portanto, devem ser coerentes entre si. (idem, p.209) Segundo as consultoras a avaliação de ser entendida pelos professores e estudantes como parte de um processo de diagnose do ensino-aprendizagem, e por isso, é definida como "contínua, cumulativa e processual". Sendo a avaliação vista como um diagnóstico, "facilita ao professor tomar decisões no sentido de levar ao aluno à competência desejada". (idem, p.208) A proposta sugere ainda a avaliação em ambas as habilidades - escrita e oral - desde que sejam coerentes com as atividades praticadas com os alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 - A concepção de escola e de professor expressa em depoimentos.

2.2.1 - Pesquisa de campo

A partir da concepção adotada a respeito do professor como trabalhador e da escola como espaço de atuação do professor como trabalhador coletivo, decorre o entendimento de que os professores são sujeitos cuja consciência sobre o próprio trabalho é determinada e determinante das condições em que este se realiza.

A análise das entrevistas procurou captar essa consciência, buscando perceber, pelos seus efeitos nessa consciência, a penetração da concepção pedagógica do Currículo Básico, ao qual os cursos e assessoramentos realizados na gestão 1991/1996, destinados ao professor de 1ª a 8ª séries do 1º Grau, estão vinculados.

Adotou-se neste trabalho concepção semelhante a de MELLO ao referir-se ao professor como "um tipo especial de condição intra-escolar".

O professor pensa, além de poder ser pensado e estudado. Aquilo que ele faz e diz e a maneira como se relaciona com o aluno, que podem ser investigados de fora, estão de algum modo associados à natureza de suas representações a respeito da escola, do aluno e de seu próprio papel. Estas, portanto, fazem parte integrante de sua prática, e permitem conhecer esta última tanto quanto a observação de sua conduta efetiva em sala de aula. (MELLO, 1982, p.35-36)

A questão aqui tratada vem a ser em que medida as concepções teórico-metodológicas, norteadoras da proposta pedagógica do Estado na gestão 1991/1996 e expressas no Currículo Básico, estão sendo incorporadas ao trabalho do professor de inglês. Outra questão analisada é a concepção que esse tem da escola e do seu trabalho e, da prática que ele realiza.

Questão semelhante foi abordada na tese de mestrado de

Thais Somma, cujo universo de pesquisa foi o professor da rede municipal de Curitiba de 1ª a 4ª, onde é analisado também o grau de penetração da concepção do Currículo Básico proposto pela Prefeitura na prática pedagógica daquele professor. Portanto, as diferenças básicas no tratamento dos dois trabalhos é: o vínculo dos professores (Estado/Municipal) o grau de atuação (de 5ª a 8ª/ de 1ª a 4ª) e a formação dos professores (3º grau:Letras-ingles/ 2º grau:magistério). Esse tipo de caracterização confere a cada trabalho resultados e encaminhamentos ora semelhantes e ora opostos.

Os aspectos abordados foram os seguintes :

-concepções sobre a escola, sua função e condições de funcionamento;

-concepções sobre o trabalho docente, sua função e condições de realização;

-concepções sobre o Currículo Básico: o processo de elaboração e a participação do professor; os cursos de assessoramento; os conteúdos e metodologias.

-concepções sobre a clientela, quer entendida como comunidade, quer entendida como aluno;

As entrevistas foram realizadas com professores de inglês de uma área urbana do município de Curitiba, a qual abrange seis escolas de 1º e 2º graus da rede estadual. Os critérios adotados para a escolha foram os seguintes:

Em primeiro lugar, o critério de seleção dos entrevistados esbarrava na questão de que estes teriam que ter passado por pelo menos um curso de assessoramento para implantação do Currículo Básico de língua estrangeira. Como já foi dito anteriormente, estes cursos aconteciam de modo eventual e havia

uma prioridade de cursos aos professores de 1ª a 4ª, em vez dos de 5ª a 8ª, devido à implantação do Ciclo Básico. Iniciados os cursos de 5ª a 8ª foi dada maior ênfase para realização nas áreas de conhecimento que fazem parte do núcleo comum da grade curricular, ou seja, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências. Sendo assim, até agosto de 1991, nenhum curso havia ocorrido para professores de língua estrangeira da rede estadual (ANEXO 1). A partir daí, vários municípios desencadearam seus cronogramas de cursos para professores de 5ª a 8ª, sendo um deles, o município de Curitiba, que promoveu o curso de assessoramento para professores de língua inglesa, no final de outubro e início de novembro, com carga horária de 40 horas, abrangendo um total aproximadamente de 280 professores atuantes em Curitiba.

Considerado ainda um universo muito amplo, optou-se por um segundo critério de seleção, desta vez com o apoio técnico-administrativo da equipe de ensino do núcleo de Curitiba. Analisou-se a organização administrativa das escolas estaduais de Curitiba, agrupadas em vinte quatro áreas pela proximidade geográfica das respectivas escolas. Observou-se, a seguir, que algumas áreas eram compostas somente de escolas de 1º grau somente, e outras, de 1º e 2º graus, a partir do qual optou-se pelas áreas que contemplavam maior número de escolas de 1º grau, uma vez que o Currículo Básico em pauta estava mais direcionado ao 1º grau.

A partir disso, buscou-se um terceiro critério, que seria definir dentre estas áreas (com maior número de escolas de 1º grau), aquelas que apresentassem maior número de professores de inglês participantes do curso de assessoramento recém realizado.

Constatou-se, então, que a área "número vinte e quatro", (assim denominada pelo núcleo para fins administrativos) atendia a todos esses critérios. A área vinte e quatro está geograficamente localizada na região nordeste de Curitiba, atendendo uma clientela que abrange o seguintes bairros : Cabral/Ahu, Bairro Alto/Tarumã, Boa Vista/Bacacheri, além de uma parte do centro da cidade. (ANEXO 3) A área compreende seis escolas estaduais de porte médio e grande, sendo três de 1º e 2º graus, e três de 1º grau. (ANEXO 4)

Dos vinte e quatro professores de inglês atuantes nessa área, quinze participaram do curso de assessoramento para implantação do Currículo Básico, apesar de, segundo a coordenadora do curso, todos terem sido "intimidados" a comparecerem. Desses, treze professores responderam o questionário, sendo depois entrevistados para comentários e complementação das respostas. Dois não responderam: uma por não ser professora de inglês, e sim secretária, e outra, por não dispor de tempo suficiente para responder o questionário. Em resumo, do universo total de professor de inglês da área criteriosamente delimitada, somente 45% participou efetivamente da pesquisa, resultando no envolvimento de quatro das seis escolas previstas.

Um perfil mais detalhado sobre os professores participantes será posteriormente apresentado, quando da descrição dos seus depoimentos.

O instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário (ANEXO 5), elaborado com perguntas dirigidas (alternativas verdadeiras e falsas), complementado sempre com perguntas abertas (em forma de comentários e observações), com objetivo de estimular o professor a escrever sobre o seu trabalho e sobre o Currículo Básico.

As questões abordadas no questionário seguiram as mesmas linhas das perguntas contidas nas entrevistas (ANEXO 6) realizadas com educadores da SEED, ou seja: a escola, o trabalho docente, o Currículo Básico de língua estrangeira e a clientela. O processo foi se desenvolvendo a partir da sua realização, isto é, a partir dos questionários feitos com os professores de inglês, optou-se por acrescentar o depoimento da coordenadora do curso de assessoramento, do núcleo regional de Curitiba. Dado ao fato de algumas questões serem definidas num nível mais acima, surgiu a necessidade de se entrevistar a coordenadora geral dos núcleos de ensino do Paraná, uma das representantes oficiais da SEED. Esta, por sua vez, sugeriu que fosse entrevistada também a equipe de ensino do DEPG, que poderia complementar algumas questões pedagógicas da implantação e incrementação do Currículo Básico, uma vez que eram responsáveis pelo encaminhamento da proposta.

Dessa forma, as entrevistas (ANEXO 6) foram realizadas a partir dos depoimentos dos professores, e seguindo na essência as mesmas categorias, sendo algumas acrescentadas e outras retiradas, de acordo com o conteúdo e o desenrolar das entrevistas.

As entrevistas com os educadores da SEED foram necessárias e fundamentais, uma vez que representavam também as intenções dos governantes da gestão 1991-1996, quanto à continuidade na implantação e incrementação do Currículo Básico e sua relação com a qualificação do professor.

Cabe ressaltar o caráter delimitado desse universo empírico. Considerando o problema de pesquisa bastante complexo e processual, e considerando o universo composto de professores de

inglês da rede estadual de grande abrangência, não houve pretensão de se esgotar nessa pesquisa toda a questão. Esta investigação é mais uma etapa avaliativa, um inventário parcial da questão, do que uma avaliação final do problema. A extensão de pesquisa a outros universos empíricos e a outras etapas seriam oportunas e necessárias, a fim de que se pudesse ter uma visão mais ampla sobre o problema proposto, ou seja, o grau de penetração do Currículo Básico de língua estrangeira na prática pedagógica do professor de inglês.

2.2.2 - A concepção dos educadores da SEED sobre o professor e o trabalho escolar e do professor, e sobre o Currículo Básico.

Para organização das informações e análise das entrevistas e questionários foram destacadas categorias a partir dos aspectos apontados anteriormente: escola, trabalho docente, Currículo Básico e clientela. Essa organização será a seguir apresentada, quando será priorizada a transcrição das informações obtidas, ficando para o Capítulo III a análise dos entrevistas dos educadores da SEED em cotejamento com os depoimentos dos professores de inglês.

a) A Função da Escola

Na fala das quatro entrevistadas aparece claramente a definição, explicitada na proposta do Currículo Básico, da escola com a função de "*dosar e seqüenciar, o saber sistematizado, o*

conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação," embasados na definição do Demerval Saviani, referência teórica norteadora da proposta curricular. (Santos & Nunes, p.16)

No entanto, na opinião das professoras da equipe de ensino de 1º grau (DEPG), a "escola se transformou em casa de criança, no sentido de que a criança vem para escola para comer, tomar banho, tratar os dentes, fazer exame médico e vacinação, dormir, tem também o pré-natal para as mães, etc, e, assim a função acadêmica da escola vem se perdendo desde os anos setenta". Acrescentam que precisa ser reavaliada a questão da função da escola, que é diferente da do Estado. Segundo as mesmas professoras essa disfunção é fruto da visão assistencialista da educação, do atual governo federal, "que se apresenta como aquele que assiste aos mais carentes, dando-lhes condições de permanecer na escola".

Já para a coordenadora dos núcleos, a idéia de que a escola é um ambiente de apropriação de saber "para transformação da sociedade é utopia, pois a escola não faz isso sozinha...". Também critica a idéia da escola ser entendida como reprodutora do saber "essa história de que a sociedade é ruim, então a escola também é ruim, daí transforma o currículo numa coisa ruim. Acho que o caminho não é esse".

Outra faceta da função da escola é levantada pela professora do núcleo de Curitiba, quando diz que o aluno vem para escola motivado "talvez pelo relacionamento social diferente, mais do que pela apropriação do saber propriamente dito; pois ele até não gostam muito de um longo período de férias ...".

Contraditória a essa visão, quando perguntada sobre a função da escola para o aluno de 5ª a 8ª, a mesma professora já

retomou o discurso oficial de a escola ser "o lugar onde o aluno vai se apropriar dos conhecimentos científicos", e acho que o aluno busca isso", arriscou por fim.

Essa idéia do aluno buscar saber na escola é confirmada também pelas professoras do DEPG, porém, com restrições: "o aluno tem sempre aquele senso comum que ele vem à escola para aprender a ler e escrever. Ele tem uma expectativa em relação à escola, mas acho que ele não tem consciência da frustração que está acontecendo, porque, na verdade, isto que está acontecendo é o fracasso escolar."

Tal "fracasso escolar" foi analisado pelas professoras do DEPG, que atribuíram como uma das causas "os próprios moldes tradicionais da escola de ensinar ao aluno, pois muitas vezes, o conteúdo que não lhe é relevante, nem atualizado. Criticaram o ensino realizado até então, com sendo de modo fragmentado, sem essência: "as vezes se ensinam alguns fragmentos das coisas e o aluno acaba não tendo a visão do todo". E exemplificam: "no ensino de língua é bem isso que acontece: se ensina uma série de pontos de gramática fragmentados achando que através disso o aluno vai ter o conhecimento da língua: não se tem a noção de ensinar gramática é uma coisa e que ensinar língua é outra, uma vez que a gramática é o ensino sobre a língua".

A omissão e o descomprometimento dos dirigentes da educação com a descaracterização da função da escola são denunciados, quando as professoras do DEPG comentam sobre o caráter assistencialista da escola: "na verdade, essa não é a função da escola, e já não se questiona mais isso... que é a função do Estado".

Desse modo, apontam para a incoerência desse posicionamento de assistencialismo educacional diante das diretrizes educacionais em vigor proclamadas e adotadas por todo país, que colocam a apropriação do saber científico, como atividade nuclear da escola. Isto demonstra uma contradição entre a percepção do comprometimento da escola com a sua descaracterização e a realização de ações que confirmam esse desvirtuamento da função da escola.

As diferentes ênfases em relação à função da instituição escolar - local onde o aluno complementa suas necessidades de casa ou local onde se aprende - demonstra que há divergências na concepção da coordenadora dos núcleos com as professoras de 1º grau e do núcleo de Curitiba, embora todas concordem com os princípios teóricos da função da escola, como já foi citado anteriormente.

b) A Participação dos Professores na Elaboração do Currículo Básico e sua aceitação em relação à Proposta Pedagógica.

As entrevistadas foram unânimes na questão da elaboração do Currículo Básico como fruto de um trabalho coletivo, por ter sido amplamente discutido com muitos professores de todo Paraná.

Para a coordenadora dos núcleos, a elaboração chegou a ser "uma coisa muito traumatizante, porque nós ficávamos aqui até tarde da noite discutindo. Essa construção conjunta é demorada, pois até os próprios consultores de desentendiam nas linhas da proposta. Então a proposta teve isso de magnífico: foi feita em conjunto, com muita vontade, muita garra, muito sofrimento". E acrescenta que a proposta deixará de ser da Secretaria, para ser dos professores: "no momento que o professor tiver a visão deste

currículo, e ele deixar de pertencer à Secretaria, mas for de cada professor, aí a gente já terá cumprida a nossa parte. Aí basta que o professor passe a defender a idéia colocada, que também é dele, pois ele é o co-autor da proposta".

Já as opiniões divergiram quando indagadas sobre a elaboração da proposta de língua estrangeira.

Para a coordenadora dos núcleos, que acompanhou o processo desde março de 1990, como superintendente de ensino na SEED, na época, a sistematização da língua estrangeira ocorreu de forma diferente das demais áreas de conhecimento, ou seja, num período mais curto e mais acelerado, e conseqüentemente sem o mesmo grau de discussão a nível de Estado:

(...) foi depois que tomei posse na superintendência (março/90) que vi que não tinha a proposta curricular de inglês, e que mandei correr atrás disso... Em seguida tivemos a greve dos professores que durou de março a junho... Então quando a proposta de inglês foi entregue em agosto, ficamos com esse documento praticamente pronto embaixo do braço até dezembro, quando só então com o recurso liberado pudemos agilizar a impressão, etc.

Indagada sobre a sistematização da proposta curricular de língua estrangeira, a professora do núcleo de Curitiba, que é professora de inglês, comentou não ter acompanhado diretamente as discussões de sistematização por duas razões: "enquanto estava na escola não fiquei sabendo de nada, porém quando entrei para o núcleo de Curitiba, acompanhei de longe, pois, até então, estava envolvida com a implantação do ciclo básico". Mas supõe que tenha havido "muita discussão com professores de inglês em todo Paraná".

O atraso na sistematização da proposta curricular de língua estrangeira é justificado pelas professoras do DEPG, as

quais acompanharam o processo desde o seu início (1987), por vários fatores, dentre eles principalmente a "falta de pessoal da área de língua estrangeira na equipe de ensino de 1º grau, e nas equipes de ensino dos núcleos tem também poucos elementos". Isso dificulta, segundo elas a possibilidade de abrir espaços para discussões entre os professores dessa área em muitas regiões do Paraná. Normalmente uma equipe de ensino é composta por elementos representantes de cada área de conhecimento, quer seja no Departamento do 1º grau, quer seja nos núcleos. No entanto, é comum a escassez de professores que representam a língua estrangeira.

Segundo as professoras do DEPG, a representação de língua estrangeira na SEED e nas regiões do Paraná ficou extra oficialmente a cargo da responsável pelos CELEMs¹⁴ em todo Estado. No entanto, as professoras concordaram que esta é uma posição cômoda para a administração da Secretaria, uma vez que a responsabilidade de gerenciamento dos CELEMs não diz respeito ao 1º grau.

Mais adiante as professoras do DEPG admitem que a falta de professores de língua estrangeira na equipe de ensino de 1º grau pode advir da falta de prioridade para a disciplina: "no fundo é isso aí, não tem prioridade e, vamos usar o termo bem claro, não tem interesse em gastar dinheiro numa coisa que não tem prioridade, porque se houvesse interesse já teríamos convidado as consultoras da proposta de língua estrangeira para atuar na equipe de ensino do 1º grau".

Mas salientam para o fato de que trazer pessoas

14. CELEM: Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, criado em 1987 em caráter transitório, cediado na Sec Estado, e nas regiões-pólo do Paraná, tem como objetivo oferecer ao aluno de escola pública outras línguas estrangeiras daquelas ofertadas na grade curricular da escola regular.

capacitadas para trabalhar nas equipes de ensino é também outro entrave: "na sua maioria, os consultores não são professores do Estado, e os poucos que atuam, não querem perder a sua regência de sala de aula, para virem trabalhar na Secretaria ou nos núcleos."

Quanto à aceitação da proposta curricular por parte dos professores foi favorável, segundo a professora do núcleo de Curitiba, que coordenou o primeiro curso de assessoramento para aproximadamente trezentos professores de língua estrangeira, prioritariamente de inglês: "inclusive eu me surpreendi em língua inglesa, porque achei até que fôssemos esbarrar com maiores relutâncias dos professores à proposta curricular. E não, eles estão sedentos de mudança, acham que o caminho é esse, mas eles necessitam e reivindicam, sim, cursos de capacitação".

Tal reação positiva quanto à proposta causou surpresa à professora provavelmente devido à idéia pré-concebida de que a classe dos professores é, por natureza, de resistência e oposição. Inclusive, a coordenadora dos núcleos refere-se a essa resistência dos educadores, citando o teórico Gadotti, que teria dito que o maior obstáculo encontrado pela perestroika na ex-União Soviética estava justamente na classe dos militares e dos educadores. A partir daí, ela concluiu: "estas são duas classes em que o sectarismo, o monolitismo das idéias, até mesmo o medo de avançar e de perder coisas já conquistadas, fazem com que sejam muito resistentes. E nós temos muitos sectários por aí nas classes dos professores...".

A idéia da aceitação e incorporação da proposta pedagógica estar diretamente ligada à participação dos professores nos cursos de assessoramento foi também mencionada no depoimento

das professoras do DEPG: "acreditamos que os professores só irão ter estímulo para a leitura do currículo, a partir dos cursos de assessoramento, como condição para explicitação do currículo". Pois no entendimento delas e pela experiência que têm no ensino, acreditam que o professor ainda não esteja preparado, mas em fase de preparação, para formar um aluno mais crítico e reflexivo, que é o princípio norteador da proposta curricular como um todo.

Tal preocupação é compartilhada com a coordenadora dos núcleos, quando aponta para dificuldade do professor "em deixar de lado o programinho para ir em busca de um currículo com tudo o que nele se insere, sem passar por um curso de capacitação realmente eficiente." E acrescenta que "o entendimento da proposta é fundamental para que o professor venha aderir a uma idéia que está colocada de forma bem aberta e abrangente".

Ainda segundo o depoimento da coordenadora do núcleos, a implantação e conseqüente aceitação do Currículo Básico deve acontecer de forma gradual: "não se pode entregar um currículo na mão do professor, e dizer, agora aplique. Isto tem que ser um trabalho participativo, de entendimento e aceitação". E prossegue: "não queremos um profissional que simplesmente acate ordens, já saímos dessa fase. Agora o professor resiste enquanto não conhece, e é possível que ele fique seduzido pela idéia, como uma trilha que dá para caminhar até o momento que outra melhor surgir..." Admite, portanto, ser a proposta curricular uma verdade processual, válida para este momento histórico como tal é colocado.

Conforme ainda a coordenadora dos núcleos, a implantação do Currículo Básico tem se apresentado como um desafio intelectual e pessoal para muitos professores: "no momento em que os professores, principalmente nos núcleos, se deparam com uma idéia

nova, uma postura diferente, uma proposta um pouco mais avançada, eles percebem que o conhecimento que eles têm não os embasam para o entendimento global da proposta. Daí, muitos dos professores têm se lançado em cursos de especialização lato senso, até curso de mestrado, porque sentiram necessidade de estarem atualizados e aperfeiçoados". E concluiu afirmando que "a qualidade da escola pública vai vir a partir daí".

Também para as professoras do 1º grau, para resgatar a qualidade da escola pública, "o professor precisa incorporar o currículo proposto e realmente trabalhar nessa direção".

c) A Qualificação do Professor e os Cursos de Assessoramento

Está explícito nos depoimentos das entrevistadas que a qualidade da escola começa a partir da qualificação do professor, por ser ele o elemento-chave no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ele é o mediador do conhecimento para o aluno.

Essa qualificação poderia acontecer em três momentos diferentes: através de reflexão e discussão coletiva na escola, durante o horário normal de trabalho; ou através de cursos de assessoramento, proporcionado pelo Estado, para fins de atualização do professor, e através de horas de estudo e leitura fora do horário de trabalho, por iniciativa do próprio professor.

Sabe-se, através de entrevistas com professores, bem como pela prática vivida, que na escola falta espaço para esse momento destinado intencionalmente à reflexão e estudos. Isso é apontado como necessário, a ponto de um "diretor compromissado perceber que é fundamental de repente dispensar as duas últimas aulas num determinado dia da semana para o pessoal se reunir e estudar",

sugere a coordenadora dos núcleos. Esta postura não é apontada como solução ao problema da necessidade de se criar espaços para discussões na escola, e sim, de demonstrar a importância desses momentos. Quanto ao professor estar permanentemente estudando, lendo, por conta própria, o depoimento das entrevistadas foi claro em afirmar que *"nosso professor perdeu a capacidade de adquirir livros: não lê, não tem condição, e isso faz com muitos se acomodem..."*, constata a coordenadora dos núcleos.

O desestímulo para estudar e se aperfeiçoar é apontado por todas as falas como resultado concreto da atual desvalorização do educador, *"a falta de dignidade que a sociedade lhe confere devido aos baixos salários"*, criticam as professoras do DEPG, a quais analisam a seguir esta questão de modo mais amplo e estrutural:

essa desvalorização do educador é uma questão política e muito séria, pois num país onde não se dá prioridade à saúde e educação, como então querer que se tenha uma boa qualidade de ensino? É difícil fazer com que o professor se estimule, sem haver uma prioridade na educação, haja visto a situação econômica atual no país todo... Não cremos que falte dinheiro no país, mas sim uma distribuição de verbas inadequadas, de acordo a critérios de prioridade bastante questionáveis. Não basta apenas passar um verniz no professor com um ou dois cursos de vinte horas, pois o processo de capacitação profissional é mais longo e permanente.

Portanto, a valorização da educação e, conseqüentemente, dos profissionais envolvidos deve passar por vários fatores que têm início com um maior investimento na educação: como oferecer condições físicas e materiais na escola para o educador poder atuar com eficiência, bem como oferecer condições concretas para o educador qualificar-se permanentemente através de salários dignos,

tempo e espaço para estudos e discussão, na escola e fora dela.

Essa preocupação está também colocada no discurso e intenção da SEED, através da fala da coordenadora dos núcleos: "*temos que trabalhar em duas frentes: uma da valorização do profissional, dando a ele condições de trabalho, ampliando o espaço que ele tem para preparação de aulas, grupo de estudos, e por outro lado, nós temos que dotar a escola com uma infra-estrutura necessária: uma boa biblioteca, um bom laboratório, um escritório modelo, um diretor comprometido. Isto é uma questão de tempo.*"

A relação direta entre estímulo do professor em realizar um trabalho com qualidade associada à idéia de melhores condições de trabalho na escola, é defendida pela professora do núcleo de Curitiba: "*os professores de Língua Inglesa que querem trabalhar melhor, e a escola não dispõe de gravador, eles até levam o seu próprio para escola, quando eles também têm, é lógico. É óbvio, que se as condições de trabalho, de infra-estrutura na escola fossem melhor, estimularia mais o professor.*"

A questão da falta de preparo do professor por falta de determinadas condições é confirmada pela professora do núcleo de Curitiba, que vê como alternativa na busca de soluções para o problema, os cursos de capacitação profissional garantidos pelo Estado: "*acredito que todos os professores precisam de uma capacitação anual, porque eles não têm acesso a muitas informações, pelo acúmulo de serviço, número de horas-aula, e não têm, portanto, tempo necessário para estudos de atualização.*"

Nos depoimentos houve muita ênfase na necessidade de qualificação do professor através dos cursos de atualização, como forma de explicitar a proposta curricular, e ser assim incorporada

pelo professor. Com isso, no entender das entrevistadas, estaria-se partindo para resgatar a qualidade de ensino da escola pública.

Diante disso, informa a coordenadora dos núcleos "a iniciativa e intenção da SEED é de capacitar com um mínimo de quarenta horas todos os professores da rede estadual de todas as disciplinas durante o ano de 1991 e 1992. E a cada ano a meta será a mesma de capacitar os mesmos professores com mais quarenta horas, e participação em seminários, encontros e congressos, para que ele vá também em busca de aperfeiçoamento". No final, ela faz uma ressalva importante para realização disso tudo, "vai depender de uma série de fatores, como a disponibilidade de recursos...". Mesmo assim, ela acredita que aproximadamente vinte mil professores foram capacitados, prioritariamente de 1ª a 4ª.

Indagada sobre a existência de um plano de cursos, em forma de cronograma, para realização no ano de 1991 e 1992 a coordenadora dos núcleos explicou que a idéia é de que os cursos partam espontaneamente das bases, dos professores e dos núcleos, "o processo é mais ou menos o seguinte: os núcleos solicitam a SEED o pedido de professor de um determinado local motivados a avançar, através de um projeto, que aprovado e tendo os recursos disponíveis, o curso acontece, descentralizadamente, nos próprios núcleos regionais".

Em tese essa seria função dos núcleos, mas reconhece que o ritmo de trabalho dos núcleos difere muito de uns para outros: "uns avançam mais devido à garra, estrutura e preparo profissional da sua equipe". Com isso, admite que na prática haverá núcleos que não solicitarão cursos, por falta de estrutura, e que nesse caso caberá a SEED ofertar e trabalhar com esses núcleos e seus professores. Pois vê como "meta prioritária da equipe de

ensino dos núcleos a melhoria da qualidade de ensino, através da implantação da proposta pedagógica".

O despreparo da equipe de alguns núcleos é justificada pelas professoras do DEPG, devido à falta de capacitação profissional no Estado, e também à mudança de governo para gestão 91-96, no período de implantação do Currículo Básico: "acho que houve uma continuidade de idéias, mas houve muita mudança de pessoas envolvidas no Currículo Básico. E isso acarreta um certo descompasso do trabalho por um certo tempo. Essas mudanças são normalmente provenientes de cargos políticos. Por isso, às vezes, caem pessoas de pára-quedas nas equipes de ensino, e que não são preparadas." Outro fator apontado é a falta de professores qualificados para atuar nas equipes de ensino: "não temos pessoal qualificado do Estado para trazer aqui, porque nós não fazemos curso no Estado desde a Lei 5692, nos anos setenta, para matéria alguma. Por isso essa avalanche do pessoal da Prefeitura de Curitiba aqui na Secretaria, porque a Prefeitura já tem investido em curso para professores por dez anos, e por isso, já têm algumas pessoas que se formaram nesse processo".

A professora do núcleo de Curitiba comentou sobre sua entrada na equipe de ensino de Curitiba dessa maneira: "como não tinha ninguém para língua inglesa, eu me ofereci para tomar conta da coordenação de língua inglesa de Curitiba".

Outro entrave levantado na capacitação de pessoal que dificulta atingir a todo o universo de professores, é o fato que há muita "mobilidade de professores, no que diz respeito à mudança de nível, função e séries de ensino. Sendo assim a qualidade não se garante", afirmam as professoras do DEPG.

Esse mesmo problema é enfatizado pela coordenadora dos núcleos, que diz ser uma questão seríssima no Estado, pois desde 1988 eles vêm capacitando professores para o ciclo básico, "e a cada ano o professor é outro, porque eles são efetivos, e sim contratados. Então cada ano começamos da estaca zero".

Indagadas sobre a realização de cursos para língua estrangeira já ocorridos até então (final de 1991), as respostas foram evasivas e demonstraram pouca informação sobre o assunto: "não tenho conhecimento de como língua estrangeira está sendo encaminhada. Até o momento, não tenho conhecimento de alguém, ou algum núcleo que tenha solicitado curso para língua estrangeira." A mesma postura foi assumida pelas professoras do DEPG: "De língua estrangeira nos não sabemos como estão os processos, porque os projetos não são definidos por nós, e sim pelo CELEM..."

No entanto, já foi mencionado anteriormente que o CELEM não responde pela língua estrangeira do DEPG.

Questionadas sobre esse impasse, as professoras não tiveram respostas e sim interrogativas, e mais tarde concluíram que tal problema é decorrente da falta de pessoal na equipe de ensino que representasse a língua estrangeira.

Levando em consideração uma série de fatores que mostraram pouca valorização ao professor de modo geral, as professoras do DEPG concluíram que a situação ainda é pior para os professores de língua inglesa, que muitas vezes são professores não capacitados, de outra área, que se lecionam inglês para suprir a falta de professor da região, e resumem, "portanto, o ensino de inglês tem sido mal interpretado, e considerado como uma brincadeira". No entanto, lembram que infelizmente esse não é um problema exclusivo de língua estrangeira, pois há outras

disciplinas que enfrentam esse mesmo nível de desqualificação.

As professoras do DEPG atribuíram parte do atual problema de docentes não habilitados que atuam no 1º e 2º graus, devido aos últimos testes seletivos e concursos públicos realizados indevidamente, com "provas inadequadas", com "nota mínima para aprovação muito baixa". O resultado foi um desastre segundo as professoras: pessoas formadas só com 2º grau, foram lecionar para alunos do 2º grau; ou professores aprovados em técnicas industriais, lecionando português, etc. Essa baixa no nível de qualidade dos docentes do Estado foi por elas reconhecido como fruto da greve ocorrida em 1990, quando muitos professores abandonaram o magistério, e o Estado teve sérias dificuldades em contratar novos professores, pois não havia procura, devido aos baixos salários e outras condições de trabalho reivindicadas, e não aceitas pelo governo da época. "Isso é uma questão que o governo não quer assumir, mas que é realmente verdade", avaliam as professoras do DEPG.

Na opinião da coordenadora dos núcleos, os cursos de assessoramento para área de língua estrangeira, especificamente inglês, ocorrem diferentemente de outras áreas por diversas razões:

falta de docente para dar cursos; na falta de recurso financeiro, dá-se prioridade à disciplinas do núcleo comum, pois os professores de Língua Inglesa são em minoria, então, o grito deles é menor do que os de português, matemática, etc; a reivindicação dos pais em relação à qualidade do professor é mais enfatizada quando é do professor de matemática, português, etc, então, o pai pouco percebe se o professor de inglês é bom ou ruim; o retorno que nós temos do trabalho do professor de inglês é muito pequeno, ou seja, não há reclamação dos pais em relação ao ensino de Língua Inglesa, não por termos professores fantásticos de língua inglesa, mas por causa da velha história: inglês

reprova ou não reprova?, e, em geral, os pais estão em busca só de aprovação, se é aprovado, então está bom; ou até pela disfunção: nós tínhamos muito casos de professores não habilitados lecionando inglês, isso há um tempo atrás, agora já está melhor, se bem que não está totalmente resolvida esta questão.

No entanto, ela concluiu garantindo que "nós temos como prioridade aqui que todos os professores da rede estadual, inclusive até para os professores de ensino religioso" sejam capacitados no decorrer de 1992.

Após muitos anos, foi realizado o primeiro curso de assessoramento para os professores de inglês de Curitiba em novembro de 1991, que contou com uma participação de 90% do seu universo. Questionada a professora do núcleo de Curitiba, coordenadora do curso, sobre a atitude dos professores em relação à aceitação da proposta curricular, e sua avaliação quanto à participação dos professores no curso, ela declarou com muito otimismo que a aceitação à proposta foi favorável, e que "a avaliação dos professores sobre o curso ministrado foi muito positiva, pois acima de noventa por cento foi satisfatório em todos os itens questionados, desde organização, carga horária ofertada, o período escolhido, os temas abordados, e os docentes. Isto significa que 90% dos professores saíram satisfeitos com o curso de quarenta horas".

Na avaliação feita pela coordenadora dos núcleos sobre os cursos realizados foram enfatizados dois pontos: a grande participação dos professores e a diferença positiva entre a entrada e saída desses profissionais.

Na opinião das professoras do DEPG os cursos de assessoramento trazem muita informação aos professores em pouca

carga horária: "os cursos variam de dezesseis a quarenta horas, mas o conteúdo é condensado e acelerado, devido à quantidade de informações a serem repassadas e trabalhadas junto com os professores, que vão desde concepção teórica, encaminhamento metodológico à avaliação".

Os cursos de assessoramento de 5ª a 8ª tiveram seu início em agosto de 1991, uma vez que até então foram realizados cursos específicos para professores de 1ª a 4ª. Mesmo assim, de agosto a novembro de 1991, (quando a entrevista foi realizada) somente em quatro regiões do Paraná haviam solicitado cursos. Eles normalmente iniciam pela área de língua portuguesa, e depois se seguem as demais áreas. Estas foram informações fornecidas pelas professoras do DEPG.

Ainda segundo o depoimento delas sobre a avaliação dos cursos, reforçaram a idéia da importância desses cursos como parte da implantação e como forma de garantir a incorporação e aplicação da proposta curricular: "aos professores cursistas era perguntado se haviam lido o Currículo Básico, cuja resposta era sempre negativa. Por isso acreditamos que os professores só irão ter estímulo para leitura do currículo a partir dos cursos de assessoramento".

A entrevista com a professora do núcleo de Curitiba foi realizada em dezembro de 1991, aproximadamente um mês após as duas outras entrevistas. Assim, quando indagada sobre a avaliação dos cursos, a professora citou uma reunião recém realizada no CETEPAR (Centro de Treinamento do Estado do Paraná), com a participação das equipes de ensino dos núcleos de todo Estado, cujo objetivo foi avaliação da implantação do Currículo Básico em 1991, e o planejamento de sua incrementação em 1992. Segundo informou a referida professora, todos os núcleos regionais já haviam dado

alguns cursos a nível de 5ª a 8ª, "ficando algumas disciplinas sem cursos, como Língua Inglesa e Educação Artística, em determinados núcleos". Mas acrescentou que foi garantido pela SEED, que para 1992, todos os professores da rede estadual teriam oitenta horas de capacitação, sendo que os cursos não poderiam ter menos de vinte e quatro horas. E concluiu, com ressalvas "1992 será o ano de capacitação dos docentes, só que para o princípio do ano talvez não haja recurso suficiente, pois as verbas sempre chegam atrasadas, normalmente no final do ano".

Por outro lado, por razões do ritmo do trabalho pedagógico, os professores de inglês participantes do curso em Curitiba, fizeram uma única solicitação quanto aos cursos: que não fossem realizados no final do ano, como declarou a professora do núcleo de Curitiba.

d) O Currículo Básico

Nos depoimentos anteriores, por várias vezes foram feitas referências quanto à proposta curricular e sua importância, como forma de resgatar a qualidade do ensino público.

Entretanto, a coordenadora dos núcleos salientou o fato da proposta ser mal interpretada, no sentido de que a com a implantação do Currículo Básico se resolveriam os problemas de educação, que por sua vez, resolveria os problemas do mundo, quando acreditavam na idéia da transformação social, devido ao conteúdo crítico e questionador proposto no currículo. Ela explica que a postura pedagógica é histórico-crítica, no sentido que "se avança para a linha da história que é o fio condutor de tudo" , (...) sendo que a escola é um ambiente de apropriação do saber para uso

próprio, para instrumento(...) em busca da cidadania, de compreensão dos valores, e de entendimento de si próprio, como sujeito da história". E acrescenta, definindo o Currículo Básico como sendo "centrado no conteúdo, mas não é conteudístico, pois não tem no conhecimento como finalidade única, e sim caminha-se no sentido da ampliação de horizontes, de visão de mundo".

E mais adiante concluiu: "até melhor avaliação, este currículo é o que há de melhor nesse momento, e de mais avançado, ainda com falhas, mas no caminho progressista, avançando".

Para as professoras do DEPG, uma das razões do fracasso escolar no ensino deve-se ao conteúdo desatualizado, descontextualizado e fragmentado que é transmitido ao aluno. No entender delas o "Currículo Básico vem justamente superar esse fracasso escolar" pela forma como ele se apresenta, "sustentado na concepção pedagógica denominada histórico-crítica, como uma maneira de resgatar também a função da escola".

No entanto, elas acreditam que isso é possível desde que o professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, incorpore o currículo e o aplique efetivamente. Porque na verdade, segundo as professoras do DEPG, "o professor não tem essa prática de permitir que o aluno faça críticas à sua atuação. Inclusive ele não coloca o conteúdo de tal forma que o aluno possa fazer uma análise crítica. Ele coloca como verdade fechada, e isso cria uma maneira única de ver o mundo, de analisar os fatos. Dessa forma, o aluno tem sido preparado para aceitar verdades ditas pelo professor, pelos governantes, sem analisá-las ou questioná-las".

Conclui-se, a partir dos depoimentos, que a responsabilidade maior de se colocar em prática o Currículo Básico

foi atribuída ao professor, justamente esse trabalhador que vem sofrendo uma grande desvalorização profissional na sociedade, sem condições adequadas de trabalho, sem tempo e sem condições financeiras de se atualizar e se aperfeiçoar, muitas sem habilitação suficiente para lecionar, que vem de uma formação também precária. Portanto, para essa responsabilidade ser assumida com seriedade, outros pontos precisam ser resgatados, além das condições de trabalho, de capacitação, de salário digno, mas o resgate da credibilidade da competência profissional do professor.

Indagadas as professoras do DEPG sobre a integração da proposta curricular com o material didático ofertado pela FAE, elas mostraram-se conscientes diante do problema e declararam o seguinte:

Fizemos um encontro em julho sobre esta questão do livro didático e algumas diretrizes foram dadas aos professores no seguinte sentido: se o livro vem de graça, ele deve ser aproveitado da melhor maneira possível, porque não dá para jogá-lo fora. Exemplo, orientamos aos professores de língua portuguesa para que escolham o livro didático da FAE apenas pela qualidade dos textos que eles contém; (...) mas no momento em que o professor já tem o livro da FAE, então nós sugerimos que o livro seja um subsídio para o trabalho do professor. A orientação que nós temos dado aos professores é que a proposta de exercício, do tipo gramatical puro, seja deixada de lado.

Mais adiante elas afirmaram que na análise feita sobre os materiais da FAE, foi constatado que nenhum livro, de nenhuma área de conhecimento, estava coerente aos princípios teóricos e metodológicos do Currículo Básico.

Questionadas sobre o encaminhamento à FAE dessa avaliação pedagógica, que denunciou a incoerência da proposta curricular e o

material didático a ser utilizado, elas responderam que para FAE nunca houve qualquer tipo de avaliação em forma de relatório, porque segundo elas, "não há interesse por parte da FAE nesse tipo de análise". E sobre a possibilidade de outros livros didáticos, mais atualizados entrarem na FAE, elas consideram como algo que "escapa ao nosso controle, porque as grandes editoras têm alguns privilégios, pois isto é uma questão de poder político dos grandes empresários, e não uma questão de qualidade pedagógica".

e) A Clientela da Escola

Na opinião das professoras do DEPG é muito difícil definir o nível sócio-econômico dos alunos da escola pública, pois varia de região para região, ou de bairro para bairro. Exemplificam que,

no interior do Estado, onde não há opção de escolas particulares, os filhos da classe média, como por exemplo, os filhos de fazendeiros, frequentam a escola pública. Já numa cidade grande como Curitiba, o nível de clientela difere de acordo com o bairro onde está instalada a escola: se está no centro da cidade, certamente haverá alunos da classe média, já está próxima às favelas, serão crianças da classe baixa.

A variação da clientela escola é também analisada pela professora do núcleo de Curitiba: "varia de acordo com as regiões: que vai de média até média-alta, devido à queda do poder aquisitivo dos brasileiros. É bastante diversificada, mas predomina a classe média".

No entender das professoras do DEPG as pessoas de modo geral "têm o senso comum de classificar a escola pública como aquela para o filho do trabalhador, e escola particular para as

crianças mais abastadas; como também acreditam que a diferença de uma para outra está na qualidade maior que a escola particular "deve" oferecer. Então tem muitas famílias que fazem o maior sacrifício para colocar seus filhos na escola particular".

Por outro lado, as professoras do DEPG acreditam que "muitas vezes os pais colocam seus filhos na escola particular não tanto pelo nível de qualidade do conteúdo a ser ensinado (pois sabe-se que estas também deixam muito a desejar), mas principalmente em busca de um ambiente social mais coerente ao seu ambiente familiar".

Indagadas sobre o grau de participação dos pais na escola e nos estudos dos filhos, as professoras do DEPG reforçaram a idéia de que é relativo, pois depende novamente do local onde está instalada a escola. Exemplo, "se estiver próximo às favelas, o grau de participação é zero". Já quando há participação dos pais na escola, na opinião das professoras do DEPG, "o tipo de reivindicação dos pais não é na sua maioria sobre questões pedagógicas, de ensino-aprendizagem, mas muito mais fruto da educação assistencialista, como por exemplo, questões sobre a falta de material didático para carentes, falta de uniforme, falta de transporte escolar, etc".

Na professora do núcleo de Curitiba, que além do núcleo, atua numa escola do centro de Curitiba como supervisora, "os pais são bastante atuantes, pois quando engajados, eles até gostam de participar. Logicamente que como todas as classes, existem os pais omissos que deixam tudo por conta do professor ou diretor ou supervisão".

Quanto ao estímulo do aluno para estudar na escola,

segundo as professoras do DEPG "vai depender do ambiente escolar, que poderá motivá-lo ou desmotivá-lo, por exemplo, se o conteúdo for totalmente alheio à sua realidade, abordado de modo pouco atraente". Segundo a professora do núcleo de Curitiba, os alunos são motivados a ir para escola, "em busca de um relacionamento social diferente, mais do que pela apropriação do saber propriamente dito".

Mas o grau de motivação e interesse está de certo modo relacionado aos problemas internos e externos que interferem diretamente no ensino-aprendizagem.

Ainda na opinião da mesma professora, "o problema mais sério é social mesmo, porque os muitos alunos já não têm um relacionamento familiar saudável, além de uma renda familiar complicada. Por isso, o conteúdo tem que estar relacionado com a necessidade do aluno, e com o mundo em que ele vive".

Contudo, segundo as professoras do DEPG, os problemas que podem interferir no ensino-aprendizagem do aluno são oriundos tanto de questões fora de escola, como o problema social, bem como de questões internas, ou seja, problemas pedagógicos que se traduzem em professor, currículo e material didático.

2.2.3 - A Concepção dos Professores de Inglês sobre Trabalho Pedagógico e sobre o Currículo Básico.

Faz-se necessário uma caracterização, mesmo que geral, dos professores de inglês que responderam o questionário da pesquisa, como forma de introdução às opiniões e comentários levantados.

Já foram anteriormente explicados os critérios adotados

para seleção do treze professores participantes da pesquisa, atuantes na área "vinte e quatro" do município de Curitiba, com seis escolas estaduais de 1º e 2º graus.

A formação dos professores revelou ser prioritariamente de Letras: português/inglês (84.6%), sendo 15.4% formados em Letras/inglês. A instituição universitária variou entre Universidade Federal do Paraná (38.4%), em primeiro, seguido pela PUC do Paraná (30.8%) e outras instituições de nível superior do interior do Estado (30.8%).

O grau de atuação dos professores demonstrou ser prioritariamente no 1º grau (61.5%), sendo o restante (38.5%) no 1º e 2º graus.

O tempo de experiência no magistério estadual dos professores variou entre: os iniciantes, de oito meses a seis anos (38.5%), até os mais experientes, de vinte e um a vinte e seis anos (46.1%), prevalecendo portanto esta última categoria.

O número de turmas sob responsabilidade dos professores pesquisados não ultrapassou dezesseis, ou seja, o equivalente a trinta e duas horas semanais; contudo, a maioria (61.5%) informou ter dez turmas, ou seja, vinte horas semanais, considerando que sejam duas horas na semana para cada turma.

Quanto ao material didático adotado na escola foram citados cinco livros textos, todos da linha estruturalista, sendo *New Dynamic English*(30.8%) e *Practical English Course*(30.8%)¹⁵ os foram igualmente apontados como os mais utilizados. Observou-se professores da mesma escola atuando no mesmo grau de ensino e, as

15.

New Dynamic English - Bertolin/Siqueira, IBEP.

Practical English Course - Edgar Laporta, Editora Nacional.

vezes, nas mesmas séries, adotando livros diferentes, como foi o caso de duas escolas. Isto demonstra a falta de integração pedagógica entre os professores da disciplina.

Outro fato curioso é que dos treze professores que responderam ao questionário todos eram mulheres, o que demonstra a alta incidência do sexo feminino na docência de língua inglesa, e por extensão, no magistério de 1º e 2º graus de modo geral.

A partir do depoimento dos treze professores de inglês, organizou-se um opinário (ANEXO 7), cujas informações serão a seguir descritas, com base nos seguintes aspectos: escola, professor, Currículo Básico e clientela.

a) A Função da Escola

Na concepção que o professor faz do trabalho escolar é constante a idéia de estagnação da escola, que não acompanhou as mudanças ocorridas tanto o seu interior, quanto na sociedade: "a escola não tem atrativos para o aluno, não há novidades, nem motivação. É sempre o professor com um quadro de giz, às vezes, um livro diferente, uma música..."

Num determinado enfoque, entende-se esta estagnação como uma não adaptação da escola à mudança de clientela. A escola não tem sabido aproveitar o universo cultural do aluno. Das professoras entrevistadas, 61,5% afirmaram que "nem sempre a escola respeita a cultura do aluno".

A partir de um outro ponto de vista, entende-se que a escola não acompanhou a mudança da sociedade, sendo exemplificado

pelo fato da "televisão ser mais interessante que a escola". Nesse ponto 76,9% dos professores concordaram ser esse um exemplo de não evolução da escola em relação à sociedade.

A opinião foi única sobre a função da escola como "local de transmissão de conteúdos", porém os posicionamentos se divergiram quanto à afirmação sobre a questão da "escola ensinar aquilo que está proposto no currículo, mesmo que o aluno não demonstre interesse pelo assunto". As opiniões ficaram divididas, sendo que a maioria 53% foi favorável. Alguns professores justificaram seu posicionamento: "compete à escola saber o que é melhor para o aluno, pois ele ainda não tem maturidade suficiente para discernir o que é melhor para ele. Acho que os profissionais da educação devem ter grande cuidado a cerca do "que é de interesse do aluno", porque a princípio, é a idéia do mais fácil, que desperta o interesse do nosso jovem de hoje!".

A mesma idéia é seguida por outros professores: "(...) essa questão não deve ser deixada muito à vontade, pois muitas vezes os alunos não têm alcance, maturidade suficiente para saber se determinado assunto é, ou não, realmente importante".

Mesmo admitindo a função da escola como um dos espaços para apropriação do saber, o caráter assistencialista educacional apontado pelas representantes do DEPG e do núcleo de Curitiba, foi considerado, por um professor, como mais uma função da escola: "coloco como função primordial da escola a transmissão dos conteúdos. Todavia há várias oportunidades para desempenhar também outra função como integradora do jovem à sua comunidade, (...) o qual está isolado dentro do seu grupo (sala de aula). Há urgência do Estado em abrir vagas para psicólogas nas escolas!"

Esse caráter, portanto, é vinculado às deficiências que o

aluno traz do seu ambiente: "a verdade é que aqueles jovens trazem problemas tão grandes, que muitos de nós adultos não tivemos." Outra professora acrescenta: "nossa escola tem uma clientela com inúmeros problemas sociais: famílias desestruturadas, pais alcoólatras, desemprego dos responsáveis, caso de drogas, roubos, 'gangs' de menores".

Para outra professora, a discussão sobre a função da escola, deve ir além da expectativa do aluno em relação à escola como transmissora do saber, mas deve passar pelo reconhecimento da desvalorização do professor: "o maior problema não se encontra no currículo propriamente dito, mas sim no desestímulo dos professores com o seu trabalho pedagógico, pela perda gradativa do poder aquisitivo o que o obriga a ter múltiplos trabalhos, impossibilitando-o a sua dedicação ao trabalho educacional".

Na opinião de uma professora, "a escola está desacreditada." E, por isso, sugere "é hora de nós, professores, nos reunirmos, refletirmos sobre o sentido da escola, e tentar reverter a situação".

Essa necessidade de refletir sobre o verdadeiro objetivo da escola foi confirmado por 100,0% das professoras.

b) A Participação do Professor na Elaboração do Currículo Básico de Língua Estrangeira e sua Aceitação em Relação à Proposta.

De acordo com os dados do opinário foi confirmado por unanimidade a necessidade da elaboração da proposta curricular.

Sobre o processo de elaboração do Currículo Básico de língua estrangeira, as opiniões divergiram sobre o grau de

participação do professor, independentemente de uma maior ou menor aceitação da proposta.

A opinião de 77,0% das professoras confirmou a afirmação de que "a proposta veio de cima para baixo, com pouca ou nenhuma participação dos professores, e portanto, não é um trabalho coletivo".

Entretanto 84.6% das professoras concordaram com a afirmativa que "a proposta veio de cima para baixo, porém poucos são os professores interessados e capacitados para esse trabalho de sistematização".

Outros 23,0% foram favoráveis à justificativa de que "a proposta veio de cima para baixo, por falta de tempo e espaço para discussões mais amplas, devido à greve de professores ocorrida no ano de 1990".

Mesmo que a maioria tenha confirmado que o Currículo Básico de língua estrangeira tenha vindo "de cima para baixo", somente 30,8 % confirmaram serem obrigados a aceitar a proposta.

Portanto, fica claro que não há uma correspondência entre considerar o processo de sistematização, autoritário, e daí rejeitar a proposta curricular.

Quanto à aplicabilidade da proposta curricular na rede pública estadual as professoras posicionaram-se na sua maioria favoráveis: somente 23,0 % afirmaram que "a proposta é utópica, por considerarem impossível que o professor da rede estadual prepare e organize o seu próprio material didático"; segundo uma professora, "no dia em que os governantes se conscientizarem de que a educação é um grande investimento, então será possível o professor preparar e organizar o seu próprio material". Em contrapartida, também 23,0 % acreditam que a proposta é viável, desde que haja livro-

textos adequados ofertados pela FAE. Esta questão foi comentada pelas professoras, sendo que umas reivindicaram a necessidade de haver mais alternativas de livros textos ofertados pela FAE, de preferência coerentes com a proposta. E na falta de opção, questionaram como iriam atuar em sala de aula, pois afirmam "eu acho realmente que o livro-texto é básico para que a proposta seja executada a contento". Porém, outra professora sugere uma forma alternativa diante do problema do material pedagógico "o livro didático não pode se constituir um problema só porque fez parte da Escola Tradicional. O problema está numa reelaboração do livro didático, adaptando-o à realidade de hoje. Ou melhor a solução está nisso, como também, uma organização paralela de materiais didáticos e seleção de textos, que o educador que se dedica à profissão faz naturalmente ..."

Entretanto, o que para uns a solução é natural, por fazer parte de uma rotina do "educador dedicado ", para outros constitui-se como um entrave: "quanto ao professor preparar seu próprio material há inúmeras dificuldades: em encontrar material adequado, escolhê-lo, reproduzi-lo para pelo menos uma classe de alunos, classificá-lo, graduá-lo de acordo com uma sequência". A mesma professora questiona sobre capacidade do professor em adequar o material às atividades em sala de aula: "Estará o professor apto a preparar boas atividades com este material? Quem irá orientá-lo e ajudá-lo? "

A maior dificuldade apontada para adoção do Currículo Básico de língua estrangeira foi a falta de curso de assessoramento, pois 92,3 % dos professores concordaram com a afirmação de que "o professor estará apto a trabalhar dentro da

proposta, depois de alguns cursos de atualização e proficiência linguística". Segundo o comentário de uma professora, "o Estado deve preparar devidamente os professores para trabalhar, da melhor forma possível, com a proposta do Currículo Básico". O que outra complementa, "pois é necessário refletir, provar e argumentar o Currículo Básico a nível global, principalmente com a participação ativa de todo corpo docente da escola".

Na opinião de 69,2 % das professoras, a dificuldade da implantação é acrescida pela divulgação lenta e assistemática do documento do Currículo Básico aos professores.

Esta questão é complementada por uma professora com críticas à atuação problemática da SEED-PR: "a falta de continuidade dos trabalhos emanados da SEED tem prejudicado o andamento de vários projetos que foram iniciados com ênfase, e nem sempre houve durabilidade, continuidade e terminalidade, para prejuízo da educação".

Quanto à atitude dos professores em relação à proposta do Currículo Básico houve opiniões unânimes em vários pontos. Por exemplo, todas as professoras afirmaram que aceitam a proposta desde que haja cursos de assessoramento para implantação. Esta, portanto, se evidencia como a condição primeira para a implantação do Currículo Básico.

Quanto à questão de não "aceitação da proposta", todas as professoras opinaram desfavoráveis à idéia. E somente 15,3 % responderam "aceitar a proposta, com algumas restrições".

Também pouco expressivo foi número (15,3%) de professoras que afirmou "não ter argumentos suficientes para aceitar ou rejeitar a proposta".

Algumas professoras ainda se sentem inseguras quanto à

aplicabilidade do Currículo Básico em sala de aula: "não sei o quanto os alunos aprenderiam inglês com a nova proposta dentro da nossa realidade. Adorei, gostei, mas praticá-la em uma sala de quarenta e cinco alunos é muito difícil".

A posição de outra professora é de "a proposta é válida desde que haja uma participação efetiva por parte de professores e alunos", o que vem de encontro com a visão das professoras do DEPG quanto a importância do professor nesse processo.

Para a maioria das professoras, o Currículo Básico trouxe mudanças na concepção do trabalho pedagógico, pois apenas 7,7% concordou com a afirmação: "O Currículo Básico não mudou a minha maneira de pensar, porque não trouxe novidade".

Quando as professoras fizeram uma avaliação geral da proposta pela indicação do "maior ponto positivo" do Currículo Básico, elas reconheceram que a proposta teve como objetivo a "melhoria da educação" (31,0%), que levou a "renovação e atualização" do trabalho do professor (23,0%), através de "mudança de metodologia" (15,3%), tendo ainda sido apontados como vantagens da nova proposta "o conteúdo mais próximo à realidade do aluno" e "mais crítico e reflexivo".

Ao identificar "o maior problema" para a aplicação do Currículo Básico, predominou a questão denominada "qualificação", pois o problema mais indicado foi "a falta de cursos de atualização e assessoramento" (38,5%), condição fundamental para amenizar outro problema que é "não dominar a metodologia de ensino proposta pelo Currículo Básico" (23,0%). O terceiro problema apontado foi "não encontrar conteúdos nos livros-texto da FAE" (15,3%), seguidos por outros como: "não tem material adequado" (7,7%) e "o

professor não está preparado para atuar dentro da proposta (7,7%).

c) Os Cursos de Assessoramento

Para fundamentar a análise posterior dos depoimentos dos professores de inglês sobre os cursos de assessoramentos, segue em anexo o conteúdo programático do curso oficialmente promovido pelo Estado (ANEXO 8).

Todas as professoras entrevistadas participaram de pelo menos um assessoramento sobre o Currículo Básico, realizado no ano de 1991, cuja opinião da maioria (77%) foi favorável quanto à afirmação de que *"o curso fez o professor refletir sobre sua prática docente"*. Isto porque todas concordaram de que *"no curso não eram dadas receitas prontas para os professores"*.

Quanto à avaliação do curso pelo critério de aplicabilidade à prática docente, 69,2% das professoras concordaram com a afirmação de que *"o curso foi útil, porque apresentou atividades práticas para o professor aplicar com os alunos de 5ª a 8ª séries. Entretanto, segundo o comentário de uma professora o que foi apresentado na questão de textos e atividades valeram mais a nível de 2º grau"*.

Outra professora, que concordou com a afirmação sobre a questão da apresentação de atividades práticas a nível de 5ª a 8ª séries, complementou com críticas à falta de atividades práticas especificamente sobre o Currículo Básico: *"(...) pensei que o curso todo seria voltado a prática do Currículo Básico. Por isso, só poderei aproveitar as "idéias" de alguns docentes"*.

Por fim mais uma professora externou sua insatisfação em relação ao curso: *"Saio frustrada do encontro, pois achava que ele*

iria me ajudar, orientar quanto ao planejamento para 92, baseando-o no Currículo Básico".

No entanto, a idéia da apresentação de atividades práticas no curso foi reforçada por uma representação de 69,2% das professoras que discordaram na afirmativa de *"curso foi mais teórico do que prático"*.

A unidade entre os docentes do curso foi explicitamente confirmada através do opinário, quando 92,3% das respondentes discordaram da afirmação de que, no curso, *"o que era dito por um docente era desdito pelo outro"*.

Apesar de a maioria (61,6%) ter concordado com a afirmativa de que *"o curso oportunizou aos professores discordarem das idéias que estavam sendo apresentadas"*, houve um depoimento que questionou a metodologia dos docentes utilizada no curso: *"os cursos foram úteis, mas as técnicas usadas pelos docentes não favoreceram um debate aberto, intercâmbio de grupos, troca de experiências"*.

No entanto, alguns debates devem ter ocorrido no curso, uma vez que 61,6% das professoras discordaram sobre a afirmativa de que a *"maioria das discussões não tinham muito a ver com a realidade de sala de aula do professor de 1º grau"*.

Questionadas sobre o idioma a ser falado no curso de língua inglesa, 77,0% discordou que *"deveria ser falado só em inglês, e não em português"*, o que foi rebatido pelos outros 23%, que justificaram a preferência pelo inglês, por ser uma forma de se oportunizar a prática do idioma que lecionam.

Algumas professoras comentaram, no final, sobre a necessidade de continuidade dos trabalhos de implantação e incrementação, através da oferta de novos cursos, para melhor

assimilação da proposta.

Na análise dos depoimentos, através dos questionários, sobre a quantidade de cursos de Língua Inglesa (promovidos pelo Estado), que as professoras teriam participado desde 1987, tivemos as seguintes respostas das professoras: 38,4% não participaram de nenhum curso (exceto esse último em 1991); 30,7% participaram de dois cursos, e 23,0% de três cursos (incluindo esse último de 1991).

Quanto ao número de participações em cursos sobre o Currículo Básico, a maioria (77,0%) teve somente um assessoramento, que foi o de novembro de 1991. O restante comentou que os cursos anteriores tratavam sobre o ciclo básico ou Língua Portuguesa.

d) A Escola como Espaço de Reflexão sobre o Trabalho Pedagógico.

A maioria das professoras (92,3%) concordaram com a afirmação de que *"os professores precisam conversar mais, discutir mais sobre a forma como cada um trabalha"*. Elas reconheceram que não há unidade na forma de trabalho, como em relação à avaliação, a respeito da qual, 84,6% dos respondentes concordam que não têm os mesmos critérios, *"porque não há reuniões de professores por área"*.

Para que houvesse um *"entrosamento maior entre as professoras"*, cuja falta elas identificam como uma das causas da ineficiência da escola, haveria necessidade de reuniões frequentes, *"com mais discussão sobre questões pedagógicas, e menos administrativas"*.

A questão das reuniões é vista não só como uma questão de

quantidade de encontros, mas em termos de como o tempo é utilizado durante as reuniões: 46,2% das respondentes discordaram de que haja espaço suficiente para conversar e comentar sobre o trabalho nas reuniões pedagógicas, "porque a maior parte da reunião é ocupada com questões administrativas e informes".

Uma professora exemplificou como se dá o trabalho na escola: "há uma enorme preocupação com a parte administrativa da escola e se esquece o pedagógico. Por exemplo, discute-se a distribuição de aulas, a falta de professor e de pessoal adequado para cada função. Daí o professor é "eleito" a ser secretário, a rodar provas, a cuidar de alunos, a atender na cantina, etc".

Outra professora aponta para a necessidade de reflexão sobre o trabalho docente: "uma reivindicação minha na escola é de que haja reuniões pedagógicas sistemáticas para avaliação do nosso trabalho". O opinário revelou que esta é uma preocupação da maioria das professoras consultadas, pois 92,3% concordou com a afirmação de que "os professores precisam discutir mais integradamente a forma de trabalho de cada um".

Nos dias de planejamento, que seria ocasião para discussão sobre o trabalho pedagógico e a proposta do Currículo Básico, foi feita da seguinte forma, assim descrita em detalhes por uma das professoras:

são normalmente dois dias, ou melhor, duas manhãs reservadas para fins de planejamento, que normalmente se resumem no seguinte: na primeira manhã, a diretora (juntamente com a secretária) dá os avisos e recomendações de ordem administrativa, bem como tenta passar a política de ação da SEED para o ano letivo em vigor. Depois, a palavra é da supervisora pedagógica, que apresenta a sua pauta: calendário escolar, plano anual da escola, regimento escolar, avaliação, Currículo Básico e Planejamento de Ensino; estes últimos são por ela

sugeridos para serem deixados para o dia seguinte. Após pouca discussão sobre os itens citados, porque é apática a participação dos professores, passa-se para a distribuição de aulas de acordo à disponibilidade de horário dos professores .

E a professora prossegue sobre o segundo dia dedicado ao planejamento:

na manhã seguinte, os professores se reúnem por área com objetivo de se discutir o Currículo Básico e o Planejamento anual. Mas o que acontece é o seguinte, para ser bem sincera: nós copiamos o planejamento do Currículo Básico, e quando demora muito, nós dividimos por série para cada um preparar o seu. Depois discutimos o problema da falta de material como papel sulfite e estencil, e passamos para a discussão do grande problema que é a falta do livro didático que, mesmo pedido para FAE em meados do ano anterior, nunca se sabe quando chega. Daí discute-se como trabalhar até que cheguem os livros. Assim termina a manhã, e não sobra tempo para troca de experiências, e principalmente não se discute a fundo o Currículo Básico, que muitos nem leram, ou nem entenderam (...). Porque os cursos de assessoramento ainda não foram o suficiente para o professor entender bem a nova proposta, garante a professora.

No comentário de outra professora foi lembrado "que as horas-permanência dos docentes poderiam ser utilizados eventualmente como momento para reflexão sobre o trabalho pedagógico e maior integração entre os professores, desde que houvesse uma coordenação da supervisora (...); mas, na prática, o que acontece é que muitos professores utilizam muito mal esse tempo, ou melhor, nem utilizam ..."

e) A Qualificação do Professor

Um dos entraves para a realização da proposta foi

apontada a precariedade na formação do professor, uma vez que 69,2% das respondentes concordam que o "professor não está preparado para trabalhar dentro da proposta do Currículo Básico".

Uma das professora admitiu não ter "muita firmeza" no trabalho que terá que realizar por "falta de base e de tempo para estudos e atualização. Daí, por medo de mudar e errar, a gente acaba se acomodando naquilo se tem mais segurança".

Essa afirmação leva a outra dificuldade na formação do professor: a cristalização e o medo de mudar, que é assumida por 30,7% das respondentes com a afirmativa de que "o professor é acomodado e tem medo de coisas novas". Contudo, a maioria refuta essa postura.

A questão da falta de tempo para estudar e se aperfeiçoar foi citada como verdadeira por todas as professoras participantes.

Uma das respondentes fez o seguinte comentário: "os professores não devem se sentir culpados se os alunos ficam só, enquanto os docentes se ausentam da escola para fazer cursos. É preciso buscar a competência".

Todas as professoras revelaram-se insatisfeitas em relação aos salários, inclusive porque tem ocorrido um achatamento significativo dos salários do professor, acentuadamente a partir da greve de 1990.

Uma professora denuncia, com revolta: "a greve de 1990 foi provocada pelo próprio governo. Este já colheu muitos frutos em cima dessa façanha".

Várias professoras associaram a questão da competência e qualificação do professor a salários dignos: "os professores precisam aprender a ser profissionais: ter competência para

negociar melhores salários. senão não temos outra coisa a oferecer mais importante".

Outra professora acredita que "salário justo, política educacional clara e condições de trabalho adequadas ajudarão a mudar o quadro negro atual em trabalho positivo".

O depoimento de uma professora revela como o achatamento do salário influi diretamente no desempenho do professor: "o maior problema do ensino hoje está no desestímulo do professor que se encontra cada vez mais desmotivado pelos baixos salários, o que lhe força a ter múltiplas fontes de renda, impossibilitando a sua dedicação ao trabalho educacional".

O opinário revelou que 61,6% das professoras considera a questão da "falta de pessoal na escola como um problema para desenvolver um melhor trabalho".

Vejamos alguns comentários: "Em muitas escolas, devido à falta de pessoal, a direção não comunica aos professores a respeito dos cursos promovidos pelo CETEPAR (se é que são feitos...), exatamente pelo transtorno que isso poderá acarretar".

"Precisamos de alguém que nos ajude na elaboração do material didático, que datilografe provas, etc".

"Não há coordenadora de área, não há pessoal para mimeografar textos ou para fazer a ponte escola-família. É raro ter bibliotecária..."

"No nosso colégio não temos supervisores, nem inspetores de alunos, e as serventes chegaram na metade do ano. Tivemos que limpar salas, cuidar da disciplina "fora de sala" e não houve reunião de professores da mesma área".

Vê-se, assim, como a questão da qualificação do professor está relacionada com a definição de funções e papéis a serem

desempenhados pelo professor, como de secretária, datilógrafa, inspetora de alunos, bibliotecária e até servente, o que faz com que o professor se descaracterize da sua função de docente.

Além desses problemas, as professoras opinaram sobre:

- a necessidade de postura do professor: ele precisa ter consciência que tem que trabalhar um pouquinho mais (refutado por 77% das respondentes)
- a falta de equipamentos adequados como gravador e video dificultam o trabalho do professor de Língua Inglesa, (de acordo com 84,6% das consultadas)
- o critério de avaliação da nova proposta está mais próximo do de Língua Portuguesa (refutado por 61,6% das professoras).

f) A Clientela da Escola

A questão da clientela escolar foi colocada no questionário de forma mais aberta, sendo apenas mencionados alguns sinalizadores para caracterização como: nível sócio-econômico; grau de participação dos pais e da família na escola e nos estudos dos filhos; grau de motivação dos alunos para estudar; o maior problema que interfere no ensino-aprendizagem dos alunos.

Com base nesses itens as professoras comentaram sobre a clientela da escola.

Em relação ao nível sócio-econômico da clientela da escola pública, a qual é comumente dita como oriunda das classes menos privilegiadas da sociedade, tiveram respostas divididas

basicamente entre a classe baixa (23,2%), média-baixa (38,4%) e média-média (38,4%). Para algumas professoras a clientela varia de nível sócio-econômico de acordo com a localização da escola e o turno, pois, segundo o depoimento de uma professora, o turno da noite é normalmente mais caracterizado por alunos que trabalham e pertencem à classe trabalhadora por essência.

Quanto ao grau de participação dos pais na escola, as opiniões das professoras consultadas podem ser agrupadas em quatro posições, através das seguintes expressões citadas: "nenhuma participação", "completamente alheios, principalmente para inglês" (39,7%) "às vezes, os pais dos alunos bons" (15,3%), "regular a participação, mais deixa a desejar" (30,7%) e "bom" (7,6%), sendo que 15,7% não comentaram sobre este item.

Também para esta questão foi considerado variável o grau de participação de acordo com a localização da escola e o turno. Exemplificam que a participação da família dos alunos do noturno é nula. Uma professora argumentou que "sendo a clientela da classe baixa, os pais não têm tempo e nem condição de acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola, mesmo quando solicitados".

Mas as respostas mostram que o desinteresse pela escola não é só da família do aluno, é também do próprio aluno vem com pouca motivação para estudar. As professoras usaram as seguintes expressões para definir esta questão: "os alunos, em geral, têm pouco interesse"; "não gostam de estudar"; "são casos raros os motivados"; "só nas 5ª séries"; "não vêem motivos práticos para continuar"; "por isso a evasão é grande" "a maioria só é motivado pela nota para passar e conseguir o certificado do 1º grau para o emprego", "são desmotivados pela falta de livro didático para estudar em casa".

Segundo uma professora, alguns "alunos trazem problemas tão graves de casa que comprometem seriamente o pouco interesse que têm".

Na opinião de outra professora, o desistímulo do estudo escolar é, na verdade, decorrente do desistímulo do próprio professor: "a situação sócio-econômica atual tem desestimulado o professor de modo a passar essa apatia para o aluno. Os meios de comunicação têm contribuído para afastar o aluno da escola".

O depoimento de uma professora sintetiza na idéia de ser a escola reprodutora da sociedade: "nossos alunos são o reflexo da sociedade em que vivemos: injusta, desumana, e sem perspectivas de um futuro melhor".

Fica evidente que a educação escolar nem sempre é vista como a forma mais prática e fácil para um futuro melhor, ou de uma mudança social, no questionamento citado por uma professora: "uma menina de 8ª série um dia me perguntou: - Para quê estudar, se meu pai com pós-graduação e trabalhando no Estado ganha menos do que minha mãe que vende 'coisas do Paraguai'? (...) É por essa, e tantas outras, razões que fazem com que o aluno que chegue motivado na 5ª série, e a cada ano fique mais desestimulado", concluiu a mesma professora.

Essa questão é analisada pelo mesmo prisma, por uma respondente, que declara "de modo geral, os alunos não têm motivação para estudar, e muitos desistem para começar a trabalhar, pois, para eles os estudos nem sempre oferecem boas perspectivas. Tomam como base o próprio salário dos professores, e concluem que fazendo qualquer outra coisa, podem ganhar mais".

Quanto à questão dos maiores problemas que estariam

interferindo no ensino-aprendizagem dos alunos da escola pública, as opiniões podem ser descritas em dois grupos: os que atribuem aos problemas internos da escola, e aqueles que julgam pelos problemas externos da escola.

Dentre os problemas internos foram mencionados principalmente: a falta da disciplina, a falta de material didático, a falta de professor, a grande rotatividade de professores no ano, as turmas heterogêneas em nível de conhecimento, e o tipo de filosofia de trabalho da escola.

Os problemas externos são basicamente oriundos da questão social, da desvalorização do ensino, do professor, e da educação como um todo, a falta de perspectivas no ambiente em que vivem, a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, e até problemas das drogas: "a maior interferência no ensino-aprendizagem é o problema de drogas leves e até mesmo pesadas", denuncia uma professora.

CAPÍTULO III

Teoria e Prática no Trabalho Docente a partir do Currículo Básico

Entende-se que uma das formas de superar o caráter "desqualificado" do trabalho do professor supõe necessariamente a superação do caráter fragmentário da sua prática e do conhecimento que produz sobre ela. Isto significa o professor ter consciência do trabalho que realiza, superando a fragilidade do senso comum em direção a uma forma mais articulada e totalizante de compreensão do seu fazer no mundo.

Diante desse pressuposto teórico, pergunta-se: até que ponto terá a concepção teórico-metodológica, na forma assumida pelo Currículo Básico, sido assimilada pelos professores de inglês e pelos próprios planejadores, permitindo assim a realização de uma ação pedagógica mais criativa e crítica?

3.1. Análise das concepções dos educadores e professores de inglês sobre o trabalho pedagógico.

Com intuito de enriquecer os dados obtidos, apresenta-se, a seguir, uma análise das entrevistas dos educadores da SEED em cotejamento com os depoimentos dos professores de inglês.

Duas posições distintas se evidenciam nos depoimentos sobre a função da escola. Uma, aceita por todos os consultados, é a escola ter o papel de passar o saber escolar, permitindo a apropriação da cultura erudita a todas as camadas da população, incluindo aquelas que até então ficaram excluídas desse processo de aquisição de conhecimento sistematizado. A outra posição é o

caráter assistencialista incorporado pela escola, que foi identificado pela maioria dos consultados, dos quais muitos colocaram-se contra. Exemplo disso, foram as críticas feitas pelas professoras do DEPG a respeito da perda da "função acadêmica" da escola em detrimento de assumir o papel de "local onde o aluno complementa suas necessidades de casa". Por outro lado, percebe-se ainda a dificuldade dos professores de inglês em colocarem-se criticamente em relação ao caráter assistencialista assumido pela escola, e conseqüentemente pelos docentes: *"a escola deveria ter um psicólogo para atender aos alunos, e também aos professores..."*

Diante disso, conclui-se que há uma consciência de que a escola deveria cumprir sua função em relação à divulgação do conhecimento, mas ela mesma, por iniciativa própria e pelas pressões da situação política-econômica, continua realizando tarefas que descaracterizam essa função. Essa consciência parece dar-se mais a nível individual do que coletivo, não havendo unidade na ação entre os consultados.

Contudo, todos os depoimentos foram unânimes em assumir a necessidade de uma reflexão mais profunda em busca de caminhos que no dia-a-dia sejam capazes de articular a função de escola como socializadora do conhecimento.

Muitos depoimentos condenaram o formalismo da escola e a sua distância em relação à vida do aluno. A maioria dos professores de inglês concordou com o fato da escola não ter acompanhado as mudanças da sociedade, sem, no entanto, perceber que a escola é o que é, pelo modo da sua inserção social - e que é a partir dessa inserção que se explica o que a escola realiza ou não. Para muitos professores os "avanços da sociedade" são entendidos como avanços

tecnológicos, que traduzidos para escola, seriam a melhoria do material pedagógico do professor: "a escola não tem atrativos para o aluno (...) É sempre um quadro de giz, às vezes, um livro diferente, uma música...".

Não é este o entendimento de "avanço da escola" visto pelas professoras do DEPG, as quais atribuíram como causa da estagnação da escola a adoção persistente dos moldes tradicionais de ensinar, como conteúdo muitas vezes não relevante ao aluno ou desatualizado e, principalmente, da forma fragmentada de se ensinar e aprender. Esta constatação as levou a assumirem que a escola estaria passando por um fracasso, do qual nem o professor nem o aluno têm consciência.

A posição das professoras a respeito da clientela escolar revelou uma atitude ligada a uma visão paternalista e assistencialista, diante das condições problemáticas do ambiente do aluno, ou uma atitude descompromissada e "alienada", pelo fato do aluno não ver perspectivas que o motivem a estudar. Mesmo com a possibilidade de variação do nível sócio-econômico da clientela de acordo com a região, bairro ou turno, nos depoimentos ficou explícito que ainda predomina o "filho do trabalhador", o qual é classificado como oriundo da classe baixa ou média-baixa.

Por essa razão, muitos deles trazem problemas que interferem diretamente no ensino-aprendizagem. Essa é a posição assumida pela maioria dos consultados, que responsabilizam o aluno e seu ambiente de aprendizagem na escola, usando o recurso de "culpar a vítima", conforme adotado por Mello (1982). Inclusive, há indicação do reconhecimento de que o universo cultural do aluno não é simplesmente "desestruturado", mas que é um universo, "diferente", com o qual o professor e a escola não sabem trabalhar.

Vejamos esse depoimento: "não sei o quanto os alunos aprenderiam inglês com a nova proposta dentro da nossa realidade. Adorei, gostei, mas praticá-la em uma sala de quarenta e cinco alunos é muito difícil". Muitas vezes essa "nossa realidade" pode ser justificativa para dificultar a viabilização de qualquer proposta.

Por outro lado, as educadoras da SEED acreditam que a escola e seus elementos básicos como: o professor, o conteúdo, os métodos e as estratégias de ensino podem levar o aluno a motivar-se ou desmotivar-se pelos estudos. Por isso, as educadoras vêem como necessário para o aluno da escola pública: conteúdo atualizado e coerente com a sua realidade, bem como, professor capacitado e valorizado, com condições para atuar com esse conteúdo e com esse aluno.

No entanto, a questão de se tomar a cultura do aluno como ponto de partida está tendo o falso entendimento de se reduzir o trabalho da escola ao interesse imediato manifestado pelo aluno, ou à uma composição entre atividade e conteúdos que o aluno solicita e outros conteúdos propriamente escolares, o que secundariza a idéia da seleção e organização dos conteúdos básicos, a idéia de um Currículo Básico.

Nesses depoimentos percebe-se como essa questão é tratada pelo professor por um viés escolanovista, colocando o interesse do aluno como centro do trabalho pedagógico: "acho que os profissionais da educação devem ter grande cuidado acerca do "que é de interesse do aluno ", porque a princípio, a idéia do mais fácil é o que desperta o interesse do nosso jovem de hoje!" Outro depoimento: "compete à escola saber o que é melhor para o aluno, pois ele ainda não tem maturidade suficiente para discernir o que é

melhor para ele".

Essa tendência na interpretação dada à questão do reconhecimento dos interesses do aluno coloca em riscos a realização da socialização do conhecimento da escola, já o que conteúdo trabalhado pode reduzir-se "ao cotidiano um pouco sistematizado" (Snyders, 1974, p. 138). Desconsidera-se, por exemplo, que os conhecimentos e as atitudes dos alunos "são lacunares, fragmentados, dispersos, imprecisos" e que cabe justamente a eles, professores, realizar um esforço no sentido de, por um lado, "obter uma exploração menos incompleta, e por outro, conseguir a clareza, a coerência, a síntese, convidando "os alunos a realizar, com ele [professor] e, graças a ele, um esforço análogo". (idem, p. 138)

O próprio documento do Currículo Básico, na sua introdução, define a função da escola como mediadora na "passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno".

Se a experiência da criança constitui a base para a organização do trabalho escolar, é justamente a função da escola questionar esta experiência colocando algo novo, noções e instrumentos de pensamento que representem uma ruptura em relação a esse cotidiano a ser investigado e compreendido num grau maior de rigor e cientificidade.

A concepção norteadora do Currículo Básico - ao reconhecer o caráter histórico da escola e ao posicionar-se criticamente em relação à inserção da escola na sociedade, entendendo ambos (escola e sociedade) como espaços de luta de classes - torna-se instrumento valioso para que o professor ultrapasse o nível do senso comum e, seja capaz de realizar uma

reflexão sobre o seu trabalho.

O princípio teórico-metodológico do Currículo Básico de língua estrangeira - a abordagem comunicativa - centra o ensino no aluno e nos objetivos que ele tem para aprender essa língua, considerando a classe social e relações sociais em que está inserido este aluno. Pressupõe um ensino que ajude na formação de um aluno mais consciente do seu lugar no mundo, através de uma aprendizagem significativa que lhe traga o "prazer" de acrescentar algo ao seu conhecimento.

Costa acredita que é dessa forma que o acúmulo de experiências bem-sucedidas desenvolverá no indivíduo uma motivação natural para prosseguir a sua aprendizagem no sentido mais amplo, depois de ter saído da escola. Portanto, é inútil pressupor que só se consiga motivar as crianças na escola através do que tenha praticidade imediata. (Costa, 1987, p. 41)

No entanto, a análise dos depoimentos das professoras de inglês revela que predominou uma apreensão ainda mais formal da proposta curricular, não tendo sido completamente apreendidos e assumidos alguns pressupostos básicos das concepções teórico-metodológicas citadas. Tal avaliação pode ser justificada pelo fato de que o processo de incorporação ainda estava no seu início, por ocasião da pesquisa de campo, tendo ocorrido somente um curso de repasse para explicitação da proposta. Considera-se que toda assimilação que leva à mudança de postura é lenta e gradativa, principalmente pela falta de uma efetiva participação no processo de transição, como é o caso dos professores de inglês em relação à proposta curricular de língua estrangeira, fato esse confirmado pela maioria das consultadas.

É nesse sentido a expectativa da SEED em relação à assimilação do currículo: "isto tem que ser um trabalho participativo, de entendimento e aceitação, pois não queremos um profissional que simplesmente acate ordens. Já saímos dessa fase ..."

A ênfase nos recursos e estratégias de ensino, a preocupação com o "como fazer", aparece na importância dada à questão de "metodologia" nas referências que os professores fazem à proposta pedagógica do Currículo Básico, secundarizando e pouco se referindo às concepções que nortearam a proposta de língua estrangeira e a respectiva seleção de conteúdos.

Da nossa observação na escola onde atuamos, das conversas informais ou em reuniões pedagógicas pudemos constatar, por exemplo, que a aceitação ou não da proposta se expressa através de discussões que passam pela intensidade dada à expressão oral, à gramática, aos exercícios de assimilação de novas estruturas, além de dúvidas de como explorar os textos ou onde encontrar textos autênticos, etc; essa discussão nem sempre parece estar vinculada explicitamente à questão da concepção de língua que norteou a proposta. Nesse sentido, os meios assumem a posição de fins e são avaliados em si mesmos e a questão do método como questão fundamental da pedagogia (Saviani, 1986) reduz-se a escolha de tipos de atividades a serem realizadas pelos alunos.

Esse foi um dos pontos identificados como problemáticos para a aplicação do Currículo Básico, pois segundo o opinário 23% das professoras não dominam a metodologia de ensino proposta pelo Currículo Básico, porque a julgar pelo material didático em uso seguem os princípios dos métodos estruturalistas.

A concepção histórico-crítica pressupõe a relação

indissociável entre forma e conteúdo, onde o conteúdo é o pólo determinante, pois considera a socialização do conhecimento como a função essencial da escola. Além disso, a constituição do saber escolar só tem sentido se fundamentada no pressuposto de uma opção política clara: a do compromisso com a classe trabalhadora tendo em vista a transformação da sociedade em que está inserida.

Parece não ser exatamente esse o objetivo político assumido pela SEED, revelado nesse depoimento: *"a idéia de que a escola é um ambiente de apropriação de saber para transformação da sociedade é utopia, pois a escola não faz isso sozinha ..."* Na opinião da educadora a incorporação do saber sistematizado pelo aluno visa ampliar seus horizontes, e sua visão de mundo.

Ainda sobre a questão conteúdo/forma, no que tange à visão de ensino de língua estrangeira predomina a ênfase ao conteúdo, representada pelos tópicos e funções, porém não ignora a forma, através das estruturas e da gramática. Há também a preocupação da escolha de conteúdo de acordo com realidade mais próxima do aluno.

As considerações a respeito do Currículo Básico tratam principalmente dessa questão de "como" colocar em prática os conteúdos mínimos propostos pelo Currículo Básico: *"pensei que curso todo seria voltado para a prática do Currículo Básico. Por isso só poderei aproveitar as idéias de alguns docentes"*.

Na visão que o professor tem sobre o seu trabalho, prepondera uma visão dicotômica entre conteúdo/forma, que contraria a Pedagogia histórico-crítica: *"(...) as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos"*. (Saviani, 1986, p.19).

Dessa forma, a preferência das professoras por cursos mais "práticos", e menos teóricos, revela a cisão teoria/prática, conteúdo/forma, bem como indica que um curso só não foi suficiente para romper a resistência do professor à teoria e à compreensão como condição de proposição do trabalho de sala de aula. Pode-se atribuir tal postura como fruto do tecnicismo, que levou ao parcelamento do trabalho escolar.

Por alguns relatos percebe-se que ainda não foi superada de todo a expectativa de treinamento nos assessoramentos: *"saio frustrada do encontro, pois achava que ele iria me ajudar, orientar quanto ao planejamento para 92, baseando-o no Currículo Básico"*. Entretanto, todas as professoras confirmaram que o curso não trouxe receitas prontas para os professores, pois afirmaram por unanimidade não ser o objetivo do curso.

Alguns docentes rejeitam a teoria discutida no curso que não estabelece relação direta com a prática: *"gostei muito da introdução teórica pois fez bem para o meu espírito, porém, só no final que o docente se referiu à pedagogia histórico-crítica e ao termo "educação"*. Apesar dessa tendência não ter sido a única, a maioria já vem aceitando cursos de cunho mais teórico. Como, também, foi afirmado pela maioria que o professor precisa ler, estudar e se aperfeiçoar mais na língua inglesa, independente de ter como objetivo ou não a incorporação da proposta curricular.

A troca de experiências entre os professores proporcionada pelo curso foi comentada por um grande número de professoras como sendo um dos pontos mais importantes, *"após tantos anos sem atualização e reflexão"*.

Mesmo assim houve um depoimento que apontou como

insuficiente a oportunidade de intercâmbio de experiências, que favorecesse um debate aberto, criticando, assim, a metodologia usada pelos docentes.

Isso revela a necessidade do professor saber como o outro "faz na prática" qual a condição de trabalho de cada um, enfim permite ao próprio professor interagir com outro colega com as mesmas dúvidas e dificuldades, que conhece a realidade da escola.

Os professores levantaram ainda alguns pontos que evitariam conduzir à apreensão fragmentada da proposta, além desses já comentados: a necessidade de continuidade permanente dos cursos de assessoramento com carga horária maior, devido à quantidade e ao teor dos conteúdos, e necessidade de encaminhamento das discussões teóricas/práticas na escola.

A solicitação da continuidade dos cursos decorre da vivência histórica de projetos anteriores do Estado, que apresentaram problemas na manutenção das suas iniciativas, revelados nesse depoimento: *"a falta de continuidade de trabalho emanados da SEED tem prejudicado o andamento de vários projetos que foram iniciados com ênfase, e nem sempre houve durabilidade, continuidade e terminalidade para prejuízo da educação"*.

Consciente ou não desse passado histórico, a educadora da SEED garantiu que a intenção para essa implantação é de manter permanentemente a qualificação do professor, na dependência apenas da disponibilidade de recursos: *"a cada ano a meta será a mesma: capacitar os mesmos professores com mais quarenta horas, e participação em seminários, encontros e congressos, para que ele vá também em busca de aperfeiçoamento"*.

Portanto, é atribuído ao Estado a função de qualificar o

professor dando-lhe condições de assimilação e reflexão sobre a nova proposta: "o Estado deve preparar devidamente os professores para trabalhar, da melhor forma possível, com a proposta do Currículo Básico; (...) pois é necessário refletir, provar e argumentar o Currículo Básico a nível global, principalmente com a participação ativa de todo corpo docente da escola".

A questão de muita informação em pouco tempo de curso foi também apontada pelas professoras da DEPG da SEED como um problema para incorporação pelo professor da totalidade da proposta: "os cursos variam de dezesseis a quarenta horas devido à quantidade de informações a serem repassadas e trabalhadas junto com os professores, que vão desde concepção teórica, encaminhamento metodológico até avaliação".

Os depoimentos levam a crer na possibilidade de uma vontade política da SEED de priorizar a qualificação do educador, que vem de encontro às necessidades e expectativas dos professores, pois ambos acreditam que assim está se buscando a qualidade de ensino e, conseqüentemente, resgatando a qualidade da escola pública. Isto está explícito no depoimento das educadoras da SEED que acreditam que, para resgatar a qualidade da escola pública, "o professor precisa incorporar o Currículo Básico e realmente trabalhar nessa direção".

Portanto, o entendimento de qualidade de ensino, pelas educadoras, é com vistas à incorporação pelo professor da pedagogia histórico-crítico, bem como de um encaminhamento metodológico, que dará condições concretas de formar um aluno mais crítico e conhecedor do seus direitos e deveres como cidadão.

Já a visão dos professores sobre a forma de recuperar a qualidade de ensino está diretamente relacionada com a valorização

do professor, dando-lhe melhores condições de trabalho, que incluem capacitação, salários, pessoal de apoio e recursos materiais adequados disponíveis.

Portanto, são determinantes para a realização da proposta, a necessária recuperação da qualidade de ensino de escola pública, a qualificação do professor e as condições materiais do trabalho pedagógico.

Na análise do Currículo Básico da SEED/90 constata-se a necessidade de criação de determinadas condições que viabilizem a concretização da proposta como um instrumento de qualificação do professor pela ampliação da sua capacidade de reflexão sobre a prática docente.

Em termos de condições de trabalho do professor, os relatos assinalam a não superação dos problemas em relação a salário e, ao tempo remunerado para atualização e aperfeiçoamento profissional.

No entender das educadoras do 1º grau, a questão da desvalorização profissional é expressa principalmente nos baixos salários recebidos e nas poucas oportunidades de aprimoramento profissional, fatores que têm relação direta com a queda na qualidade de ensino.

Isso é constatado por unanimidade nos depoimentos, e explicitado com maiores detalhes pelas coordenadoras do 1º grau quando apontam para a falta de prioridade, no país, às questões educacionais, traduzida na restrita cota orçamentária destinada a educação, com o agravante de ocorrerem ainda desvios de verbas do destino original.

Segundo as educadoras a questão da desqualificação do

professor resulta também na desqualificação do ensino, uma vez que a educação e seus componentes são tratados como secundários pelos governantes, da mesma forma que são tratadas as condições de trabalho dos profissionais de ensino. Isto está relacionado ao fato de muitos daqueles que atuam nessa profissão, nem sempre a buscam por convicção, e sim, por falta de outra opção. A partir daí faz sentido o relatado das educadoras sobre o baixo nível de conhecimento do professores que prestam concursos públicos para magistério no Estado, ocasionando reprovações em massa.

Muitos depoimentos apontaram para os resultados provenientes da pouca valorização atribuída ao profissional-professor, que já passou por muitas frustrações e decepções, e por isso, muitas vezes, prefere abandonar a profissão por outra que lhe dê melhores condições de vida.

Foi lembrado nos depoimentos, o caso do grande número de pedido de demissões pelos professores do Estado em fins de 1990, após uma greve que pouca ou nenhuma conquista trouxe, deixando o professor desmoralizado, desmotivado e sem perspectiva de melhora.

Diante disso, a SEED/PR, através do depoimento da coordenadora dos núcleos, externou a seguinte intenção do resgate da qualidade de ensino: *"temos que trabalhar em duas frentes: uma da valorização do profissional, dando a ele condições de trabalho, ampliando o espaço que ele tem para preparação de aulas, grupo de estudos; e por outro lado, nós temos que dotar a escola com uma infra-estrutura necessária: uma boa biblioteca, um bom laboratório, um escritório modelo, um diretor comprometido. Isto é uma questão de tempo"*.

Apesar do problema da desvalorização do professor ter sido motivo de muitas greves e discussões, o fato é que de concreto

pouco mudou a presente situação. Parece não ser apenas um problema restrito aos 1º e 2º graus, nem somente ao Estado, mas abrange os professores universitários, incluindo também os professores municipais, federais e particulares. Diante disso, muitos estudos têm surgido com reflexões sobre a questão da desvalorização do magistério. É o caso, por exemplo, da tese de mestrado recentemente publicada (fevereiro/92), *Estado Nota Zero (Análise do magistério paulista: 1970-1990)*¹⁶, de Ledercy de Oliveira. Nele a autora se propõe a explicitar as causas da crescente desvalorização do profissional-professor nas duas últimas décadas (1970 a 1990) enfocando principalmente o magistério paulista. A autora defende a idéia de que "a desvalorização do magistério tem estreita relação com a apropriação do conhecimento, com a desvalorização do trabalho e com o papel da escola pública na sociedade brasileira contemporânea". (Oliveira, p.16)

Para demonstrar o grau de desvalorização dos professores, Oliveira optou por alguns indicadores, dentre eles o parcelamento do trabalho docente, jornada de trabalho e a evolução salarial. Segundo a autora, "a evolução salarial das duas últimas décadas é o indicador mais consistente da progressiva desvalorização da categoria profissional do magistério". (idem, p.81)

Fundamentando sua assertiva, a autora cita Otaviano Helene, sobre a falta de prioridade nos investimentos do Brasil referente às questões educacionais:

"Um dos maiores problemas da educação escolar no Brasil, é a falta de recursos públicos a ela destinados. Enquanto países

16. OLIVEIRA, L. G. de. *Estado Nota Zero (análise do magistério público paulista: 1970-1990)*. Tese de Mestrado, São Carlos, UFSCar, 1992.

organizados investem 7% ou mais do Produto Interno Bruto em educação, o Brasil investe apenas cerca de 3,5%. Países que superaram ou estão superando atrasos educacionais tão graves quanto os nossos chegaram a investir em educação escolar cerca de 8% a 10% de seu PIB para isso. (Folha de São Paulo, 7-10-1990)" (idem, p.81)

No decorrer da análise a autora demonstra estatisticamente que, no Estado de São Paulo - "*o Estado mais rico da Federação*" - a queda dos gastos com a Educação provocou uma redução acentuada dos salários. Mas, no seu entender, "*o Estado permitiu-se investir menos em educação porque já estava contratando um contingente de trabalhadores que ele próprio desvaloriza*". (idem, p.84)

As conclusões do estudo da professora - limitado ao magistério paulista - pode ser estendido a todo magistério brasileiro sem correr o risco de, ao se generalizar, cometer desvios ou injustiças.

Portanto, quando se trata de resgatar a qualidade de ensino, enfatizando a questão da qualificação do professor, há de se considerar outros determinantes fundamentais como salários dignos, material didático e de apoio disponível, bibliotecas bem equipadas, hora-permanência para estudos e reuniões pedagógicas, componentes importantes no desenvolvimento do trabalho docente.

A idéia de capacitar o professor parece ser a meta do governo vigente, nos vários níveis federal, estadual e municipal. O então Ministro da Educação, José Goldemberg, em entrevista à revista *Manchete* (5/10/91) reconheceu o momento de crise na Educação, e propôs a "*união nacional em torno do tema, que é salvar a educação*". No decorrer da sua fala ele apontou uma das formas de

melhorar a situação atual, como sendo a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação prioritariamente para grandes programas de treinamento de professores, em vez de construção de escolas ou compra de ônibus escolares, "porque a grande verdade é que existe uma grande quantidade de salas de aula no Brasil. Há um déficit localizado em certos lugares, mas em muitos outros não falta sala de aula, o que falta é o professor devidamente preparado". (Manchete/91,p.101)

Porém em nenhum momento, o Ministro se referiu a outras melhorias de condições do trabalho pedagógico, como por exemplo, a questão salarial.

A nível estadual, no discurso do Secretário de Educação do Paraná, professor Elias Abraão, quando do lançamento (14/05/92) do programa de capacitação docente de todos os professores da rede estadual, o qual vem sendo executado desde 1991, deixou claro seu compromisso de qualificação do professor com o objetivo maior de resgatar a qualidade do ensino público: "este é o momento da deflagração do grande programa de capacitação docente, que oferecerá obrigatoriamente 80 horas/ano de treinamento aos professores, e que aliado à autonomia e à gestão democrática da escola, certamente nos levará à tão reivindicada melhoria da qualidade do ensino público".(Tribuna de São José, 16-05-92)

Portanto, é inegável a coerência nas intenções dos governantes de capacitação dos profissionais da educação para melhoria de qualidade de ensino. Este pode ser o ponto de partida, mas há de se considerar também outros fatores já citados que irão determinar a viabilização da proposta pedagógica como um todo. Por exemplo, os relatos levantaram o problema do material didático ora

insuficiente, ora inadequado para um trabalho pedagógico sério, especialmente impróprio à atual proposta de ensino.

A preocupação do professor com a disposição de recursos materiais que estimulem aos alunos, tendência marcada pelo tecnicismo, está presente em muitos depoimentos na dependência do professor em relação ao livro didático: há aqueles professores (23%) que consideram a proposta viável, desde que hajam livros-texto adequados ofertados pela FAE; há a professora que critica a proposta sem o respaldo do livro-texto adequado pois considera "que o livro-texto é básico para que a proposta seja executada a contento"; há ainda aquela professora que vê o livro-texto como o porto-seguro para suas inseguranças em relação à proposta: "estará o professor apto a preparar seu próprio material? Quem irá orientá-lo e ajudá-lo?"

A ênfase no uso do livro didático como único instrumento de trabalho do professor vem sendo duramente criticada pelos teóricos progressistas, pelo fato de limitar o conhecimento sistematizado a ser transmitido ao aluno, por apenas um referencial, ou seja, por uma única visão de mundo. Ora, se a concepção teórico-metodológica (histórico-crítica e abordagem comunicativa), norteadora do Currículo Básico de língua estrangeira, supõe formar um aluno mais crítico e consciente ao seu lugar no mundo, não é através de apenas uma referencial que se poderá chegar a esse tipo de visão mais científica do mundo.

O papel do livro-texto na prática docente é debatida por vários autores, que justificam o seu uso "enquanto mecanismo do ensino para "facilitar" a aprendizagem," pois oferece um "conteúdo programático preestabelecido que fornece um ponto de referência para a tarefa pedagógica". (Costa, 1987, p.54)

Como diz Widdowson, nisto se resume sua função, ao passo que as atividades de sala de aula se incumbem da conversão dos itens "planejados" em "dados de realidade". (Widdowson, 1984, p.26-27)

Em contrapartida, é unânime pelos teóricos de educação a idéia de não se permitir a predominância e o absolutismo do livro-texto na definição do que se deve ser aprendido.

É nesse sentido que tem sido a orientação das coordenadoras do DEPG para os professores da rede estadual, face à questão do livro-texto, especialmente porque são livros ofertados gratuitamente pelo governo às escolas, e que contraditoriamente não são adequados à proposta curricular: "(...) sugerimos, então, que o livro seja um subsídio para o trabalho do professor".

Porém, quando as condições de trabalho do professor são precárias, não lhe resta muita alternativa, a não ser se apegar ao livro-texto como seu único instrumento de trabalho. Por exemplo: numa escola em que falta pessoal administrativo, em que não há papel para reproduzir para os alunos, com uma clientela sem condições para adquirir material didático, que o professor não tem hora-permanência para preparar seu próprio material, é uma visão um pouco romântica, ou ingênua, supor que esse professor não veja o livro-texto como o seu único e melhor mecanismo de ensino.

Face a esse problema, cabe ao professor saber utilizar o livro-texto da forma mais criativa e dinâmica possível. Porém, isso poderá variar de acordo com a formação do professor, que se estiver atualizado dará um encaminhamento diferente daquele mais defasado.

Daí a importância dos cursos de assessoramento, que entre várias reflexões teóricas e sugestões práticas, abrirá caminhos para melhor adequar a proposta curricular às reais condições de

trabalho que o professor enfrenta. Na opinião da educadora da SEED, "o entendimento da proposta é fundamental para que o professor venha a aderir a uma idéia que está colocada de forma bem aberta e abrangente"; mas acrescenta que isso não se dará espontaneamente, pois o professor deve necessariamente "passar por cursos de capacitação realmente eficientes".

Sendo a maioria das escolas públicas estaduais providas gratuitamente com material didático fornecido pela FAE, cabe aos professores adotar prioritariamente livros incluídos na relação da FAE. Nos depoimentos dos professores, bem como das coordenadoras do 1º grau, foram avaliados alguns problemas dessa área como quanto à falta de coerência entre o material disponível para Língua Inglesa pela FAE e a proposta de ensino de língua estrangeira; quanto à demora da entrega de material didático, chegando com atraso de até dez meses; quanto à insuficiência de livros-texto para atender a todos os alunos da escola; quanto à falta de informações precisas sobre qualquer coisa relacionada às questões da FAE.

A questão do material didático distribuído pela FAE foi tema da tese de mestrado de Lídia de Carvalho (1991)¹⁷, onde a pedagoga faz críticas aos programas de distribuição de livros didáticos. De acordo com sua pesquisa, desde sua criação, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) nunca conseguiu entregar os livros didáticos às escolas paulistas no início do ano letivo. Segundo o estudo em 1991 o governo federal teria comprado e distribuído no país 65 milhões de livros didáticos, que chegaram à escolas somente

17.

CARVALHO, Lídia I. de. A distribuição e circulação de livros nas escolas paulistas. Tese de Mestrado, PUC, 1991. In: FOLHA DE SÃO PAULO, set., 1991.

em maio daquele ano. Para a autora o atraso põe abaixo um dos pontos positivos do programa: sua universalidade. Por isso ela questiona: "De que adianta atingir o país todo se o livro não chega na mão do aluno na hora certa?"

Outro ponto falho de acordo com a pesquisa é a escolha do livro: "o professor é muito mal preparado para escolher. Ele não informações e acaba comprando aqueles livros de editoras que têm melhor 'marketing'." Segundo o estudo, em 1987, 83% dos livros didáticos comprados pela FAE estavam concentrados em apenas cinco editoras. "Os órgãos do governo fazem o investimento apenas na compra e distribuição. É necessário investir na capacitação dos professores para escolha dos livros", denuncia a autora. (Folha de São Paulo, set., 1991)

As observações da autora se aplicam também à realidade do Paraná. Importante apontar para estudos que criticam esses programas de distribuição de livros didáticos, para provocar mudanças emergentes.

Esses problemas não deixaram de ser tocados pelas autoras da proposta de língua estrangeira no Currículo Básico: "Em geral, nas escolas públicas, adota-se um dos livros propostos pela FAE, sem uma reflexão sobre os resultados da aprendizagem.(...) o tipo de trabalho que se acaba fazendo em nossas escolas é bem diferente: exercícios de tradução, exercícios de gramática ou exercícios estruturais, encontrados nos livros didáticos propostos pela FAE (...) A única possibilidade de trabalho está no livro didático, já que os professores (de língua estrangeira) enfrentam dificuldades na sua própria formação". (Bez e Cherem, 1990)

Outras questões problemáticas precisam ser pensadas, a partir do ponto de vista do professor de como a proposta chegou à

escola, reveladas nessa pesquisa e através de depoimentos em cursos de assessoramento.

A primeira delas diz respeito ao grau de unidade com que a proposta foi divulgada. Muitos professores chegaram aos cursos de assessoramento desconhecendo a existência do Currículo Básico, por falta de repasses na sua escola. O teor dos conteúdos dos cursos "maior nos aspectos teóricos e, por vezes, maior nos aspectos práticos acarretou uma apreensão fragmentada da proposta pelo professor". Outra questão refere-se à quantidade de conteúdo para uma carga horária insuficiente. E a participação de somente uma parcela dos professores da escola nos cursos de assessoramento vem dificultando a discussão a nível de escola.

A partir disso, diferentes interpretações foram dadas à proposta e ao cursos pelos diferentes professores.

Essa falta de unidade agravou-se pela impossibilidade da escola se converter num centro de discussão coletiva do trabalho pedagógico. Deve-se observar que os professores enfatizam a necessidade dessa discussão, reconhecem o grau de coletivização que o trabalho da escola possui hoje e levantam até a necessidade de discussões que envolvam todo o sistema de ensino, mas o espaço de discussão, de troca de idéias, continua sendo basicamente informal, acontecendo "espontaneamente". Os depoimentos revelaram que os professores concordam que "precisam conversar mais, discutir mais sobre a forma como cada um trabalha"; "é necessário refletir, provar e argumentar o Currículo Básico a nível global, principalmente com a participação ativa de todo corpo docente da escola".

Outra condição de trabalho que parece ainda não superada

é a falta de tempo remunerado para a discussão da proposta pedagógica, bem como cursos de atualização. Todos os depoimentos apontaram a criação de oitenta horas de curso de capacitação como pré-requisito mínimo para o avanço do desenvolvimento profissional, porém ainda insuficiente para aquelas discussões na escola, sobre questões pedagógicas da própria escola.

Até mesmo a hora-permanência instituída é considerada insuficiente, pois é "privilégio" de parte do corpo docente da escola, ou seja, dos professores concursados ou efetivos que optaram pelo sistema do Regime Diferenciado de Trabalho (R.D.T.) Portanto, não abrange a todos os docentes da escola.

Os relatos demonstraram não haver alteração em relação à natureza das reuniões "pedagógicas" que continuam sendo ocupadas para questões administrativas, avisos, etc. O momento do planejamento, oportunidade para discussão sobre o trabalho pedagógico, se reduzindo a cópia - antes do índice do livro didático, agora dos "conteúdos mínimos" do Currículo Básico.

Semelhante situação foi enfrentada pelos professores de 1ª a 4ª série, da rede municipal de Curitiba, quando da implantação da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Curitiba, descrita na pesquisa de Thaís Somma, a qual, apresenta a seguinte interpretação: *"Não foi satisfeita, a condição de que houvesse uma organização intencional desse momento de reflexão coletiva na escola, com grau de sistematicidade que permitisse desarticular o senso comum arraigado na teoria e prática do professor e rearticulá-lo em outro patamar de compreensão da realidade pedagógica a partir da concepção proposta".* (Somma, p.147)

Em seguida, a autora comenta sobre as condições de incorporação da nova proposta que atuam como determinantes de grau

maior ou menor de penetração do Currículo Básico na prática pedagógica, tanto dos professores do município como do Estado: "a elaboração do Currículo Básico exigiu um tempo de trabalho reflexivo e estudo que não foi viabilizado para o professor. Exigiu um acervo bibliográfico e orientação acadêmica aos quais o professor não teve acesso". (idem, p.147)

Nos cursos de assessoramento, o tempo dedicado à efetiva reflexão foi considerado válido e necessário pelos professores, mas demonstrou atingir individual e parcialmente cada docente.

Portanto, para que a divulgação, a socialização, a compreensão e o compromisso com a concepção de ensino proposta se efetive é preciso haver uma organização material da escola, oferecendo tempo e espaço definidos.

A ênfase na prática pedagógica, entendida como uma série de formas de fazer, foi revelado no depoimento dos professores: "gostei (da proposta), mas praticá-la em uma sala de quarenta e cinco alunos é muito difícil". A compreensão, portanto, dessa prática é construída a partir de determinantes tais como: reconhecimento do seu despreparo para atuar com a proposta, ou por falta de condições materiais; ou ainda pela falta de participação efetiva dos professores não só no processo de elaboração da proposta, bem como, no processo de incrementação da mesma: "a proposta é válida desde que haja uma participação efetiva por parte dos professores e alunos".

Constata-se na análise do depoimento dos professores o reconhecimento de que o professor precisa recuperar ou reforçar a competência técnica sobre o seu trabalho. Fala-se na necessidade de uma mudança na consciência do professor que leve a um maior

comprometimento com a aprendizagem do aluno.

A partir do opinário dos professores, e de observações em cursos e na escola, conclui-se que aquele professor resistente a tudo, que recusa-se à reflexão, que culpa o aluno, que rejeita a proposta, é uma minoria.

A maioria dos professores, mesmo com diferentes posturas de interpretação, que faz críticas à proposta e a elaboração de "cima para baixo", mas que procura fazer o seu trabalho cada vez melhor, é acessível ao questionamento da sua própria prática. É um professor que, ao refletir sobre as condições materiais do seu trabalho e sobre o limite das condições sociais e econômicas do seu aluno, detém um conhecimento sobre o seu trabalho e sobre seu aluno, o que o leva a reivindicar, embora ainda não tão coletivamente e organizadamente quanto necessário, as melhores condições de reflexão e de acesso ao conhecimento pedagógico.

Acredita-se que a incorporação criativa de um novo conhecimento se faça através do acesso efetivo a esse conhecimento, como condição de superação de uma prática repetitiva. Portanto, o professor que busca novas formas de trabalhar e, em alguma medida, entende a compreensão teórica do seu trabalho está superando aos poucos a dicotomia teoria/prática no trabalho pedagógico.

O professor esboçado no Capítulo I, no item sobre "o professor e sua prática pedagógica" corresponde em muitos aspectos aos professores pesquisados. Em outras palavras, nos depoimentos dos professores percebe-se fortemente arraigado os princípios do escolanovismo, ao colocar o aluno como a causa do não avanço do ensino-aprendizagem de língua inglesa; também reivindicam melhores condições materiais de trabalho escolar, pois utilizam instalações e apoio logístico muitas vezes obsoletos. A influência do

tecnicismo lhes tirou o estímulo de refletir sobre sua prática pedagógica, e por isso têm dificuldade de pensar criticamente sob os princípios da tendência histórico-crítica. Entretanto, percebe-se sinais de superação ao apontarem como necessidades maiores entre tantas, o desenvolvimento profissional em busca de expansão de conhecimento e conseqüente resgate da qualidade de ensino público. Nesse sentido, o centro do processo de ensino-aprendizagem passa a ser o aluno crítico e o professor competente.

3.2. Considerações Finais

Sendo esta pesquisa de cunho qualitativo e processual, não se teve, portanto, a pretensão de chegar a um único produto final e acabado. Como já foi mencionado anteriormente, esta investigação é mais uma etapa avaliativa, um inventário parcial da questão, do que uma avaliação final do problema. A extensão da pesquisa a outros universos empíricos e a outras etapas seriam oportunas e necessárias, a fim de que se pudesse ter uma visão mais ampla sobre o problema proposto, que é o grau de penetração do Currículo Básico de língua estrangeira na prática pedagógica do professor de inglês.

Da reflexão realizada neste estudo, chegou-se a vários questionamentos que poderão direcionar novas pesquisas, tais como:

- até que ponto é possível haver na prática pedagógica do professor uma incorporação não repetitiva de um novo conhecimento, sem algumas condições básicas para um trabalho reflexivo, como orientação acadêmica e acesso bibliográfico?
- a partir das atuais condições materiais de trabalho pedagógico, até que ponto é possível resgatar a unidade teoria/prática na prática docente do professor de língua inglesa?
- até que ponto o Estado pretende viabilizar a

concretização da proposta pedagógica, que visa a transformação da escola e da sociedade, proporcionando o respaldo das condições materiais que a proposta necessita?

- até que ponto a intenção do resgate da qualidade de ensino, via capacitação do professor e de nova proposta de ensino, se concretizará na prática efetiva?

As respostas a estas indagações transcendem os limites desse trabalho, uma vez que a implantação do Currículo Básico no Estado está em processo de andamento, cujos resultados pertencem à história da educação escolar.

Entretanto, alguns encaminhamentos podem ser aqui apontados. Identificada a dicotomia teoria/prática no trabalho do professor de inglês, fato que o leva a uma prática alienada e reiterativa, entende-se que uma das formas de superação desse problema seja através das condições de acesso do professor ao conhecimento pedagógico, levando-o assim a refletir de modo articulado e totalizante sobre o seu trabalho. Tal conhecimento deve ser assegurado e difundido pelo Estado ao professor da escola pública, pois é necessário o contínuo desenvolvimento profissional do professor em busca de melhor desempenho.

Associadas à essa condição prioritária outras são fundamentais, ou seja, a condição material de organização da escola e do trabalho do professor.

Contudo, a elaboração do Currículo Básico e o seu grau de penetração no trabalho do professor de inglês, mesmo que

contraditória na visão do professor, são provas de que os intelectuais, comprometidos com a democratização da sociedade e da escola, têm avançado no sentido de fornecer instrumentos teóricos de compreensão e intervenção na prática escolar.

Aponta-se, também, para um grande entrave no avanço da intervenção do Currículo Básico na prática escolar do professor de inglês: a pouca valorização da disciplina como componente curricular, e conseqüentemente, a pouca ênfase ao desenvolvimento profissional do respectivo professor.

Se por um lado, a interpretação, a aplicação e a relação ingênua da teoria educacional à prática pedagógica têm levado muitos professores a graves e irrecuperáveis equívocos, por outro, os têm forçado ao cumprimento de desagradáveis papéis: o de incoerentes ou demagogos, por defender teorias que não conseguem implementar; ou de ultrapassados e obsoletos, na medida em que não as acatam.

Assim, o ponto de partida da superação da dicotomia teoria/prática no trabalho docente pode começar pela clareza dos papéis do professor e do aluno na escola, definido assim por Freire¹⁸: *"o nosso papel (educador) não é falar ao povo a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas conversar com ele sobre a sua e a nossa"*.

18. Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p.87.

ANEXOS

- 1 - Quadro de cursos de assessoramento realizados no 1º semestre/91 pela SEED aos professores estaduais do 1º grau (1ª a 8ª)
- 2 - Texto do Currículo Básico de Língua Estrangeira Moderna
- 3 - Mapa da localização das escolas da área pesquisada de Curitiba
- 4 - Relação das escolas estaduais da área vinte e quatro e número de professores por escola
- 5 - Questionário aplicado aos professores de inglês
- 6 - Roteiro de perguntas para as entrevistas
- 7 - Opiniário dos professores de inglês (Tabelas: 1,2,3)
- 8 - Conteúdo programático do curso de assessoramento para professores de língua estrangeira do município de Curitiba, realizado de 24/10 a 13/11/91, num total de 40 horas.

Demonstrativo dos Cursos para professores de CBA realizados pelo DEPG por área do conhecimento e carga horária - Abril/Julho de 1991.

ANO: 1991		QUADRO DE EXECUÇÃO DOS CURSOS DO CBA-ÁREAS DO CONHECIMENTO-CURSISTAS-CARGA HOR.TOTALIZ.														Nº DE PROF.	
PERÍODO:	ALF	MATEMÁTICA		HISTÓRIA		GEOGRAFIA		CIÊNCIAS		EDUCAÇÃO FÍSICA		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		TOTAL		C B A*	
ABRIL a 31/07	(inc.LP)	CURSIS	C.H.	CURSIS	C.H.	CURSIS	C.H.	CURSIS	C.H.	CURSIS	C.H.	CURSIS	C.H.	CURSIS	CH	EST.	MUN.
NRE	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	TAS	CH	EST.	MUN.
APUCARANA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	343	52
ÁREA METROP.	727	124	547	108	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	182	166
CAMPO MOURÃO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	630	-
CASCADEL	463	112	764	224	76	12	123	36	-	-	358	64	76	08	-	276	s/d
CIANCORTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	259	s/d
CORN. PROCÓPIO	490	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	575	11
CURITIBA	140	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	561	s/d
FOZ DO IGUAÇU	-	-	80	16	76	32	-	-	-	-	76	48	-	-	-	206	s/d
FRANC. BELTRÃO	1144	318	231	42	-	-	96	12	209	32	-	-	-	-	-	74	15
GUARAPUAVA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	325	24
IRATI	61	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	179	23
IVAIPORÁ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	207	s/d
JACAREZINHO	501	60	501	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	719	20
LONDRINA	667	68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	886	145
MARINGÁ	719	51	60	15	-	-	-	-	60	10	-	-	-	-	-	878	25
PARANAGUÁ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	275	25
PARANAVAÍ	375	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	634	62
PATO BRANCO	850	152	638	92	-	-	-	-	-	-	554	40	-	-	-	341	26
PONTA GROSSA	571	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	617	31
TOLEDO	960	356	207	72	225	10	355	10	-	-	34	16	-	-	-	277	23
UMUARAMA	405	56	173	36	-	-	-	-	86	08	-	-	-	-	-	533	s/d
U. DA VITÓRIA	194	48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	104	103
TOTAL	8267	1473	3201	665	407	54	474	58	755	50	1022	168	76	08	-	10181	1031

Quadro de cursos de assessoramento realizados no 1º semestre/91 pela SEED aos professores estaduais do 1º grau (1ª a 8ª séries)

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Beatriz Maria Moro Zétola Bez

Lúcia Cherem

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensar o ensino da Língua Estrangeira no 1º grau exige uma reflexão ampla sobre alguns problemas que enfrenta o ensino público hoje. Em muitas disciplinas, como é o caso de Língua Portuguesa, estão sendo elaboradas, no Estado do Paraná, sérias reformulações curriculares que levam em consideração o universo do aluno de escola pública, sua maneira de se expressar, suas referências culturais. Para este aluno, sabemos que a língua padrão, a ser ensinada na escola, constitui quase uma língua estrangeira: o discurso falado pelo aluno está distante daquele que ele aprende na escola e além disso, ele raramente entra em contato com a língua escrita antes de ser alfabetizado.

Nesse contexto, como fica, então, a posição dos professores de língua estrangeira no ensino público? É preciso admitir que essa área tem recebido pouca atenção.

É bastante comum ouvir comentários como esse: "Na escola pública, as crianças mal conseguem aprender a língua materna, para quê, então perder tempo ensinando uma língua estrangeira?" Argumentos como esse tendem a agravar a situação do ensino público, correndo-se o risco de ver a língua estrangeira excluída da sua grade curricular (1º grau).

Por mais falho que possa ser o estudo da língua estrangeira em uma escola privada, sabe-se que o aluno poderá compensar essa lacuna inscrevendo-se em escolas especializadas.

Se concordarmos que o fracasso do ensino da língua estrangeira não é privilégio da escola pública, mas também da escola particular, somos levados a nos perguntar: o que acontece, então, com a escola em geral, no que diz respeito ao ensino de um outro idioma?

É preciso ser revisito o modo como se está ensinando e para quê se está ensinando esta outra língua.

Em geral, nas escolas públicas, adota-se um dos livros propostos pela FAE, sem uma reflexão sobre os resultados da aprendizagem. Não se leva em consideração que esses métodos se

preocupam prioritariamente com a expressão oral e que esse tipo de trabalho em classes numerosas, sem recursos, são pouco eficazes. O resultado é que os alunos não chegam a se expressar na língua estrangeira; no máximo, aprendem frases descontextualizadas que são repetidas de ano para ano.

Raras são as oportunidades de um trabalho sério com a língua escrita, através principalmente da leitura de textos, o que poderia enriquecer o universo do aluno. Esse fenômeno ocorre tanto na escola pública quanto na escola particular.

Mesmo que o professor opte conscientemente por dar conta da abordagem comunicativa¹, ele raramente consegue desenvolver esse trabalho: faltam-lhe condições mínimas, como fitas cassetes com diálogos variados, gravações de programas de rádio e televisão, etc. Nesse momento, mais uma vez, a realidade do nosso país, e portanto, das nossas escolas e dos nossos professores interfere no dia-a-dia da sala de aula, reduzindo a prática pedagógica a uma prática fictícia. O discurso pedagógico ensinado coincide muito pouco com o conjunto daquelas variedades que compõem a língua estrangeira. Em geral, com os livros didáticos, o professor trabalha em sala de aula com um discurso criado pelo próprio sistema educacional, válido, portanto, somente dentro dos seus limites. Esse discurso pedagógico se mostra ineficiente em situações reais do uso da língua estrangeira, não só por não dar conta do universo cultural da média dos falantes nativos, mas também e principalmente por que ele não surgiu da necessidade real de aprender e expressar um mundo dado, complexamente constituído.

1 - a noção de abordagem comunicativa a que nos referimos aqui foi esboçada num trabalho realizado a partir de 1971 por um grupo de estudiosos do Conselho de Cooperação Cultural Europeu, intitulado UN NIVEAU SEUIL, que centra o ensino da língua estrangeira no aluno e nos objetivos que ele tem para aprender essa língua. Logo, nesse inventário da comunicação, leva-se em consideração o indivíduo que está aprendendo - sua classe social, suas relações sociais. Além disso, nessa abordagem, examina-se o papel da linguagem nas transações e interações sociais de forma profunda para que se possa apresentar aos alunos situações de comunicação próximas da

realidade. Por isso, os autores preocuparam-se em trabalhar com **atos de fala** e não com conteúdo gramatical. (UN NIVEAU SEUIL - Ed. Hatier).

No entanto, o professor poderá privilegiar o texto escrito. Não é impossível conseguir textos de revistas, jornais ou livros estrangeiros. Os pressupostos básicos da abordagem comunicativa continuam valendo, mas ao invés de insistir em apresentar a seus alunos diferentes situações de comunicação oral, o professor poderá lhes apresentar diferentes "situações de comunicação escrita".

Nessa tentativa de verificar as razões pelas quais o ensino da língua estrangeira não avança em nossas salas de aula – estamos sempre começando, a cada ano, a ensinar o idioma, sem uma continuidade que permita um real aproveitamento por parte do aluno – somos obrigados a nos perguntar sobre que mudanças seriam necessárias.

A nosso ver, essas mudanças implicam em encarar a língua, não só a estrangeira, mas também e sobretudo a língua materna, como um elemento básico da vida social, sem a qual nenhum tipo de organização seria possível, sem a qual não haveria transmissão e acúmulo de conhecimento.

Ao contrário do que prescreve a gramática tradicional, do que desejam muitos educadores e vários setores conservadores da sociedade a língua não é um conjunto abstrato de signos, a ser preservado como relíquia de museu; ela escapa a qualquer tentativa de cristalização num momento dado. A língua está permanentemente em evolução, ela precisa respirar, viver, se transformar, se multifacetar. É por isso que não temos, segundo Bakhtin, uma língua a ensinar, mas sim as várias formas de discurso que a compõem dentro de uma sociedade – o discurso publicitário, o jurídico, o político, a fala comum de todo dia, etc. Fazer o aluno tomar consciência dessa realidade, que ele vive ao entrar em contato com vários discursos, deveria ser um dos nossos objetivos. Durante o aprendizado da língua estrangeira, o aluno pode perceber que esse fato não só é válido para a sua língua, mas também para a língua do **outro**, do **estrangeiro**, desde que o professor apresente vários tipos de textos em língua estrangeira, não só se restringindo ao discurso "pedagógico", sistemático, do livro didático utilizado.

Nessa proposta, tentaremos colocar os pontos que nos parecem essenciais no ensino de uma língua estrangeira para que ela possa se tornar uma base real de conhecimento para o aluno e não uma prática inútil de algumas frases num outro idioma.

Gostaríamos ainda de acrescentar que este trabalho será norteado por um pensamento maior: acreditamos que a língua estrangeira tem uma importância crucial na formação do aluno, sobretudo do aluno de ensino público, por ter menos noção de seu lugar no mundo, por ter menos acesso à informação. Acreditamos que através do confronto com o novo, com a língua do outro, e vale dizer, com a cultura do outro, esse aluno terá mais facilidade em se posicionar, reconhecendo a situação geográfica, econômica e cultural de seu próprio país ao enxergar e respeitar as diferenças entre duas culturas.

LÍNGUA: DISCURSOS ARTICULADOS NUM DETERMINADO CONTEXTO SOCIAL

A língua portuguesa, que é ensinada nas salas de aula, em nosso país, raramente é a língua viva que se pratica fora dos meios de educação. A pedagogia criou sua própria linguagem, bem representada já nas cartilhas de alfabetização.

Compreender a língua enquanto signo ideológico, e que "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios"¹ significa apontar a artificialidade dessa variedade pedagógica, tão cara ao sistema educacional. Artificialidade que consiste em excluir da sala de aula os diferentes modos de discursos – não só os exteriores, mais facilmente apreensíveis, mas também os interiores –, que constituem o que Bakhtin chama de "**psicologia do corpo social**".

Tenta-se modificar essa realidade em muitas escolas, públicas e particulares, reciclando os professores, fazendo com que tomem consciência de que não é suficiente para o aluno ter à disposição só um tipo de discurso, o "discurso pedagógico", o "discurso do livro didático", quando, na realidade, fora da escola, ele entra em contato diário com a complexidade da língua.

Se pensarmos no ensino da língua estrangeira, o problema é ainda mais acentuado: o aluno

está completamente distanciado da realidade viva da língua a ser ensinada, o que não acontece com a língua materna, que ele possui e utiliza no seu dia-a-dia.

Ao contrário do que, em geral, se faz na escola, o ensino de uma língua não pode descartar a pluralidade de discursos. Ainda segundo BAKHTIN, a língua é o conjunto vivo de discursos se fazendo e se cruzando no tecido social. Nenhum deles existe isoladamente e não se pode querer dominar apenas um, esquecendo a existência dos outros: há o discurso oral da televisão, da escola, o discurso do dia-a-dia, que varia conforme o meio social em que é produzido; há o discurso escrito multifacetado: o texto científico, o texto publicitário, o texto poético, o texto judiciário, o texto jornalístico, o texto de propaganda política e assim por diante.²

Segundo o pensador russo, é empobrecedor apresentar ao aluno somente o discurso que tenta explicar o funcionamento da língua, o discurso didático, as regras formais de gramática, as frases criadas para exemplificar. Raramente outros textos representativos de outros setores da sociedade entram nas salas de aula, como se houvesse uma separação entre a vida lá fora e a vida da escola.

É preciso compreender não só que a língua, constituída desse conjunto heterogêneo de discursos, permeia e interliga todos os extratos sociais, mas também que ela é "o indicador mais sensível de todas as transformações sociais"³. E que, portanto, ao trabalhar única e exclusivamente com a variedade pedagógica, a escola está apresentando ao aluno uma realidade lingüística que não corresponde àquela em que ele está inserido, ou da qual ele deseja tomar conhecimento.

No ensino da língua estrangeira, os problemas existentes são ainda maiores: a única possibilidade de trabalho está no livro didático, já que os professores enfrentaram dificuldades na sua própria formação: poucos anos de estudo da língua, falta de material adequado, falta de contato com falantes estrangeiros e com a literatura dos países em que se fala a língua, etc. Além disso, a dificuldade dos alunos é imensa: trata-se de enfrentar um sistema complexo, articulado, sem as armas necessárias. Em geral, esses alunos jamais tiveram contato com outra língua e mal têm notícias das várias culturas veiculadas pela língua ensina-

da. O único elo entre essa língua que ele vai estudar e sua realidade é o professor munido de um livro didático tradicional, com sua linguagem própria, sem levar em consideração a língua como um todo.

O professor poderia trazer material variado, informações sobre os países onde se fala a língua, mas em geral, em sua sala de aula, ele está encurralado no livro didático, tentando fazer com que o aluno aprenda alguns enunciados, o que resulta numa grande frustração: essas frases isoladas, desligadas de um contexto, não fazem sentido algum para o aluno que as repete sem interesse, esquecendo-as no ano seguinte. Assim, o professor está sempre recomeçando a ensinar: "Bom dia", "Como vai você?", "Qual é o seu nome?" e o ensino da língua estrangeira se reduz a um punhado de enunciados vazios que serão retomados nos exercícios estruturais na continuidade da lição, uma vez que os diálogos foram trabalhados pela classe, quase sempre numerosa. A língua apresentada aos alunos está desvinculada da realidade cotidiana, cultural dos países que vivenciam essa mesma língua.

Para que essas afirmações fiquem mais evidentes, encontra-se uma análise detalhada do material didático disponível no mercado num documento à parte destinado aos professores de língua estrangeira do 1º grau.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E CONTEÚDOS

TRABALHO COM TEXTO: QUESTÃO DE PRIORIDADE

Analisando a situação do ensino da língua estrangeira nas escolas públicas, sabe-se que o aluno carrega pouca bagagem quando termina seus estudos, seja para enfrentar uma prova de vestibular, seja para entrar em contato com estrangeiros ou ainda para ler textos em língua estrangeira.

A tendência atual da abordagem comunicativa pode dar ótimos resultados quando se têm reunidos alguns fatores: professor com boa formação, material atualizado e variado disponível; mas é preciso estar consciente de que muitas vezes o tipo de trabalho que se acaba fazendo em nossas escolas é bem diferente: exercícios de

tradução, exercícios de gramática ou exercícios estruturais, encontrados nos livros didáticos propostos pela FAE. De que adianta, então, propor toda uma metodologia, baseada em abordagem comunicativa, se dificilmente os professores poderão aplicar recursos que permitam o desenvolvimento da prática oral, levando em consideração as várias situações de comunicação, o meio social dos falantes, as relações que eles têm entre si na sua própria cultura, os diferentes registros de língua e as variedades fonéticas encontradas? É bom lembrar que nem todas as universidades brasileiras estão aparelhadas para um ensino nesse sentido. É por isso que propomos um trabalho mais demorado com o TEXTO em língua estrangeira, para que, ao menos, o aluno saiba enfrentar uma situação de leitura com algum sucesso, sabendo reconhecer, por exemplo, as informações essenciais de um artigo curto de jornal, de uma publicidade, de uma página de instrução de um produto importado, etc. Para isso, é fundamental que o aluno tenha diante de si diferentes textos; mesmo que o professor utilize o livro proposto pela FAE, é preciso ter um material paralelo, recortado em jornais, revistas, prospectos, na língua ensinada, para propor aos alunos. Esse trabalho com textos não deve ser encarado como uma atividade complementar para enriquecer as aulas ou estimular os alunos, mas sim como um trabalho prioritário, efetivo, de leitura e compreensão de textos autênticos. Não basta cantar uma canção americana ou executar uma receita francesa sem entrar na questão da língua em si; é preciso aprender a reconhecer a natureza do texto estudado, trabalhar sua estrutura, sua coesão interna e fazer exercícios de língua, para fixar certas construções. Num segundo momento, o professor pode propor a elaboração de novos textos a partir de modelos apresentados. No início, um slogan publicitário, uma manchete de jornal; para depois tentar um parágrafo, uma notícia curta, etc. Assim, o aluno estará tentando entrar realmente num sistema complexo, desconhecido até então para ele.

A PRÁTICA DE TRABALHO COM TEXTOS

Em geral, a atitude do professor em relação ao texto não foge desses três exemplos:

– em muitos casos, ele apresenta o texto, pede uma leitura em voz alta por um dos alunos e,

em seguida, esclarece as dúvidas de vocabulário apresentadas pela classe.

– em outras situações, após a leitura, o professor faz perguntas bem diretas cujas respostas não pedem nenhum raciocínio: basta localizar mais ou menos o que se pede e copia-se exatamente como está ali.

– há ainda os textos que funcionam como verdadeiras vítimas dos exercícios gramaticais, utilizados somente com este objetivo.

Essas abordagens não chegam a proporcionar ao aluno um contato com um todo coeso, pleno de significado; essas práticas não permitem que o aluno avance em termos de língua, pois o estudo de um texto deve responder a objetivos mais amplos do que o simples estudo de palavras (léxico) ou de expressões desconhecidas. Ao contrário, os textos devem ser lidos e compreendidos na sua totalidade significativa.

Sabe-se que o trabalho com textos é opção em voga nas escolas brasileiras, tanto no ensino da língua materna, como no ensino da língua estrangeira. O problema é que, muitas vezes, utiliza-se o texto sem que a concepção de língua do professor tenha sido repensada: continua-se trabalhando a proposição, a frase isolada do contexto, a língua morta dos livros didáticos.

Queremos propor aqui um trabalho prático com textos, mas para isso, gostaríamos antes, de lembrar o que nos diz HALLIDAY a respeito: "um texto não é o produto de uma justaposição de elementos lingüísticos sem referência entre si"⁴. Ainda, segundo o lingüista inglês, "quando se reconhece uma determinada manifestação verbal como sendo constitutiva de um texto, está implícita a idéia de que existem nexos, nós, ligas entre seus componentes que, lhes conferem uma mútua dependência de significação."⁵

Tentaremos exemplificar a teoria exposta até aqui, trabalhando um texto em língua inglesa e um texto em língua francesa.

Durante o trabalho prático, os alunos aprenderão a analisar o material que têm em mãos: é fundamental que eles percebam se o texto possui unidade temática (se trata do mesmo assunto do início ao fim) e unidade estrutural (se as partes estão bem costuradas entre si).⁶ Em seguida serão propostos exercícios de língua, sínteses e redação de novos textos.

Tipo de texto: Informativo
 Título: "Jacques Cousteau en Amazonie"
 Fonte: Método de Francês "Mon ami Thomas I", p. 82

En 1982, Jacques Cousteau est allé en Amérique du Sud pour un grand défi: découvrir et explorer l'Amazonie.

Pendant douze mois, le fameux océanographe a parcouru le plus grand bassin fluvial du globe. Il a commencé son voyage au Brésil, mais il a franchi aussi les frontières du Pérou, de la Colombie et du Venezuela.

L'explorateur n'est pas parti tout seul: 42 personnes étaient à bord du Calypso, un bateau spécialement équipé pour ce genre d'expédition.

Le voyage a été fascinant selon le propre Cousteau qui a affirmé:

"Là-bas on a 20% des réserves d'eau douce du monde entier et le nombre d'espèces de poissons qu'on y trouve dépasse celui de tout l'Océan Atlantique".

O trabalho pode ser realizado em pequenos grupos.

1. Lecture globale avec des consignes:

- Recopie les paroles de Jacques Cousteau
- Comment sais-tu que c'est lui qui a prononcé cette phrase?
- Pourquoi le voyage en Amazonie a été important pour lui?

2. Discussion entre les élèves (petits groupes)

3. Discussion générale

4. Etude du texte

A - Etude des idées du texte

unité thématique - "L'expédition de J. Cousteau en Amazonie"

B - unité structurale:

1 - étude des paragraphes

1er paragraphe: introduction au sujet

- date et lieu du voyage

- but: "découvrir et explorer l'Amazonie"

2e paragraphe: - temps du voyage (12 mois) et pays visités

3e paragraphe: - l'équipe de Jacques Cousteau

- son bateau

4e paragraphe: - Cousteau parle de son voyage

2 - cohésion textuelle
 JACQUES COUSTEAU EN AMAZONIE

Jacques Cousteau	Amérique du Sud	défi
le fameux océanographe	le plus grand bassin fluvial du globe	découvrir et explorer a parcouru
Il		
son (voyage)	Brésil, mais aussi Pérou Colombie Venezuela	a commencé a franchi
En 1982 l'explorateur et 41 personnes	expédition (ce genre, en Amazonie)	à bord du Calypso voyage fascinant
* pendant 12 mois le propre Cousteau qui (a affirmé)	là-bas 20% des réserves d'eau douce grand nombre d'espèces de poissons y (remplace Amazonie) celui (remplace le nombre)	il a franchi

Essas palavras ou expressões são importantes para a organização geral do texto. As outras palavras estavam ligadas diretamente ao assunto do texto e, por causa disso, estão ligadas internamente (coesão interna). É importante que o aluno perceba essa diferença no momento de construire un novo texto; essas mesmas palavras que servent para organizar todo o texto poderão ser utilizadas para falar da visita de outra personnalitée au Brésil.

5. Résumé – synthèse du texte en quelques mots:

Jacques Cousteau est venu en Amérique Latine en 1982 explorer l'Amazonie. Il a parcouru le bassin fluvial à partir du Brésil dans son bateau, avec 41 personnes. L'océanographe a pu voir les réserves d'eau douce (20% du monde entier) et la variété de poissons.

6. Exercices de langue

Jacques Cousteau a commencé son voyage au Brésil, mais il a franchi aussi les frontières du Pérou, de la Colombie et du Venezuela (testar em outros contextos essa mesma estrutura de frase).

1 – Vous connaissez Carmen Miranda, l'actrice brésilienne?

– Carmen Miranda (commencer) sa carrière d'actrice au Brésil.

– Carmen Miranda (jouer) aux Etats Unis.

Carmen Miranda a commencé sa carrière d'actrice au Brésil mais elle a joué aussi aux Etats Unis.

2 – Vous connaissez Miró, le peintre espagnol?

– Joan Miró (peindre) beaucoup de tableaux.

– Joan Miró (faire) des sculptures.

Joan Miró a peint beaucoup de tableaux, mais il a fait aussi beaucoup de sculptures.

3 – Et l'écrivain brésilien, Clarice Lispector?

– Clarice Lispector (écrire) beaucoup de romans.

– Clarice Lispector (inventer) des histoires pour enfants.

Clarice Lispector a écrit beaucoup de romans, mais elle a inventé aussi des histoires pour enfants.

(Esse exercício pode iniciar um traba-

lho com "passé composé" – os alunos não precisam saber tudo (formação, participios, etc).

Ao contrário, eles poderão se familiarizar com esses exemplos de verbos regulares para poder reconhecer, na leitura de outros textos, outros exemplos de "passé composé").

7 – Production d'un nouveau texte

On peut demander aux élèves de penser à une personnalité qui a visité récemment le pays ou de trouver une nouvelle dans un journal ou dans une revue à propos de la visite. Après, on pourra construire un autre texte avec la même structure du texte travaillé.

– Présentation de textes en portugais: extraits de "VEJA"

(Seção Gente) sur Jean-Pierre Rampal et Roman Polanski.

– Avec ces textes, distribués aux élèves, poser les questions suivantes:

QUI?

QUAND?

POUR COMBIEN DE TEMPS?

OÙ?

POUR QUOI FAIRE?

IMPRESSIONS

Les réponses à ces questions devront être soulignées dans le texte pour que l'élève ait les éléments de base pour écrire son texte, cette fois-ci en français.

Exemples:

RAMPAL

"En 1982, au mois de juin, Jean-Pierre Rampal, le plus grand joueur de flûte de l'actualité, est venu au Brésil. Il a joué à Curitiba, São Paulo et Rio de Janeiro. Il a enchanté les Brésiliens avec des œuvres barroques, classiques et romantiques. Il ne s'intéresse pas au football brésilien, mais il sait apprécier les "caipirinhas".

POLANSKI

"En 1988, au mois de septembre, Roman Polanski et Emmanuelle Seigner, sa femme, sont venus au Brésil pour diffuser le dernier film du cinéaste, Frantic. Ils sont allés à São Paulo et à Brasília. Le jour de l'exhibition du film, les deux ont irrité le public de Brasília: ils étaient très simplement habillés. Ce qui a choqué les spectateurs qui avaient gaspillé beaucoup de temps à se préparer.

SEÇÃO: GENTE

Por onde passaram na semana passada, em seu périplo pelo Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, o cineasta polonês Roman Polanski, 55 anos, e sua mulher a atriz Emmanuelle Seigner, de 22, chamaram a atenção. Polanski veio ao Brasil para divulgar seu último filme, Busca Frenética, que tem Emmanuelle como atriz principal. Foi em Brasília que os artistas causaram maior furor – e conseguiram irritar os diplomatas que servem no Itamaraty. Convidados a participar de uma sessão especial do filme, Polanski e Emmanuelle destoaram dos espectadores com sua simplicidade no vestir. O cineasta exibia um terno amarrotado, e sua mulher, dentro de um vestido de malha colado ao corpo e com o rosto lavado, sem maquiagem, deixou escandalizadas as mulheres que passaram horas em cabeleireiros elegantes de Brasília se preparando para a noite. “É um absurdo eles se apresentarem dessa forma. A moça estava um horror”, reclamava um diplomata à saída da sessão. “Todos esperavam uma estrela e encontraram uma mocinha comum, sem cuidado no vestir”, afirmou o cabeleireiro Luiz Antônio. “Meu estilo é assim mesmo, bem vulgar. Não me importo com as críticas”, rebateu Emmanuelle.

(VEJA, 21 de setembro de 1988)

SEÇÃO: GENTE

Considerado o maior flautista da atualidade, o francês Jean-Pierre Rampal, 60 anos, arrancou justos aplausos nas três capitais – Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro – em que se apresentou na semana passada. Em cena ele deslumbrou os brasileiros ao executar autores barrocos, clássicos e românticos ao som de sua flauta de ouro, avaliada em 25.000 dólares (4,2 milhões de cruzeiros). Fora do palco, porém, ele intrigou sua legião de acompanhantes pela total indiferença ao clima que todo o Brasil vive com a Copa do Mundo. Desconhece nomes como Zico, Falcão e Sócrates. Nunca vê futebol nem sequer se interessou pelo resultado do jogo entre seu país, a França e o Kuwait, disputado na segunda-feira passada. Em todo caso, compensa o desprezo pelo futebol com a adesão a outra grande paixão nacional: a caipirinha. Num único dia, em Curitiba, tomou seis, qua-

tro no almoço e duas no jantar. “Minha paixão pela caipirinha é coisa antiga”, explicou.

(VEJA, 30 de junho de 1982.)

LÍNGUA: Inglês

TIPO DE TEXTOS: Informativo

TÍTULO: “Resurrection on the Amazon”

TÍTULO DO TEXTO EM PORTUGUÊS: “Reabertura do Teatro de Manaus”

RESURRECTION ON THE AMAZON

The curtain goes up again at Manaus' magnificent opera house

It first awed the public in 1896, the extravagant cultural bauble of Brazilian rubber barons. When the rubber boom ended, the opera house in Manaus, 1.000 miles from the mouth of the Amazon River, fell into stagnation; no grand opera was heard there for 80 years. Last week, after a three-year, \$ 10 million restoration, the belle époque Teatro Amazonas again resounded with music as the Rio de Janeiro Ballet performed to Villa-Lobos' **A Floresta Amazônica**.

More than 400 workers preserved or replaced the original Venetian mirrors and Murano crystal chandeliers. Director Fernando Bicudo has scheduled 13 operas for this year and is planning a March 1991 world premiere of an unperformed Mozart opera titled **Il Regno delle Amazoni**.

(TIME, APRIL 2, 1990)

SEÇÃO: MÚSICA

CANTANDO NA SELVA

Com uma chuva de atrações Internacionais, o Teatro Amazonas reabre e planta a ópera na floresta.

Espetada no coração da Floresta Amazônica, a cidade de Manaus se prepara para relançar, em plena selva, a semente de uma árvore que tem enfrentado grandes dificuldades na adaptação ao clima e ao solo brasileiro: a ópera. Depois de um longo e impecável trabalho de restauração que consumiu três anos e 10 milhões de dólares –

cerca de 75 milhões de cruzados novos, no câmbio paralelo – o belo e lendário Teatro Amazonas volta a funcionar próximo sábado dia 17, 80 anos depois que os últimos trinados do canto lírico foram entoados em seu palco. Quando forem reabertas as portas do prédio de estilo neoclássico, uma pequena jóia plantada na selva pelo dinheiro farto dos barões da borracha no fim do século passado, estará detonada uma programação de estréia que promete ter como ponto culminante a apresentação de um dos maiores e mais venerados tenores da atualidade: o espanhol Plácido Domingo, que veste a pele do Don José da ópera **Carmen** no próximo dia 29.

A noite de gala da estréia, só com nomes brasileiros, reunirá atrações tão distintas como o pianista Nelson Freire, o maior artista do país em sua especialidade, executado uma peça de Villa-Lobos, e a Orquestra Sinfônica de Brasília, que tocará **Os Estatutos do Homem**, de Cláudio Santoro, baseada nos versos de Thiago de Mello, apelidado de "o poeta do blecaute" por seu livro **Faz Escuro Mas Eu Canto**. No dia seguinte, o soviético Wladimir Karakulev, primeiro bailarino do Bolshoi, fará uma participação especial como o visitante branco no balé **A Floresta Amazônica**.

(VEJA, 14 de março de 1990).
Seção: Cultura

1. Leitura global dos textos

1.1. Apresentação aos alunos de dois textos sobre o mesmo assunto:

- "Cantando na Selva" (Revista **Veja**)
- "Resurrection on the Amazon" (Revista **Time**)

Os alunos recebem os textos em português e inglês ao mesmo tempo, e tentam encontrar pontos em comum em ambos, analisando:

- a) seção da revista onde aparece o texto
- b) data de publicação
- c) nome das revistas
- d) títulos e subtítulos
- e) ilustração e respectivas legendas

Exemplo:

Texto em Inglês

- a) music
- b) April 2, 1990
- c) TIME
- d) Resurrection on the Amazon
The curtain goes up again at Manaus' magnificent opera house

Texto em Português

- cultura
- 14 de março, 1990
- VEJA
- Cantando na Selva
Com uma chuva de atrações internacionais, o Teatro Amazonas reabre e planta a ópera na floresta

2. Leitura detalhada do texto brasileiro, sobre o seu conteúdo:

- 2.1. Qual a informação essencial contida no texto?
- 2.2. Quanto tempo o teatro ficou fechado?
- 2.3. Qual o custo e duração da restauração?
- 2.4. Qual o estilo arquitetônico do teatro?
- 2.5. Como se explica a existência de um teatro de tal porte em plena floresta amazônica?
- 2.6. Qual a programação de estréia?
- 2.7. Quando será a estréia?

3. Estudo do texto em Inglês

Now let's study the English text:

- 3.1. Compare the dates of both articles:
April 2, 1990 / 14 de março, 1990
- 3.2. Try to find some words in the English text that show the event is in the past.
Example:
awed, ended, fell, was heard, resounded, performed, replaced, has scheduled; last week.

The Structure of the text

3.3. read the 1st paragraph and then find the answers to these questions:

- | | | |
|---|---|-----|
| 1. When was the 1 st performance? | a) Yes, it did | (3) |
| 2. Was the audience Brazilian rubber barons or American ones? | b) The audience was Brazilian rubber barons | (2) |
| 3. Did the opera house fall into stagnation? | c) It was with no grand opera during 80 years | (4) |
| 4. How long was the opera house with no grand opera? | d) The first performance was in 1988 | (1) |
| | e) Yes, they were | (-) |

3.4. Are the following sentences true or false?

1. The opening of the opera house after the restoration was in March, 1990. (T)
2. The restoration cost \$ 10 millions (T)
3. The workers started the restoration last week (F)
4. The music for the opening was from Villa Lobos' music (T)

3.5. Read the second paragraph and then substitute the underlined words by another one from the text.

1. 400 workers **preserved** the original style
2. Director Bicudo **has planned** 13 operas
3. Mozart opera is **called** "Il Regri delle Amazoni".

3.6. Complete the sentences. Choose **a, b or c**.

1. The curtain _____ again at Manaus opera house.
 - a) raises
 - b) drops
 - c) tears
2. The rubber boom _____ some years ago.
 - a) stopped
 - b) started
 - c) reduced
3. The resurrection of the opera house was _____.
 - a) last year
 - b) yesterday
 - c) last week
4. The Manaus' opera house is _____.
 - a) extravagant
 - b) wonderful
 - c) magnificent
5. The "Teatro Amazonas" has opera _____.
 - a) twice
 - b) one more time
 - c) at first time

4. Language Study
When?

Last week	In the morning	at night	after 3 years
Last year	In the afternoon	at noon	before 2 days
Last month	In the evening	at midnight	

4.1. Now complete the sentences using these time phrases. Give real information.

- I went to school yesterday.
 I went to the cinema _____.
 The opera concerts are usually _____.
 I study _____.
 I watched TV _____.

4.2. Choose the correct verb in the past:

- Fall – Performed – Scheduled
 What happened in the past?
 The rubber boom ended.
 The opera house _____ into stagnation.

The RJ ballet _____ to Villa Lobos' music.
 The Director _____ 13 operas.

4.3. Now complete the sentences with the same verbs:

- The actor _____ his show yesterday.
 The classes were _____ for one year.
 The girl _____ in love with the boy.

4.4. Which word does not belong to the group:
 ended – heard – resounded – **opera house**

- 1) Brazilian – American – Italian – Manaus
- 2) Opera house – Theater – Cinema – Church
- 3) Extravagant – Magnificent – Original – Director
- 4) Opera – Concert – Movie – Soccer

4.5. Now try to put the sentences in the right order:

- An old cinema was closed in Curitiba.
- It's name was Palace.
- After 4 years of restoration it was open again.
- They spend Cr\$ 170.000 for the restoration.
- The first movie shown was "My Fair Lady".
- The Director of the film was not American.
- There were more than 500 people in the cinema.
- I was there again after a long time.

**CHOQUE DE CULTURAS:
 UMA ABERTURA PARA
 UMA NOVA VISÃO DE MUNDO**

Ensinar uma língua estrangeira é permitir uma abertura para um mundo desconhecido. O ensino da língua pela língua fica sem sentido, se pensamos que língua e cultura são indissociáveis. A língua vem carregada de uma forma de agir, pensar, relacionar-se, peculiar a cada cultura. Por isso, fica fácil perceber que uma mesma língua, como o inglês, pode veicular várias "culturas", resultando isso na diferença que encontramos no inglês falado no Canadá, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Nas antigas colônias inglesas na África, por exemplo, a língua de cada nação influencia a língua imposta, seja no sistema fonético, seja no vocabulário ou até mesmo na

própria estrutura.

É interessante discutir com os alunos sobre as relações entre um país e suas colônias, nas quais a língua sempre funcionou como instrumento de poder. Pode-se também alertar para o fato de aprendermos, no Brasil, principalmente, inglês ou, mais raramente francês, nas escolas, por serem as línguas de prestígio internacional. Essa imposição se fez como consequência da política econômica de países como a Inglaterra e a França, no passado, ou os Estados Unidos, atualmente. Pode-se discutir também a questão da opção da língua estrangeira na escola. Quanto mais um país é independente econômica e culturalmente, mais opções ele oferecerá a seus estudantes. Estudar espanhol, italiano ou alemão nas escolas públicas brasileiras é privilégio de alguns estados onde os professores dessas línguas se uniram criando os centros de língua. Ninguém discute a importância do conhecimento da língua inglesa em várias áreas como a informática, a física ou a lingüística. Porém, o ensino da língua estrangeira não deve ter somente um caráter utilitário, mas fazer parte da formação geral do aluno. Como vem sendo feito nos CELEM do Paraná, outras línguas são propostas para que o aluno possa escolher um outro idioma que não o inglês. No entanto, seria fundamental que todas as escolas pudessem oferecer, pelo menos mais de uma língua, pois os centros não atendem a maioria das escolas.

É essencial que o aluno entre em contato com o mundo cultural rico que a língua pode oferecer, evitando criar a expectativa de uma relação imediatista com seu aprendizado. Várias podem ser as razões para querer se aprender uma língua: o interesse pela literatura em geral (científica ou não), pelo cinema, pela música, pelo povo que se expressa naquela língua. O professor poderá, então propor imagens, fotos, anúncios publicitários dos países onde se fala o idioma.

Patrick CHARAUDEAU, no seu texto, **Language, Culture et Formation**, fala do choque cultural que acontece quando se apresenta uma imagem cultural de um país estrangeiro aos alunos; ele acredita que o contraste entre as duas culturas (a estrangeira e a do aluno) ajuda a perceber como funciona a interação das mentalidades das duas partes em jogo.⁷ Um material vindo de país estrangeiro pode provocar reações interessantes, sobretudo pelas diferenças encontradas; é pela

diferença que se acaba percebendo o outro e se percebendo.

UM TIPO DE TEXTO: O TEXTO PUBLICITÁRIO

O ideal seria poder apresentar material variado como foi dito anteriormente. Como temos consciência da falta de material desse tipo em nossas escolas, propomos um trabalho com o texto publicitário, mais fácil de ser encontrado.

Em geral, os anúncios estão cheios de idéias prontas, de estereótipos. Isso porque não tentam de forma alguma ir de encontro ao sistema social já estabelecido. Ao contrário, encaixam-se nele para seduzir consumidores com argumentos frágeis e superficiais. Essa estratégia dos anúncios pode ser trabalhada em sala, sempre tendo em vista o que é específico daquela sociedade para a qual o anúncio é direcionado. Ela terá certamente características especiais para atingir aquele público.

Há ainda as publicidades estrangeiras que vendem produtos brasileiros. Nesse tipo de anúncio, pode-se ter uma idéia da visão que o estrangeiro tem da nossa cultura. Isso permite conhecer os estereótipos que a cultura estrangeira carrega em relação a nós. Com isso, o aluno acorda para outros pontos de vista e aprende que se pode ver o mundo sob outras perspectivas. Finalmente, há as publicidades brasileiras que passam imagens do país estrangeiro, carregadas da visão que os brasileiros têm dele. Às vezes, encontramos frases inteiras em francês, inglês ou italiano. (V. exemplos).

O choque de culturas, para CHARAUDEAU, evidencia a mentalidade própria do país, pois o confronto permite a comparação e com a comparação toma-se consciência da realidade que se vive. Daí a importância do ensino da língua estrangeira na escola, não só para a descoberta de uma outra realidade, mas sim para levar o aluno a se enxergar: "Procurar definir sua própria identidade não seria partir para a descoberta daquilo que nos diferencia dos outros?"⁸

CHARAUDEAU ainda se pergunta: "Como é que, para uma comunidade sócio-cultural determinada, o fato de dar uma apreciação sobre uma outra comunidade sócio-cultural, pode ser revelador da sua própria mentalidade?"⁹

Cabe, então, ao professor verificar as reações de seus alunos diante de imagens culturais novas para eles. Assim, através do tipo de comentário ou de descoberta que eles fizerem, o professor poderá explicitar tudo aquilo que for revelador da realidade brasileira.

Toda essa discussão nos parece fundamental. No entanto, quando se tem um anúncio em mãos, deve-se sempre trabalhar a língua (slogan, texto publicitário), pois o aprendizado só se realiza efetivamente no momento em que essa nova língua está sendo apresentada e trabalhada, de forma viva, significativa e na sua totalidade.

Seguem exemplos de trabalho com publicidade, em língua francesa e outra em língua inglesa.

Exemplo de trabalho com uma publicidade francesa: BATIDA DE CÔCO

Descrição da imagem:

cores vivas
festa, dança, boite
mulheres sensuais, fantasiadas, maquiadas
copos com uma bebida branca se salientam.

(Mesmo que os alunos façam a descrição na língua materna, é fundamental que o professor forneça os elementos na língua estrangeira).

Produto vendido:

- Qual o produto anunciado? A batida de côco.
- O que se lê no rótulo da garrafa? "Recette du Brésil", etc.

Slogan da publicidade:

- "le cocktail blanc comme les nuits de Rio"

Trabalho com a língua:

COMME indica uma comparação – cocktail blanc = nuits de Rio.

(As noites do Rio seriam "brancas" como a batida de côco: nessa cidade, a festa é permanente, não se trabalha e não é preciso dormir: passa-se a noite dançando.)

A partir dessas considerações, pode-se perceber a imagem estereotipada que veicula essa publicidade.

Proposta de criação de um novo texto: os alunos poderiam escolher um produto típico da França, uma bebida, por exemplo (vinho ou cham-

pagne) ou um perfume. Em seguida, tentariam encontrar recortes ou fazer desenhos para montar uma nova publicidade, colocando a imagem que eles próprios têm da França. Finalmente, criariam um slogan para a publicidade:

LE BORDEAUX – le vin rouge comme le coeur des Français.

HERMÈS – le parfum libéré comme la femme française.

LE FROMAGE BLEU comme le ciel de l'Auvergne.

DISCUSSÃO FINAL:

Essa publicidade é especialmente interessante para a discussão da visão estereotipada que um povo pode ter em relação a outro. O professor de língua estrangeira seria a pessoa mais indicada para discutir esses clichês, permitindo que o aluno enxergue a outra cultura com olhos mais avisados.

Exemplo de trabalho com publicidade em Língua Inglesa: Kellogg's

1) Descrição da Imagem (apresentar a gravura de um café da manhã com Kellogg's)

- Refeição da manhã
- componentes/cores: café, leite, suco de laranja, sucrilhos.
- balança
- buça/talheres/caixa

(Mesmo que os alunos façam a descrição na língua materna é fundamental que o professor forneça os elementos na língua estrangeira).

2) Produto Vendido:

- Qual o produto anunciado? (Kellogg's)
- O que se lê na caixa? (Kellogg's Special high protein cereal)
- Qual a relação do produto com a balança?
- A quem este produto estaria endereçado especificamente?
- Você pode comprar este produto no Brasil?
- É um produto caro ou barato?
- Sua família tem o hábito de usá-lo na refeição da manhã?
- Como é o seu café da manhã?

3) Slogan da Publicidade. "Less than 240 calories. 99% fat-free. 100% delicious"

A pessoa que comprar o produto pretende ficar como? (menos gorda, comer menos calorias e comer bem). Quais os opostos de:

mais que - ≠ _____

magro - ≠ _____

ruim - ≠ _____

4) Texto

4.1. Leia o texto abaixo:

(apresentar outra publicidade da Kellogg's com este texto)

THE SPECIAL K BREAKFAST

4 ounces orange or tomato juice

1 1/2 cups (1 ounce) Special K with

1 teaspoon sugar and

4 ounces skim milk

Black coffee or tea

Less than 240 calories

- Está em forma de receita.
- Associe as palavras aos componentes da gravura.
- Quais elementos habituais estariam faltando nesta refeição: pão, manteiga, queijo, etc.

4.2. Leia o texto de cima:

- Acrescentar outras refeições, além de "breakfast"
- Sentido oposto destas ações:
Scale down ≠ _____
get back ≠ _____

4.3. Circule as palavras que não estão relacionadas entre si.

Breakfast / Lunch / Dinner / Control

Calories / Weight / Scale / Milk

Coffee / Milk / Orange juice / Plate

Good / Delicious / Fat / is

5) Proposta de criar um novo texto.

Compare os "Breakfasts" de duas gravuras diferentes (1 e 2).

Tente descrevê-los usando as expressões aprendidas.

6) Gravura 3: (Outra publicidade de cereal Kellogg's)

- Qual o produto anunciado? (Kellogg's)
- Qual o "slogan"? (The little gold box)
- Qual a relação de "gold" com a imagem do produto?
- Qual a relação deste "Slogan" com a gravura 1?
"How it helps you balance your diet every day without a single chart."

6.1. Leia o texto.

THE LITTLE GOLD BOX

How it helps you balance your diet every day without a single chart

If you have been working too hard and not eating right -

If you are cutting down on calories -

If you want to get back to the simple essentials of good nourishment -

Then by all means join the thousands who are keeping on the safe side with the unique kind of cereal that can help balance your diet every day.

These crisp, golden flakes bring you the greatest concentration of protein, vitamins and mineral ever.

offered in a single all-purpose food-and are 99% fat-free.

The time to start is tomorrow morning. See if you don't feel a lot better for it.

Get the little gold box

of Concentrate

in your grocer's cereal section

Kellogg's of Battle Creek

6.2. Tente encontrar as palavras já conhecidas.

- 6.3. O texto apresenta três situações hipotéticas: "if" = se condicional. Qual delas não está relacionada com o 1º texto.

Coloque nas colunas as palavras que você aprendeu que estão associadas à:

DIET	FOOD	QUALIFICATIONS
scale	cereal	good
calories	coffee	delicious
fat free	milk	little
balance	orange juice	golden
weight	tea	single
control	tomato juice	simple
	crisp	unique
	protein	
	vitamins	
	minerals	

7. Discussão Final:

O contraste entre as culturas pode ser mais explorado: comparando o café da manhã no Brasil com o dos Estados Unidos ou Inglaterra, ou até de outras culturas. Estender a discussão à comparação das outras refeições, e as comidas típicas dos três países. Pode-se refletir sobre a falta de comida para muitos brasileiros, num país altamente agrícola. (Averiguar em qual disciplina curricular isto foi ou será discutido para assim usar a língua estrangeira na função interdisciplinar).

ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Decidimos isolar a discussão sobre o texto literário por acreditarmos que ele mereça um tratamento especial, diferente daquele dado ao texto informativo ou publicitário.

Acreditamos que se há interesse pela leitura do texto literário por parte do aluno, isso já é suficiente. Pensamos que a imposição de exercícios gramaticais para um texto desse tipo possa prejudicar a curiosidade do aluno. Porém, como se trata de ensino de língua estrangeira, pode-se propor um trabalho de descoberta do texto e não um estudo sistemático de estruturas ou fatos da língua. Esse tipo de abordagem fica reservado para os textos não literários.

Na abordagem do texto literário, tentamos evitar atividades formais como perguntas sobre as idéias do texto ou exercícios de língua.

Um roteiro para a leitura do texto pode ser elaborado. Em seguida, uma atividade extra poderá ser proposta, como a leitura do texto integral, a procura de dados sobre o autor, a leitura de outros textos traduzidos de um autor já estudado, a criação de um novo texto pelo aluno.

Se os textos literários forem valorizados e trabalhados num clima aberto, de discussão e sensibilidade, certamente eles poderão cativar o estudante. É fundamental que fique claro, tanto para o professor como para o aluno, que o trabalho árduo com a língua é realizado com outro tipo de texto e que a literatura deve permitir uma espécie de voo, um outro contato com a língua estrangeira, sem a exigência do domínio, do exercício, do aprendizado sistemático. Isso porque os textos literários possuem outras intenções, distintas da intenção de ensinar, informar ou persuadir, características dos textos informativos e dissertativos. O texto literário não precisa justificar a sua existência; ele existe para ser lido, apreciado ou não, discutido ou não. O leitor é livre para decidir o que fazer com ele.

A seguir, damos alguns exemplos de trabalhos com textos literários:

TEXTO: LE CHAT – Guillaume Apollinaire

Le chat

Je souhaite dans ma maison
Une femme ayant sa raison,
Un chat passant parmi les livres,
Des amis en toute saison
Sans lesquels je ne peux pas vivre.

Um roteiro para leitura:

O poeta nos revela nesses versos o que gostaria de ter em sua casa. Procure a palavra SOUHAITER no dicionário. Você pode substituir por outras?

Je souhaite = Je veux = Je désire

- O que o poeta quer em sua casa?

Dans ma maison: une femme
un chat
des amis

• Esses companheiros são importantes para o poeta. Como ele imagina cada um deles em sua casa? (O estudo dessa parte será feito em grupo com a ajuda do professor).

1. FEMME – ayant sa raison (pour donner du calme à la vie du poète)
2. CHAT – passant parmi les livres
3. AMIS – il ne peut pas vivre sans ses amis.

Atividades:

1. Agora, tente reescrever o mesmo texto falando da vida do poeta:

Il souhaite dans... maison:

Une femme ayant sa raison,
Un chat passant parmi les livres
Des amis en toute saison
Sans lesquels... ne... pas vivre.

2. Como você imagina a vida do poeta em sua casa?

3. O que é importante para ele (mulher, gato, livros, amigos) é também essencial para você?

4. Imagine agora sua casa quando você for um adulto. Pense em como você quer viver nela. Faça uma lista daquilo que você acha essencial, respondendo às perguntas:

- un homme?
- une femme?
- un animal (si oui, lequel?)
- des livres?
- des disques?
- des tableaux?
- des dessins?
- des enfants?
- des plantes?
- des photos?
- des fleurs?
- des amis?

5. Agora é hora de você escrever seu poema:

Exemplos:

Le chien et les autres
Je souhaite dans ma maison
Un homme ayant sa poésie
Un chien passant parmi les plantes
Un enfant parmi ses dessins
Des photos sur les murs
Et des amis de temps en temps.

La nature
Je souhaite dans ma maison
Un chien, un chat, un lion.
Je vais habiter parmi les plantes
près de la rivière
tout seul
avec les arbres
sans lesquelles je ne peux pas vivre.

EXEMPLO DE TRABALHO COM TEXTO LITERÁRIO EM INGLÊS:

"Where has my love gone?"

Well I woke up this morning was Christmas
day

And the birds were singing the night away
I saw my stocking lying on the chair

Looked right to the bottom but you weren't
there

there was
apples
oranges
chocolates
... aftershave

- but no you.

So I went downstairs and the dinner was fine
There was pudding and turkey and lots of

wine
And pulled those crackers with a laughing
face

Till saw there was no one in your place
there was

mincepies
randy
nuts and raisins
... mashed potato

- but no you.

(Charlotte Mew)

1. Look at the picture carefully. Describe the people and the atmosphere. (Obs.: Apresentar uma gravura de jantar de Natal).

2. Which of the words below do we normally associate with Christmas?

	Yes	No
night	X	
dinner	X	
apples and oranges	X	
unhappiness		X
nuts and raisins	X	
gifts	X	
stokings	X	
Santa Claus	X	
loneliness		X
brandy	X	
laughing	X	
wine	X	

Which of the words above do you think will be in the following poem about Christmas?

Do you think the poem will be a happy one?

3. Now read the poem and try to fill in the missing words. Then compare it with your ideas about Christmas in no. 2.

Well I woke up this morning it was C_____day

And the birds were singing the n _____ away

I saw my s _____ lying on the chair
Looked right to the bottom by you weren't there

there was

a _____

o _____

chocolates

... aftershave

- but no you.

So I went downstairs and the d _____ was fine

There was pudding and turkey and lots of w _____

And I pulled those crackers with a

l _____ face

Till I saw there was no one in your place

There was

pies

b _____

n _____ and r _____

mashed potato

- but no you.

4. Look at the poem again. Find the words associated with Christmas and put them into the columns below;

FOOD	DRINK	OTHERS

5. Discuss the questions below:

1. Who is "I"? (The poet)
2. Who is "You"? (his girlfriend or ex-girlfriend)
3. Where is "You"? (we do not know)
4. Is "I" happy? (no)
5. What has happened? (his girlfriend has left him)

6. Get more information about Christmas.

Christmas is the year's happiest feast. It is the celebration of the birth of Jesus Christ, the son of God. The exact day of Christ's birth is not known, but about A.D. 350, the Bishop of Rome set December 25 as Christ's birth date.

All over the world Christmas is celebrated not only as a religious holiday, but also as a time for families and friends to get together, feast, and exchange gifts.

At midnight on Christmas Eve many American Christians attend church services in honor of the birth of Jesus Christ. Children stay up late and listen to groups of people who go from house to house, singing traditional Christmas songs.

Early in the morning, the children get up early to find the gifts that Santa Claus, the patron of children, left for them. Homes are beautifully decorated with evergreen plants, lights bright in color and a large Christmas tree, the center of the holiday activities. Christmas is truly a special time. Neighbors visit with one another, old friends get in touch and strange greetings. Despite the day's commercialization, the message that stays in people's hearts is "peace on earth, goodwill toward men".

7. Write a paragraph about an important festival in your country or about Easter.

A EXPRESSÃO ORAL, COMO FICA?

Nossa intenção, nessa proposta, é realmente enfatizar o trabalho com a **expressão escrita** - a leitura e a compreensão de textos, e numa segunda etapa, a produção de textos.

Essa opção foi radical por acreditamos que uma proposta deve levar em consideração as condições do nosso ensino em escolas públicas, fator já discutido em capítulos anteriores.

Essa opção pelo **texto** não significa que esquecemos o trabalho com a expressão oral: é justamente o contrário que nos ocorreu. A expressão oral nos preocupa muito, por isso reservamos esse capítulo para discutir a questão, pois parece ser esse o problema mais delicado a ser colocado.

Antes de discutir o trabalho com a expressão oral, gostaríamos de fazer algumas observações sobre o assunto.

Em primeiro lugar, sabemos que o aluno que começa a aprender uma língua estrangeira espera poder um dia falar essa nova língua e que pode ser extremamente frustrante um ensino que não leve em consideração esse fato.

Pensamos, também, que sendo o professor um falante da língua que ensina, nada mais óbvio que ele queira tornar falantes seus alunos e que esse seja um de seus objetivos, além do trabalho com a expressão escrita.

Aí cabe explicar por que demos tanta ênfase ao **texto**: temos quase certeza que o professor com boa formação em língua estrangeira tem condições de desenvolver a prática da **expressão oral**, desde que utilize material adequado; por isso, acreditamos que, somente quando a maioria dos professores do ensino público dominar a língua estrangeira, sendo capaz de apresentar diálogos aos alunos, variar as situações de comunicação e fazer com que esses alunos reproduzam e cheguem a criar seus próprios diálogos, teremos um trabalho efetivo com a expressão oral.

Verificamos também que há muito mais livros que abordam a expressão oral (diálogos, exercícios estruturais, canções) do que livros que se ocupam do texto. Em geral, há um questionário para explorar o texto lido, sem que um trabalho mais demorado, com sua estrutura, seja desenvolvido.

Entendemos que no ensino de uma língua estrangeira não é preciso fazer essa separação entre a oralidade e a escrita: se o professor está trabalhando um texto (uma publicidade, um poema), pode fazer perguntas ou comentários na língua que está ensinando, sem dar explicações em português, desde que os alunos tenham trabalhado efetivamente a expressão oral: escutando diálogos, reproduzindo-os e tentando construir novos enunciados a partir dos textos estudados. Esse trabalho, em geral, é feito nos institutos de língua ou em escolas particulares, mas raramente em escolas públicas.

Temos, porém, uma experiência com crianças de CELEM de Curitiba, onde as explicações, nas aulas de francês, eram dadas todas na língua estrangeira; em seguida, o professor as repetia em português. Os alunos iam se habituando a escutar o idioma e, depois de alguns meses, eram capazes de entender as explicações na língua ensinada.

Estamos colocando essas questões por acreditarmos que não se deve privilegiar esse ou aquele aspecto da língua, mas sim, tentar trabalhá-la no seu todo: a fala, a leitura, e a escrita. Se insistimos no aspecto do texto é porque acreditamos num tipo de trabalho que pode ser realizado no caso de as escolas não apresentarem boas condições de ensino para a prática da expressão oral, que seriam: um número limitado de alunos por classe, um material mínimo, como gravador, fita-cassete, jornais e revistas estrangeiros, cartazes, bons livros com propostas de diálogos ricos e representativos de vários registros de língua.

Ao nosso ver, quando essas condições não existem, o professor pode optar por um trabalho mais demorado com a escrita, o que pode resultar numa competência, por parte do aluno, na leitura de textos. Na continuidade da vida de estudante, essa língua poderá ser útil para a compreensão de textos científicos, por exemplo. Dessa forma, o ensino da língua não mais se resume a um punhado de frases feitas.

É contra esse ensino que não **avança** que gostaríamos de poder lutar. Mas, então, como fazer isso?

Aí entra a questão delicada da progressão gramatical. O que se pode fazer para que o ensino da língua estrangeira não se torne um caos, com a apresentação de um texto diferente a cada dia ao aluno, sem noção de onde se quer chegar? Por isso, propomos que o professor tenha em mente duas progressões paralelas: uma para a expressão oral e outra para a expressão escrita.

A proposta de reestruturação do ensino de língua estrangeira para o 1º grau no Paraná teve início com um amplo processo de discussões entre professores de diversos núcleos de ensino do Estado. As questões contempladas variaram desde concepções filosóficas de educação, histórico do ensino de línguas no Brasil, além da breve análise de alguns livros didáticos, até desembocarem numa proposta de conteúdos essenciais mínimos. Dentre os 10 núcleos de ensino que efetivamente encaminharam os resultados de suas discussões, pudemos observar que apesar de muitos professores buscarem levantar conteúdos mínimos de acordo com os princípios da abordagem comunicativa, procurando distribuí-los em séries de 5ª a 8ª, a preocupação recaiu quase que exclusivamente sobre a expressão oral.

A questão do trabalho com textos como um dos procedimentos metodológicos a ser adotado foi tocada rapidamente e somente pela minoria das propostas.

Vale lembrar, também, que houve propostas de conteúdos baseados apenas na progressão tradicional dos conteúdos gramaticais.

Alguns núcleos enviaram relatórios dos encontros em vez de propostas de conteúdos essenciais. Outros se detiveram em questões de ordem mais estrutural, curricular e administrativa, como a necessidade de carga horária semanal mínima de duas horas, como a necessidade de cursos de reciclagem de língua estrangeira para os professores do Estado, além de material de apoio mínimo para trabalhar, pois consideram esses fatores imprescindíveis.

Acreditamos que os professores possam decidir como queiram trabalhar no 1º grau, desde que se reúnam, em sua escola, para tentar estabelecer as linhas gerais de uma progressão.

No que se refere à progressão da expressão oral, os professores poderão escolher o que desejam desenvolver com os alunos, tomando como base os atos de fala a serem desenvolvidos em cada série. Esses atos de fala seriam apresentados através de diálogos já existentes no livro do aluno ou em outros livros que o professor queira utilizar como complemento.

CONTEÚDOS MÍNIMOS PARA O 1º GRAU (DE 5ª A 8ª)

5ª SÉRIE:

- Apresentar-se, apresentar o outro e perguntar sobre a vida do outro (nome, idade, nacionalidade, etc.)
- Descrever uma pessoa (aspecto físico e características psicológicas (cabelo, olhos, estatura, vestuário, sua profissão, sua classe social, antipatia, simpatia, gentileza)
- Comprar objetos (no início, objetos encontrados na classe: em seguida pode-se simular um bazar ou um "dia de troca" para que cada um descreva e tente vender ou trocar seu objeto)
- Expressar vontades (querer objetos, fazer planos, programar uma festa de aniversário, etc.)

versário, etc.)

- Localizar objetos no espaço, descrevendo peças de casa em recortes de revistas, fotos de um quarto, desenhos feitos pelo próprio aluno.
- Perguntar sobre o que o outro possui (ter ou não objetos, ter ou não vontades, ter ou não amigos) e expressar a posse.
- Perguntar sobre as preferências do outro (sobre animais, esportes, cinema, livros, jogos, etc.)
- Localizar-se numa cidade ou numa estrada de um país estrangeiro (trabalhar com mapas, guias turísticos (fazer perguntas para ir a tal ou tal lugar).

6ª SÉRIE:

- Passar alimentos durante uma refeição, servir outra pessoa, solicitar que seja servido.
- Pedir um favor, uma ajuda.
- Dar ordens (diretas ou não).
- Pedir permissão para fazer algo (abrir a porta, sair, etc.)
- Pedir informações sobre um país estrangeiro e sua população.
- Pedir a opinião de alguém sobre o país, sua população ou outro assunto estudado.
- Pedir perdão.
- Fazer um convite (para uma festa, um almoço, para um fim de semana).
- Aceitar ou rejeitar um convite e explicar o porquê.
- Fazer perguntas no passado (recente) sobre: férias, passeios, festas, exames na escola, o que se fez ontem.
- Expressar opiniões sobre fatos (como férias, passeios, ida ao cinema, exames na escola, etc.).

7ª SÉRIE:

- Fazer entrevistas (perguntas para pesquisar assuntos variados: leitura, cinema, lazer, etc.). Esse ato de fala prevê a elaboração de questionários em grupos; dessa forma, o oral e a escrita serão trabalhados.

- Fazer planos para o futuro (estudos, profissão, vida afetiva, etc.).
- Comprar alimentos ou outros objetos nos vários estabelecimentos levando em consideração a cultura do país em questão (padaria, açougue, mercearia, banca de jornais, confeitaria, etc.). Esse ato de fala deve completar o que foi visto na 5ª série, de forma mais simples.
- Narrar fatos num passado mais remoto (quando eu era pequeno, etc.).
- Expressar a noção de hipótese (presente e futuro).
- Expressar a proibição e o dever (é proibido, é preciso, etc.).

8ª SÉRIE:

- Narrar fatos no passado usando ao mesmo tempo imperfeito e pretérito.
- Contar a vida dos avós, a história das imigrações (italianos, poloneses, alemães, japoneses, etc.) – Quando chegaram, Curitiba era..., eles foram para..., havia...”
- Desenvolver a noção de hipótese (passado e condicional)
- Falar ao telefone: – pedir informações sobre cinema, teatro, horário de trem e ônibus ou avião).
- Contatar um amigo para pedir ajuda (licença, receita ou empréstimo) – Você poderia, eu esqueci...
- Persuadir um amigo a fazer algo (ir ao cinema, viajar, etc.)
- Defender um ponto de vista (prefiro tal coisa por isso ou aquilo, não gosto disso por isso ou aquilo).

Fica claro que esses atos de fala são sempre arbitrários: os autores de livros decidem o que desenvolver com o aluno. É comum os livros começarem com a apresentação de personagens e com perguntas para um primeiro contato (What's your name, Comment appelle-tu?) mas é sempre bom lembrar que não há regra geral para essa escolha e que os próprios professores podem discutir a progressão a ser seguida.

Nos primeiros dois anos, 5ª e 6ª séries, um trabalho com a oralidade será realizado com a apresentação de diálogos bastante simples pelo

professor. Esses diálogos serão estudados e, se houver possibilidade, poderão ser reproduzidos e memorizados pelos alunos.

Em seguida, novas situações de comunicação poderão ser criadas para que o aluno reempregue os enunciados vistos. Ao lado desse trabalho com a expressão oral, será desenvolvida a expressão escrita. Para cada ato de fala, serão escolhidos textos que reforcem o mesmo tema.

Seguem alguns exemplos:

ato de fala	texto
1. "apresentar-se"	- entrevista curta com um artista estrangeiro.
2. "comprar objetos"	- uma publicidade de um produto estrangeiro com preço, descrição e qualidades do objeto.
3. obter informações sobre uma pessoa	- anúncios em jornais ou revistas oferecendo emprego.
4. Interrogar sobre as férias do colega	- uma carta para um amigo, contando como foram as férias.

No documento destinado aos professores serão encontrados exemplos em língua inglesa e outro em língua francesa dos dois últimos atos de fala enumerados (3 e 4). São atividades de expressão oral seguidas de textos que, muitas vezes, superam o conteúdo lingüístico dos diálogos e exercícios propostos.

As sugestões de conteúdo arroladas até agora para as quatro séries do 1º grau levam em conta as dificuldades da língua dentro de uma progressão. Para exemplificar, o passado, na expressão oral, só vai aparecer no final da 6ª série, porém isso não significa que os alunos tenham que esperar dois anos para conhecer esse conteúdo; eles já terão entrado em contato com textos no passado, pois a progressão da expressão escrita será mais rápida e mais aberta.

O aluno precisará reconhecer o passado no texto sem precisar, no entanto, dominar o seu uso na língua oral, sistematização que só acontecerá no final da 6ª série.

Outro aspecto a considerar é que para cada ato de fala desenvolvido, uma série de fatos da língua deverão ser explicitados – é a hora das explicações "gramaticais" aparecerem. Mas a gramática vai aparecer em função do que se está ensinando e nunca de forma isolada, com exemplos fora de contexto. Pode-se e deve-se isolar um fato lingüístico, propondo exercícios para que se en-

tenda seu funcionamento. No entanto, isso será feito somente após o trabalho com o texto (oral ou escrito) em que apareça esse fato.

No que se refere à progressão para a expressão escrita, o professor poderá escolher seus textos e criar seu próprio material, individualmente ou em grupo. Esses textos trabalhados poderão fazer parte de uma "central de textos", útil a todos os professores da mesma língua.

É preciso discutir também os tipos de texto utilizados no 1º grau.

PARA 5ª E 6ª SÉRIES:

- Textos descritivos curtos.
- Textos informativos curtos.
- Notícias curtas de revistas (do tipo da seção "Gente" ou "Datas" da revista **Veja** ou similares estrangeiros).
- Textos poéticos.
- Jogos de adivinhação.
- Textos de instruções (como executar uma receita, montar um móvel, fazer uma dobradura, chegar a entender as instruções para o funcionamento de um objeto estrangeiro).

PARA A 7ª E 8ª SÉRIES:

(Textos mais complexos e mais longos serão propostos).

- Críticas de cinema.
- Entrevistas.
- Textos literários (poéticos e narrativos).
- Artigos de jornal, revistas.
- Páginas de gulas turísticas.
- Resenhas de livros.
- Textos informativos.
- Textos argumentativos.

Esses textos seriam trabalhados ao longo de todo o ano letivo, de forma variada.

Gostaríamos de lembrar que os textos "orais" (diálogos, entrevistas), seriam apresentados de acordo com uma progressão "fechada", preocupada com a sistematização daquelas estruturas que interessam naquele momento do aprendizado. Para que o aluno retome a mesma situação de comunicação, ele não poderá ser bombardeado por enunciados de vários tipos, o que levaria à confusão geral. Há um ritmo de apreensão a ser

respeitado.

Para a expressão escrita, teríamos outra progressão, menos rígida; nem todos os elementos que aparecerem nos textos deverão ser explorados, pois o professor pode optar por uma leitura global das idéias de um texto dado.

Esses textos serão, certamente, escolhidos em jornais e revistas estrangeiros, logo, escritos para falantes nativos. O aluno estará consciente de que os textos apresentam a complexidade da cultura para a qual foram produzidos. Esse aspecto faz parte do ensino da língua. Essa complexidade deve ser entendida com a riqueza da disciplina que permite a abertura para a cultura estrangeira.

3. AVALIAÇÃO

O ato avaliativo é algo presente em todo empreendimento humano. Estamos sempre julgando algo, a maneira de agir de alguém, segundo a nossa forma de ver a realidade, segundo os nossos valores, segundo os nossos critérios próprios.

No entanto, quando falamos em avaliação no âmbito escolar, pelo menos nos nossos dias, deparamo-nos com um tema tão discutido que, uma prática natural do ser humano, passou a ser um assunto controvertido. A avaliação passou a ser uma questão que gera temas e insegurança por parte daqueles que pretendem desenvolver uma ação conscienciosa. Talvez, porque ultimamente a forma tradicional de avaliação tenha sido considerada como um instrumento unilateral e quase sempre autoritário, de posse exclusiva do professor.

É constante a discussão sobre a forma pela qual é expressa a avaliação, normalmente símbolos numéricos – as notas – ou conceitos.

Além deste aspecto específico, outra questão fundamental sobre avaliação do rendimento escolar é que o resultado obtido não é de apenas um momento, nem mesmo da média dos resultados obtidos. O ato avaliativo não é um empreendimento meramente mecânico, pois envolve um julgamento de valor, ou seja, a percepção do professor sobre o rendimento escolar. Para tal, é preciso que se tenha claro quais serão os critérios que servirão de base para a avaliação.

No entanto, não basta julgar o aluno, isto é,

classificá-lo em termos de rendimento, é preciso que algo seja feito para que o aluno progrida, vindo atingir a competência necessária, caso o aluno não tenha atingido os aspectos considerados relevantes. Neste sentido a avaliação do rendimento é vista como um diagnóstico do aluno, facultando ao professor tomar decisões no sentido de levar o aluno à competência desejada.

Consideramos a avaliação como um processo e como tal tem um sentido dinâmico de crescimento, de progresso; no entanto, o ato avaliativo só se completa quando se tomam decisões a respeito da continuidade do processo.

O ato avaliativo não é um momento isolado, mas faz parte do conjunto de atividades docentes, que devem ser coerentes entre si. Ou seja, a avaliação deve estar centrada na tendência pedagógica que direciona a prática escolar e, conseqüentemente, no enfoque curricular coerente com esta tendência, e que se resume na postura pedagógica que direciona o planejamento, a execução e a avaliação do processo evidenciado.

A partir daí pode-se discutir os aspectos a serem privilegiados na avaliação escolar, como: **conteúdos relevantes, habilidades cognitivas básicas e atitudes fundamentais de trabalho.**

Pode-se incluir, ainda, de acordo à tendência pedagógica vigente, o critério de **capacidade crítica** sobre determinada situação (habilidade de julgar, analisar, apreciar, examinar).

De acordo com o encaminhamento metodológico da proposta que prevê duas progressões paralelas e distintas para a expressão oral e escrita, a avaliação seguirá o mesmo procedimento.

EXPRESSÃO ESCRITA

O trabalho com textos deve ser seguido ao longo de todo ano e o professor deve verificar se a compreensão e leitura vão se tornando práticas comuns na vida do estudante: para isso, o professor deve sempre estudar os textos profundamente com os alunos, desde uma leitura global até o estudo de detalhes da estrutura da língua, reforçado com a proposta de exercícios. Quando essas mesmas estruturas aparecem num outro texto, o professor deve sempre aproveitar a oportunidade para **reforçar**, dizendo aos alunos que eles já conhecem aquela construção, voltando ao texto estudado para localizá-lo.

● **Leitura e compreensão de textos:**

– para a leitura e compreensão, propomos que um mesmo texto trabalhado no início do ano, seja lido meses depois para verificar se a compreensão desse texto está mesmo garantida, se o aluno é capaz, nozinho, de chegar a entender as linhas gerais do texto e de completar o seu estudo com a observação de novos detalhes que ele, agora, já deve conhecer, por já ter praticado a leitura de outros textos.

● **Síntese de um texto lido.**

● **Produção de um texto curto.**

Os textos escritos pelos alunos podem também ser lidos e comentados por todos em sala, com a ajuda do professor.

Deve-se verificar se os textos têm unidade significativa. Os erros de concordância e ortografia podem ser corrigidos em grupo ou com a ajuda do dicionário (para a ortografia).

● **Exercícios específicos de língua.**

Deve-se procurar evitar os exercícios "gramaticais" no sentido tradicional ou os exercícios estruturais, completamente fora de contexto. O professor aproveita a situação da leitura e compreensão de um texto e a partir dele, trabalha mais detalhadamente aspectos da língua. (V. exemplos de trabalhos com textos na própria proposta: "Resurrection on the Amazon", "Jacques Cousteau en Amazonie").

EXPRESSÃO ORAL

Naquelas escolas onde há as condições mínimas de se trabalhar a expressão oral (não muitos alunos em classe, condições para apresentar situação de comunicação, etc...), o professor poderá verificar se o seu trabalho está fazendo o aluno progredir.

Como revisão dessa parte comunicativa, pode-se pedir ao aluno que preencha um quadro sem nenhum medo de ser avaliado. Nesse quadro, ele só vai assinalar se é capaz ou não de se expressar na língua estrangeira em certas situações.

Damos um exemplo de um quadro para o professor fazer seu diagnóstico após o estudo de uma ou duas lições:

VOCÊ É CAPAZ DE:		
A entrar em contato com um estrangeiro para saber: 1) seu nome 2) onde mora 3) qual sua profissão 4) seu estado civil	SIM	NÃO
B falar de si mesmo para dizer: 1) onde mora 2) onde estuda 3) o que gosta de fazer no fim de semana 4) o que gosta de ler		
C. perguntar sobre as preferências de um amigo. Se ele prefere: 1) chá ou café 2) cinema ou teatro 3) música clássica ou música popular 4) inglês ou francês		

O aluno responde a esse quadro sem preocupação nenhuma com nota. Ao contrário, o quadro quer que ele tome consciência do que ele sabe ou não dizer na língua estrangeira. A partir desses quadros respondidos, o professor os analisa e comenta com os alunos; em seguida, pede, que em grupos de dois, eles façam pequenos diálogos a partir dos atos de fala que já fazem parte da aquisição de eles (aquilo que eles disseram que eram capazes de fazer). Para os atos de fala que os próprios alunos reconheceram como não sendo ainda do seu domínio, o professor poderá reforçar o assunto, propondo novos diálogos e simulando outras situações com os alunos.

A avaliação não pode ser uma "tarefa" perdida, sem ligação com o que se está efetivamente trabalhando com os alunos. Além disso, ela deve ser "contínua" e "cumulativa", como foi assinalado na proposta de língua portuguesa.

NOTAS DE REFERÊNCIA

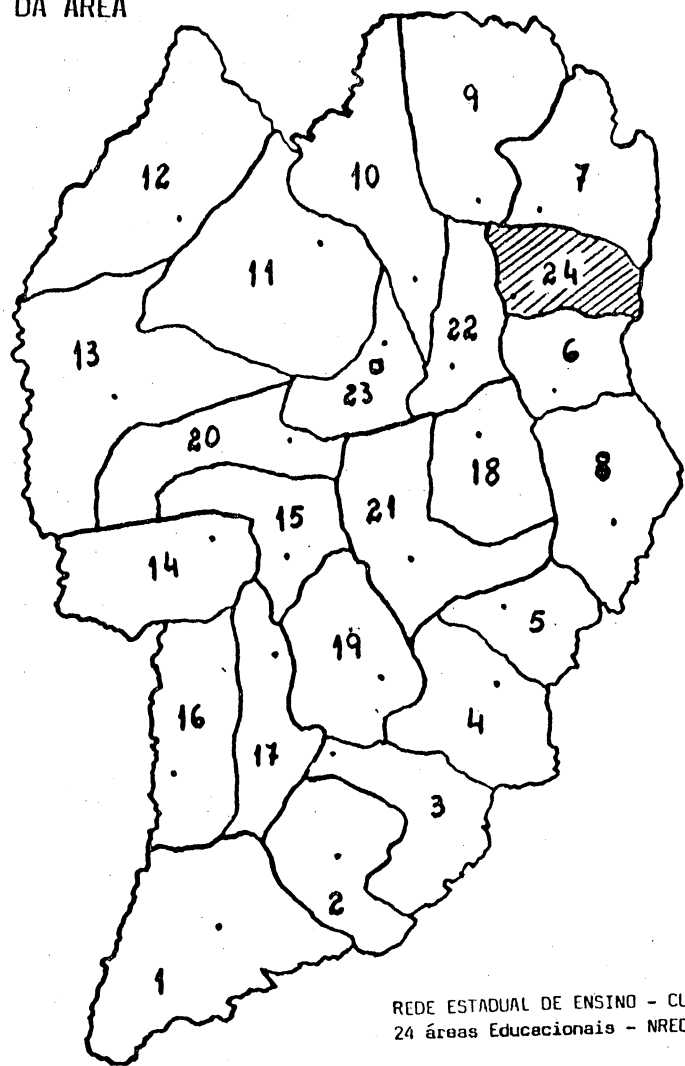
- ¹BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988. p. 35.
- ²BAKHTIN, p. 41
- ³BAKHTIN, p.
- ⁴HALLIDAY, M.A.R. **Cohesion in spoken y whitten english**. London, 1973.
- ⁵HALLIDAY, p.
- ⁶FARACO, C.A., MANDRIK, A. **Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ⁷CHARAUDEAU, P. Language, culture et formation in le Français dans le monde. **Revista Langage Culture Fomation**, Paris, 1983.
- ⁸CHARAUDEAU, p.
- ⁹CHARAUDEAU, p.

WIDDOWSON, H. **Educational and pedagogical factores in silla us design**. Oxford: Pergamon, 1984.

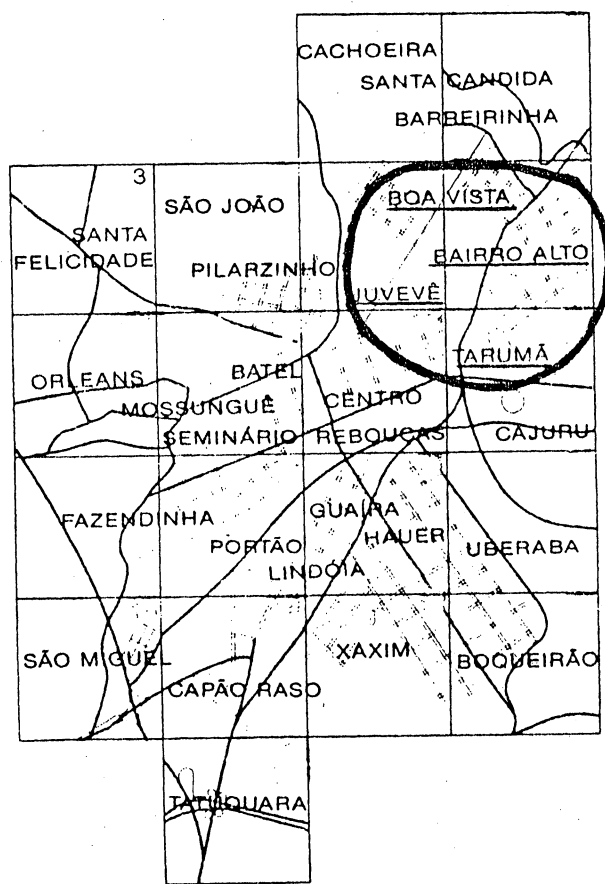
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BALLALAI, R. A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e a reprodução da divisão de classes. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 3, Curitiba-Pr., nov. 1988.
- CHARAUDEAU, P. Language, culture et formation in le Français dans le monde. **Revista Langage Culture et Fomation**, Paris, 1983.
- COSTA, D.M. **Porque ensinar língua estrangeira na escola de 1º Grau**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.
- FARACO, C.A., MANDRIK, A. **Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HALLIDAY, M.A.R. **Cohesion in spoken y writen english**. London, 1973.
- HALLIDAY, M.A.R. et al. **The linguistic sciences and language teaching**. London: Longman, 1986.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Projetos de conteúdos essenciais mínimos do 2º Grau: línguas estrangeiras modernas: versão preliminar**. Curitiba, 1989.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

DA LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA ÁREA
PESQUISADA DE CURITIBA



REDE ESTADUAL DE ENSINO - CURITIBA
24 áreas Educacionais - NREC



Bairros localizados na área 24

RELAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA ÁREA 24 E NÚMERO DE PROFESSORES

Nome	Nº de prof. por grau de ensino		Total	Nº de prof. no curso	Nº de prof. respondentes
	1º	2º			
Colégio Estadual Prof. Loureiro Fernandes	1	3	4	4	4
Colégio Estadual Leôncio Correia	8	2	10	4	4
Colégio Estadual Prof. Algacyr Maeder	4	2	6	4	4
Escola Estadual Papa João Paulo I	2	-	2	1	-
Escola Estadual N. Sra. Salete	1	-	1	1	1
Escola Estadual D. Branca do N. Miranda	1	-	1	1	-
TOTAL	17	7	24	15	13

FONTE: Núcleo Regional de Ensino de Curitiba (out./91)

QUESTIONÁRIO PARA FINS DE PESQUISA DE MESTRADO

Dados Profissionais

Nome:..... Grau de atuação:.....
Escola Estadual:..... Bairro:.....
Séries que atua:..... Nº de turmas:.....
Material didático que utiliza (livro-texto):.....
Licenciatura em:..... Ano de conclusão:.....
Instituição de graduação:..... Tempo de experiência no
Data: __/__/__. Fone p/ contato:..... Estado:.....

Procure responder este questionário com sinceridade e veracidade. Se puder descrever suas respostas, ou exemplificar, tanto melhor.

Será dado um roteiro para responder cada pergunta, o qual poderá ser utilizado ou não, dependendo da sua descrição e explicação para cada pergunta realizada.

1) FUNÇÃO DA ESCOLA

Como você analisa e define a função da escola para os alunos de 5ª a 8ª séries?

Alguns questionamentos para fins de análise:

	SIM	NÃO	NEM SEMPRE
A escola teria evoluído igualmente como a sociedade. A televisão, por exemplo, é mais interessante do que a escola.	()	()	()
A escola ensina aquilo que é de interesse do aluno.	()	()	()
A escola respeita a cultura do aluno.	()	()	()
A escola deve ensinar aquilo que está proposto no currículo, mesmo que o aluno não demonstre interesse pelo assunto.	()	()	()
Você já parou para pensar sobre o verdadeiro sentido da escola?	()	()	()

Comentários :.....
.....

2) CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como você vê a elaboração e implantação do Currículo Básico para língua estrangeira?

Assinale com um X as afirmações que considera verdadeiras.

A elaboração e implantação do Currículo Básico de Língua Estrangeira é desnecessária, e não deve dar em nada. ()

O Currículo Básico veio de cima para baixo, com pouca ou nenhuma participação dos professores, e, portanto, não é um trabalho coletivo. ()

A implantação do Currículo Básico é necessária, e chegou no momento adequado. ()

O Currículo Básico veio de cima para baixo, porém

poucos são os professores interessados e capacitados para este trabalho de sistematização. ()

O Currículo Básico veio de cima, sem a participação efetiva dos professores de Língua Estrangeira por falta de tempo e espaço para discussões, devido à greve ocorrida no ano dos trabalhos em 1990. ()

Os professores se sentem obrigados a aceitar a proposta. ()

O Currículo de antigamente era mais fácil de ser usado, mas não estava mais correspondendo à realidade atual. ()

A proposta do Currículo Básico é utópica, por considerar possível que o professor de rede estadual prepare e organize o seu próprio material didático. ()

O Currículo Básico só é viável, desde que haja livro-texto adequados pela FAE. ()

O Currículo Básico não mudou minha maneira de pensar e agir, porque não trouxe novidade. ()

O professor não está preparado para trabalhar dentro da nova proposta. ()

O professor estará apto a trabalhar dentro da proposta do Currículo Básico, depois de alguns cursos de atualização e proficiência linguística. ()

A divulgação do documento está sendo muito lento, e por isso muitos professores ainda desconhecem a proposta. ()

O Currículo Básico não foi entregue ainda a todos os professores da rede estadual (em novembro de 1991). ()

Comentários:.....
.....

3) ATITUDE DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Assinale com um X a(s) atitudes(s) que lhe corresponde(m), e comente se necessário:

Desconhece a proposta ()

Leu a proposta, mas não tem argumento ainda para aceitá-la ou rejeitá-la. ()

Leu a proposta, e aceita plenamente. ()

Aceita a proposta, desde que haja cursos de assessoramento para sua implantação. ()

Aceita a proposta, mas com algumas restrições (explicar). ()

Não aceita a proposta, mas concorda que o ensino de Língua Estrangeira atual não tem avançado. ()

Não aceita a proposta, e considera o ensino de Língua Estrangeira satisfatório como está, sem precisar mudar. ()

Comentários:.....
.....

4)CURSOS DE ASSESSORAMENTO SOBRE CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA INGLESA

Quantos cursos de atualização em língua inglesa promovidos pelo CETEPAR você participou desde 1987?.....
.....

Quantos cursos você participou que trataram sobre o Currículo Básico? Local? Data?.....
.....

Assinale a(s) afirmação(ões) que considera verdadeiras sobre os cursos de assessoramento ao Currículo Básico:

Os cursos foram úteis, porque apresentaram atividades práticas para o professor aplicar principalmente com alunos de 5ª a 8ª séries. ()

Os cursos foram bons, porém teve muita teoria e pouca prática. ()

Nos cursos, o que era dito por um docente era desdito por outro. ()

Nos cursos eram dadas receitas prontas para os professores. ()

Os cursos fizeram o professor refletir sobre sua prática docente. ()

Nos cursos foi oportunizado aos professores a discordarem das idéias que estavam sendo apresentadas, e colocar suas dúvidas. ()

A maioria das discussões, nos cursos, não tinham muito a ver com a realidade de sala de aula do professor de 1º grau. ()

Os cursos sobre o Currículo Básico valeram para apresentar e esclarecer os pontos mais importantes da proposta. ()

Os cursos deveriam ser ministrados só em inglês, e não em português. ()

Comentários:.....
.....

5) CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

Assinale a(s) afirmações que considera verdadeiras quanto às condições de trabalho do professor da rede estadual de ensino do 1º grau.

Os salários atuais são melhores do que antes da greve de 1990. ()

A falta de pessoal na escola é um entrave para desenvolver o trabalho pedagógico. ()

Na escola todos têm os mesmos critérios de avaliação de Língua Inglesa. ()

Os critérios de avaliação da proposta se aproximam com o de Língua Portuguesa. ()

A falta de equipamentos (como gravador e vídeo) dificultam o trabalho do professor de Língua Inglesa. ()

O professor é acomodado e tem medo de coisas novas. ()

A conscientização dos professores precisa mudar. Os professores têm que querer trabalhar um pouquinho mais. ()

Os professores de inglês precisam discutir mais integralmente a forma de trabalho de cada um. ()

O professor precisa ter mais tempo para ler, estudar e se aperfeiçoar na Língua Inglesa. ()

Nas reuniões pedagógicas sobra pouco tempo para se refletir sobre o trabalho pedagógico, porque a maior parte da reunião é ocupada com questões administrativas e informes gerais. ()

Comentários:.....
.....

6) CLIENTELA ESCOLAR

Descreva algumas características da clientela da sua escola, quanto ao:

- .nível sócio-econômico;
- .grau de participação dos pais/família na escola e nos estudos dos filhos;
- .grau de motivação dos alunos para estudar;
- .maior problema dos estudantes, que interfere diretamente no ensino-aprendizagem;

Comentários:.....
.....

Agradeço sua atenção e preciosa participação nesta pesquisa.

OBS. : Os nomes dos professores e das escolas não serão divulgados na pesquisa, de modo que se sintam à vontade em expressar suas opiniões.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Como você analisa e define a função da escola para os alunos de 5ª a 8ª séries?
Na sua opinião, o que o aluno, de escola pública principalmente, busca na escola?
- 2) Como você vê a participação dos professores na elaboração e implantação do Currículo Básico? E em relação à proposta pedagógica de língua estrangeira? Desde que quando você participa diretamente desse processo de reestruturação curricular?
- 3) Como vem ocorrendo a realização dos cursos de assessoramento para implantação do Currículo Básico? Há prioridade de cursos para determinadas disciplinas? Como estão sendo realizados os cursos para professores de língua estrangeira?
- 4) Como é vista a capacitação do professor nesse processo de implantação da proposta pedagógica? E a capacitação do professor de língua estrangeira?
- 5) Até ponto as condições concretas de trabalho do professor propiciam a implantação de uma nova proposta de ensino? Quanto ao material didático ofertado pela FAE?
- 6) Você considera a escola com um espaço de reflexão sobre o trabalho pedagógico? Explique.
- 7) No seu entender, quais são os principais entraves na incrementação da nova proposta pedagógica? E especificamente em relação à língua estrangeira?
- 8) Como você analisa e caracteriza a clientela da escola pública estadual de 5ª a 8ª séries?
- 9) O que de concreto mudou nas políticas de educação com a mudança de governador e consequentemente de secretário de educação? E em relação à continuidade do processo de implantação do Currículo Básico?
- 10) Como que a Secretaria de Educação visa assegurar a capacitação de todos os professores da rede estadual, a partir dos princípios propostos pela nova proposta pedagógica?

TABELA 1 - OPINIÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE QUESTÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO CURRÍCULO BÁSICO

AFIRMATIVAS	CONCORDAM		DISCORDAM		DEPENDE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FUNÇÃO DA ESCOLA								
A escola teria evoluído igualmente como a sociedade. A televisão, por exemplo, é mais interessante do que a escola.	1	7,7	10	77,0	2	15,3	13	100,0
A escola ensina aquilo que é de interesse do aluno.	-	-	4	30,8	9	69,2	13	100,0
A escola respeita a cultura do aluno.	3	23,0	2	15,4	8	61,6	13	100,0
A escola deve ensinar aquilo que está proposto no currículo mesmo que o aluno não demonstre interesse pelo assunto.	8	61,6	2	15,4	3	23,0	13	100,0
Você já parou para pensar sobre o verdadeiro sentido da escola?	13	100,0	-	-	-	-	13	100,0
CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA								
A elaboração e implantação do Currículo Básico de Língua Estrangeira é desnecessária e não deve dar em nada.	-	-	13	100,0	-	-	13	100,0
O Currículo Básico veio de cima para baixo, com pouca ou nenhuma participação dos professores, e, portanto, não é um trabalho coletivo.	3	23,0	10	77,0	-	-	13	100,0
A implantação do Currículo Básico é necessária e chegou no momento adequado.	5	38,4	8	61,6	-	-	13	100,0
O Currículo Básico veio de cima para baixo porém poucos são os professores interessados e capacitados para este trabalho de sistematização.	11	84,6	2	15,4	-	-	13	100,0
CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA								
O Currículo Básico veio de cima sem a participação efetiva dos professores de Língua Estrangeira por falta de tempo e espaço para discussões, devido à greve ocorrida no ano dos trabalhos em 1990.	3	23,0	10	77,0	-	-	13	100,0
Os professores se sentem obrigados a aceitar a proposta.	4	30,8	9	69,2	-	-	13	100,0
O Currículo de antigamente era mais fácil de ser usado mas não estava mais correspondendo à realidade atual.	7	53,9	6	46,1	-	-	13	100,0
A proposta do Currículo Básico é utópica, por considerar possível que o professor de rede estadual prepare e organize o seu próprio material didático.	3	23,0	10	77,0	-	-	13	100,0
O Currículo Básico só é viável, se houver livros-texto adequados pela FAE.	3	23,0	10	77,0	-	-	13	100,0

O Currículo Básico não mudou minha maneira de pensar e agir porque não trouxe novidade.	1	7,7	12	92,3	-	-	13	100,0
O professor não está preparado para trabalhar dentro da nova proposta.	9	69,2	4	30,8	-	-	13	100,0
O professor estará apto a trabalhar dentro da proposta do Currículo Básico depois de alguns cursos de atualização e proficiência lingüística.	12	92,3	1	7,7	-	-	13	100,0
A divulgação do documento está sendo muito lento e por isso muitos professores ainda desconhecem a proposta.	9	69,2	4	30,8	-	-	13	100,0
O Currículo Básico não foi entregue ainda a todos os professores da rede estadual (em novembro de 1991).	9	69,2	4	30,8	-	-	13	100,0

ATITUDE DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Desconhece a proposta	1	7,7	12	92,3	-	-	13	100,0
Leu a proposta mas não tem argumento ainda para aceitá-la ou rejeitá-la.	2	15,4	11	84,6	-	-	13	100,0
Leu a proposta e aceita plenamente.	-	-	13	100,0	-	-	13	100,0
Aceita a proposta desde que haja cursos de assessoramento para sua implantação.	13	100,0	-	-	-	-	13	100,0
Aceita a proposta, mas com algumas restrições (explicitar).	2	15,4	11	84,6	-	-	13	100,0
Não aceita a proposta mas concorda que o ensino de Língua Estrangeira atual não tem avançado.	-	-	13	100,0	-	-	13	100,0
Não aceita a proposta e considera o ensino de Língua Estrangeira satisfatório como está, não havendo necessidade de mudança.	-	-	13	100,0	-	-	13	100,0

CURSOS DE ASSESSORAMENTO SOBRE CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA INGLESA

Os cursos foram úteis porque apresentaram atividades práticas para o professor aplicar principalmente com alunos de 5ª a 8ª séries.	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13	100,0
Os cursos foram bons, porém teve muita teoria e pouca prática.	4	30,8	9	69,2	-	-	13	100,0
Nos cursos, o que era dito por um docente era desdito por outro.	1	7,7	12	69,2	-	-	13	100,0
Nos cursos eram dadas receitas prontas para os professores.	-	-	13	100,0	-	-	13	100,0
Os cursos fizeram o professor refletir sobre sua prática docente.	10	77,0	3	23,0	-	-	13	100,0

Nos cursos foi oportunizado aos professores a discordarem das idéias que estavam sendo apresentadas, e colocar suas dúvidas.

8 61,6 5 38,4 - - 13 100,0

A maioria das discussões, nos cursos, não tinham muito a ver com a realidade de sala de aula do professor de 1º grau.

5 38,4 8 61,6 - - 13 100,0

Os cursos sobre o Currículo Básico valeram para apresentar e esclarecer os pontos mais importantes da proposta.

6 46,1 7 53,9 - - 13 100,0

Os cursos deveriam ser ministrados só em inglês e não em português.

3 23,0 10 77,0 - - 13 100,0

CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

Os salários atuais são melhores do que antes da greve de 1990.

- - 13 100,0 - - 13 100,0

A falta de pessoal na escola é um entrave para desenvolver o trabalho pedagógico.

5 38,4 8 61,6 - - 13 100,0

Na escola todos têm os mesmos critérios de avaliação de Língua Inglesa.

2 15,4 11 84,6 - - 13 100,0

Os critérios de avaliação da proposta se aproximam com o de Língua Portuguesa.

5 38,4 8 61,6 - - 13 100,0

A falta de equipamentos (como gravador e vídeo) dificultam o trabalho do professor de Língua Inglesa.

11 84,6 2 15,4 - - 13 100,0

O professor é acomodado e tem medo de coisas novas.

4 30,7 8 61,6 1 7,7 13 100,0

A consciência dos professores precisa mudar. Os professores têm que querer trabalhar um pouquinho mais.

3 23,0 10 77,0 - - 13 100,0

Os professores de inglês precisam discutir mais integradamente a forma de trabalho de cada um.

12 92,3 1 7,7 - - 13 100,0

O professor precisa ter mais tempo para ler, estudar e se aperfeiçoar na Língua Inglesa.

13 100,0 - - - - 13 100,0

Nas reuniões pedagógicas sobra pouco tempo para se refletir sobre o trabalho pedagógico porque a maior parte da reunião é ocupada com questões administrativas e informes gerais.

6 46,2 6 46,2 1 7,6 13 100,0

CLIENTELA ESCOLAR (pergunta aberta)

FONTE: Pesquisa de Campo

TABELA 2 - OPINIÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O MAIOR PROBLEMA PARA APLICAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO	Nº	%
Falta de cursos de assessoramento e atualização.	5	38,5
Não encontrar os conteúdos nos livros-texto da FAE.	2	15,3
O professor não está preparado para atuar dentro da proposta.	1	7,7
Não ter material adequado.	1	7,7
Não dominar a nova metodologia de ensino proposta pelo Currículo Básico.	3	23,0
Respostas em branco.	1	7,7
TOTAL	13	100%

FONTE: Pesquisa de Campo

TABELA 3 - OPINIÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O MAIOR PONTO POSITIVO DA PROPOSTA DO CURRÍCULO BÁSICO SERÁ:	Nº	%
Melhoria da educação	4	31,0
Mudanças de metodologia	2	15,3
Renovação e atualização	3	23,0
Conteúdo mais próximo à realidade do aluno	1	7,7
Conteúdo mais crítico e reflexivo	1	7,7
Respostas em branco	2	15,3
TOTAL	13	100,0

FONTE: Pesquisa de Campo

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA
 EQUIPE DE ENSINO-LÍNGUA INGLESA

"CURSO DE ATUALIZAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA PARA PROFESSORES DE 1º E 2º GRAUS
 DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA"

P R O G R A M A

DIA	CONTEÚDO	DOCENTE
24/10 25/10	Fundamentos teóricos da Educação A concepção histórica	Profª Lígia R. Klein
29/10 30/10	Discussão do Currículo Básico para a Escola Pública <ul style="list-style-type: none"> . Retrospectiva histórica . Objetivos do Ens. da L. Estrangeira na Esc. Púb. . Conteúdos mínimos de 5ª a 8ª série . Material disponível no mercado 	Profª Beatriz M. Moro Zétola Bez
31/10	A Língua Inglesa no Mundo <ul style="list-style-type: none"> . Fontes de Recursos . Encaminhamento metodológico . Interação e Interdisciplinaridade . Um enfoque prático 	Profª Ophelia Velloso Ribeiro
04/11	A visão Behaviorista do Ensino de Línguas Es trangeiras Abordagem Comunicativa	Profª Zilma Iara B. Rippel Profª Vera Lúcia P. Rolloff
05/11	How to work with cartoons Texbook analysis	Profª Eva Cristina R.A. D'almolin Prof. Wolodymyr Kul czunskyj
11/11	ESP - English for specific Purposes Reading strategies	Profª Leimin Kou
12/11	Materials Preparation Motivation	Profª Leiman Kou Profª Cecília Mendes F.S. Santos
13/11	A Língua Inglesa na Rede Estadual de Ensino de Curitiba <ul style="list-style-type: none"> . Grupos de Trabalho . Troca de experiências . Plano de Ação . Avaliação. 	Profª Ingrid Pfuets- zenreuter Bre- cailo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDAU, V. M^a. *Rumo a uma nova didática*. 2^a ed. Petrópolis, Vozes, 1989.
- CELANI, M.A. "O papel formativo da língua estrangeira moderna na escola de 1^o e 2^o graus" (palestra proferida no Encontro de Professores de Inglês e Francês da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria do Estado de São Paulo, em 24/05/85).
- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1^o e 2^o graus; antes, agora, depois?*, 2^a ed. São Paulo, Saraiva, 1980.
- COSTA, D. *Porque ensinar língua estrangeira na escola de 1^o grau*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.
- DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo, Atlas, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- HALLIDAY, M.A.R. et al. *The linguistic sciences and language teaching*. London, Longman, 1986.
- KNELLER, G.F. *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1984. (tradução)

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1989.

MELLO, G.N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 6ª ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

OLIVEIRA, L.G. de. *Estado nota zero (análise magistério público paulista: 1970-1990)*. Tese de Mestrado. São Carlos, UFSCar, 1992.

PAES DE ALMEIDA, J.C. "Aplicação de linguística e ensino de línguas". In : *INTERAÇÃO*. nº 29, ago./87.

RICHARDS, J.C. et al. *Approaches and methods in language learning*. Cambridge, Cambridge Press, 1986.

RIVERS, W. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo, Pioneira, 1975. (tradução)

ROSSEEL, E. "Ensino de línguas e autenticidade". In: *INTERAÇÃO*. nº 6, out./84.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.

_____. "A Pedagogia histórico-crítica no quadro de tendências críticas da educação brasileira". In: *Revista da ANDE*, ano 6, nº 11, São Paulo, Cortez, 1986.

- _____. "Tendências e correntes da educação brasileira". In: MENDES, D.T.(coord.) *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.
- SANTOS, H.L.de S. *O papel da aprendizagem de línguas estrangeiras na formação integral do indivíduo*". In: *Anais da V ENPULI*, São Paulo, PUC, v.1.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba, 1990.
- _____. *Proposta de conteúdos essenciais mínimos do 2º grau: línguas estrangeiras modernas*. (versão preliminar), Curitiba, 1988.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. *Proposta de conteúdos básicos de língua inglesa. 5ª a 8ª séries*, Curitiba, 1988.
- SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.
- SOMMA, T. *A Reflexão do Professor sobre a sua praxis pedagógica e a questão da relação teoria e prática: um estudo sobre o professor da rede municipal de ensino*. Tese de Mestrado. Curitiba, UFPR, 1990.
- STREVEENS, P. *New Orientation in the Teaching of English*. Oxford, Oxford University Press, 1977.

SWAN, M. "A critical look at the communicative approach".

In: *English Language Teaching Journal*. pt1, nº39.

TOTIS, V. P. *Língua inglesa: leitura*. São Paulo,

Cortez, 1991.

VAN EK, J & Alexander, L.G. *The threshold level English*.

Oxford, Pergamon, 1980.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro,

Paz e Terra, 1968.