

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA:
A SALA DE AULA SOB A ÓTICA DA MACRO E DA MICRO-CULTURA**

HELEN BETANE FERREIRA

Goiânia
2008

HELEN BETANE FERREIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA:
A SALA DE AULA SOB A ÓTICA DA MACRO E DA MICRO-CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Lingüística.

Área de Concentração: Estudos Lingüísticos
Orientadora: Profa. Dra. Dilys Karen Rees

Goiânia
Faculdade de Letras da UFG
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Ferreira, Helen Betane.
F383e **Ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública**
[manuscrito]: a sala de aula sob a ótica da macro e da micro-
cultura / Helen Betane Ferreira. – 2008.
206 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dilys Karen Rees.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2008.

Bibliografia: f. 164-167.

Anexos

1. Língua Inglesa – Ensino e aprendizagem 2. Língua Inglesa –
Escola Pública I. Rees, Dilys Karen II. Universidade Federal de
Goiás. **Faculdade de Letras.** IV. Título.

CDU: 811.111(817.3)

HELEN BETANE FERREIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA:
A SALA DE AULA SOB A ÓTICA DA MACRO E DA MICRO-CULTURA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Dilys Karen Rees – UFG
Presidente da Banca

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo – UFG

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos – UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Profa. Dra. Dilys Karen Rees, pela paciência, pelas horas de orientação, pelas valiosas sugestões, enfim por ter me acolhido como sua orientanda.

À Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo e à Profa. Dra. Joana Plaza Pinto, professoras leitoras da qualificação, pelos valiosos comentários.

À Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo e Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos por fazerem parte da banca examinadora.

Aos pais dos alunos da turma H1 por terem concedido que seus filhos fossem gravados em vídeo.

Aos meus queridos alunos da turma H1 (sétima série) da Escola Municipal Virgínia Gomes Pereira, especialmente ao Fabiano, Breno, Ariel, David, Alex, Mário e João, que tanto contribuíram para a realização desse trabalho.

À Vânia, professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, pela entrevista gentilmente concedida.

À diretora da Unidade Regional Central e aos Apoios Pedagógicos pelas entrevistas concedidas.

Às coordenadoras da Escola Municipal Virgínia Gomes Pereira, pelas entrevistas concedidas.

À Secretaria Municipal de Educação, Gestão 2005 – 2008, pela licença-aprimoramento, mesmo esta tendo sido concedida um ano após sua solicitação.

À Secretaria Municipal de Educação por ter viabilizado o acesso aos documentos oficiais analisados neste trabalho.

À diretora da Escola Municipal Virgínia Gomes Pereira por sempre ter se empenhado em atender minhas solicitações.

À minha mãe, Lenir Maria Ferreira, pelas palavras de incentivo e apoio.

Ao meu marido, José Hermilon Pereira, pela compreensão e incentivo.

Aos amigos Nayton Fernando Leite de Oliveira e Rafael Martins de Paula por terem sempre me socorrido com presteza e empenho nas horas em que precisei de apoio tecnológico.

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se de um estudo de base etnográfica, o qual procura analisar a sala de aula de língua inglesa de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, micro-cultura, sob a ótica da macro-cultura. Por macro-cultura definimos todas as questões que de uma maneira ou de outra influenciam a micro-cultura: a sala de aula. Entre os aspectos macro e micro, temos as figuras do professor e dos alunos, seres sociais que não estão imunes às interferências extras no contexto da sala de aula.

Dessa forma, de maneira geral, objetivamos analisar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na turma H1 (referente à 7ª série no antigo sistema seriado) de uma escola do Município de Goiânia. Vale ressaltar que tentar compreender esse ambiente tão familiar, visto que a professora da turma também desempenha o papel de pesquisadora, implicou em um novo olhar, um distanciamento, um estranhamento desse ambiente, buscando-se alcançar uma visão ética do mesmo. Ademais, também foi objetivo desse estudo analisar a macro-cultura que envolve essa sala de aula, desde os documentos oficiais até as decisões tomadas com base, ou não, nesses documentos, como também a interferência dessas decisões no dia-a-dia da sala de aula de língua inglesa, especificamente.

Na análise dos dados ratificamos a idéia de que a sala de aula não é um ambiente isolado. Percebemos a dificuldade da professora em lidar com aspectos únicos da cultura de seus alunos: escassez das noções de respeito e convívio social, o conhecimento apurado sobre o mundo das drogas, a indisciplina, causada principalmente por questões sociais de toda ordem. Constatamos também que, apesar das adversidades, alguma aprendizagem ocorre nesse ambiente. Aprendizagem esta que não vai totalmente ao encontro das expectativas da professora, mas que, apesar disso, deve ser ressaltada.

Enfim, os resultados apontam para o fato de que o professor está à mercê de muitas decisões macro e de difíceis condições de trabalho, encontrando-se sozinho, sem apoio nenhum para exercer sua função. Concluímos, pois, que a má ou pouca formação do professor é apenas um dos vários problemas enfrentados por esses profissionais. Problemas estes que interferem sobremaneira no resultado pedagógico em sala de aula.

Palavras-chave: escola pública - macro-cultura – ensino e aprendizagem de língua inglesa – micro-cultura.

ABSTRACT

This ethnographic based study aims to analyze the English classroom in a school from the Rede Municipal de Ensino de Goiânia, considering how the micro culture is affected by the macro culture. Macro culture is here considered to be everything that influences the micro culture of the classroom.

Therefore, the general aim of this study is to understand how the English language teaching and learning takes place in the H1 group (previously called seventh grade) from a school in Goiânia. It is important to point out that to understand this familiar environment, since the classroom teacher is also the researcher, a new outlook was demanded, that of the stranger, aiming at reaching an etic view. Another aim of this study was to analyze the macro culture that influences this classroom. As such, official documents and the decisions made that were based on these documents were analyzed.

In the data analysis, the idea that the classroom is not an isolated environment was apparent. It was possible to see the difficulty the teacher had in dealing with specific aspects of the students' culture, such as their knowledge about drugs and their indiscipline, which are related to larger social problems. It was also possible to conclude that, despite all the difficulties, some learning does take place in this context. However, the quality of this learning is not totally in agreement with the teacher's expectations.

In short, the results point to the fact that the teacher is dependent on the macro decisions and the difficult work conditions, finding him / herself alone, without any support to carry out his / her work. Therefore, the teacher's training, or the lack of it, is just one of the problems faced by this professional. And these problems interfere greatly in the pedagogical results in the classroom.

Key words: public school – macro culture – English language teaching and learning – micro culture.

SUMÁRIO

Resumo.....	5
Abstract.....	6
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA.....	25
1.1 Escola Pública: um breve olhar pela história.....	25
1.1.2 A expansão da escola pública na era pós-Idade Media.....	25
1.1.3 A clientela escolar dos Tempos Modernos.....	39
1.1.4 Os parâmetros sociais e as funções da escola pública desde meados do século XIX até o século XX.....	40
1.1.5 O Estado brasileiro e a educação pública.....	43
1.1.6 Escola Pública Contemporânea: organização e princípios norteadores.....	51
1.2 A política de ciclos.....	55
1.2.1 O projeto “Escola para o Século XXI”.....	59
1.2.2 A política de ciclos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.....	62
1.2.3 Concepções norteadoras do ensino na Rede Municipal de Ensino de Goiânia – Gestão 2001-2004.....	64
1.2.4 Nova Gestão, velhas atitudes.....	70
1.3 O status da língua estrangeira no sistema educacional público brasileiro.....	75
1.4 O contexto da pesquisa.....	84
1.5 Metodologia de pesquisa.....	85
1.6 A coleta de dados.....	89
1.6.1 Instrumentos de investigação.....	89
1.7 A micro-cultura da sala de aula.....	91
1.7.1 Professor e alunos: seres sociais que se definem através da interação.....	92

CAPÍTULO 2.....	99
2.1 Análise e discussão dos dados.....	99
2.1.2 A Unidade Regional Central, a coordenação pedagógica e o professor.....	99
2.1.3 A sala de aula: professora e alunos.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	162
ANEXOS.....	166
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para Participante	
Aluno.....	166
Anexo B – Fichas.....	167
Anexo C – Diretrizes (Planejamento semanal e número de alunos por turma).....	177
Anexo D – Os diários dos alunos.....	185
Anexo E – Atividades utilizadas nas aulas analisadas.....	194

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: A SALA DE AULA SOB A ÓTICA DA MACRO E DA MICRO-CULTURA

Um sistema de legislação é sempre impotente se, paralelamente, não se criar um sistema de educação.
Jules Michelet

Introdução

Formada pela Universidade Federal de Goiás, fui munida de um vasto aparato didático-metodológico para ministrar aulas de língua inglesa. Durante o curso de Letras, fui professora estagiária no Centro de Línguas da Faculdade de Letras (CL), o qual funciona como um laboratório, onde tentamos colocar em prática o que aprendemos na graduação. Uma das várias contribuições do CL para minha vida profissional foi o trabalho, sempre supervisionado, com grupos grandes (com no máximo 25 alunos por sala). Quando terminei a graduação e, conseqüentemente, deixei o Centro de Línguas, esta experiência me foi de grande valia, visto que sempre trabalhei em escolas que tinham o CL como um modelo a ser seguido. Portanto, achava que estava bem preparada para o mercado de trabalho, haja vista o bom desempenho por mim apresentado.

Em busca da estabilidade proporcionada por um cargo público, resolvi participar do concurso da Secretaria Municipal de Educação para o cargo de professor de língua inglesa. Fui aprovada e admitida em dois de julho de 1999. Assim, sentindo-me bastante motivada, esperei ansiosamente pelo meu primeiro dia de trabalho, o qual se daria no mês de agosto do corrente ano. A minha ansiedade se justificava, pois, baseada em minha própria experiência enquanto aluna do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino, acreditava que podia fazer a diferença e proporcionar aulas mais efetivas e interessantes daquelas que eu tive.

Contudo, meu tão esperado primeiro dia de trabalho descortinou-se num pesadelo do qual eu queria muito acordar: quinze aulas semanais em sete turmas diferentes (um grupo de quinta série, dois de sexta, dois de sétima e dois de oitava séries); nenhuma orientação sobre como lidar com os pré-adolescentes e adolescentes por parte dos responsáveis pela área pedagógica; salas com trinta e cinco, quarenta e até

quarenta e cinco alunos; indisciplina, descrédito, desinteresse e até mesmo um sentimento de hostilidade por parte dos alunos que conversavam e brincavam o tempo todo, ignorando a minha presença no recinto. Era como se eu estivesse no lugar errado, na hora errada e, principalmente, tentando lecionar a disciplina errada. Como resultado do impacto daquele novo contexto e do apoio e orientação inexistentes, logo o desinteresse dos alunos me contagiou. Lecionar passou a ser uma obrigação desgostosa e penosa.

Depois de pedir demissão, voltar atrás e trocar de escola por três vezes no período de um ano, decidi permanecer na escola da qual ainda faço parte e onde realizei o estudo que será apresentado. Resolvi perseverar, permanecer na Rede e tentar mudar a forma de encarar o meu trabalho, mudando a minha prática e buscando alcançar alguma satisfação pessoal naquilo que estava fazendo. Afinal, havia aprendido muito na graduação e meus alunos mereciam se beneficiar deste conhecimento. Comecei, então, a trabalhar com as quatro habilidades do ensino de línguas de maneira adaptada ao contexto em que estava inserida. Passei a priorizar o uso da língua inglesa em sala de aula, tanto da minha parte, quanto da dos alunos; a trabalhar mais com atividades auditivas; atividades de vídeo, seguindo as técnicas por mim aprendidas na universidade; práticas de repetição de pronúncia; alguns símbolos fonéticos; etc.

É importante ressaltar que todas as atividades foram adaptadas à minha realidade, sendo repensadas e modificadas a cada insucesso. Então, depois de um ano de tentativas frustradas, comecei a sentir uma modificação pequena, mas significativa, no comportamento da maioria dos alunos com relação às aulas de língua inglesa: uma pequena melhora na participação, no interesse e até no comportamento destes em sala de aula. Logo, fui percebendo que dar aula naquele contexto estava se mostrando algo prazeroso para mim, pois havia menos resistência por parte dos alunos e os indícios de que alguma aprendizagem estava ocorrendo começavam a aparecer.

Vale salientar que para obter esse resultado pequeno, porém significativo, as condições de trabalho foram fundamentais. A gestão administrativa do município de Goiânia de 2001 a 2004 não oferecia as condições ideais de estrutura material e física, visto que estas deixavam muito a desejar, mas, segundo minha visão êmica¹,

¹ A distinção *êmico-ético* tem origem na proposta de Kenneth Pike (1964). Pike faz uma analogia das categorias lingüísticas: “fonêmico” (sistema de organização de sons que contém um número limitado de significados) e “fonético” (sons que são produzidos). Na área dos estudos antropológicos a visão êmica representa a visão local, ou seja, daqueles que estão inseridos no ambiente cultural estudado; é visão do

corroborada pela maioria dos meus colegas de trabalho, este foi o período no qual foram oferecidas as melhores condições de trabalho para os profissionais em Educação da Rede Municipal de Ensino. O Ciclo de Desenvolvimento Humano, ciclo I (formado pelos grupos de alfabetização, primeira e segunda séries) e o ciclo II (referente à terceira, quarta e quinta séries), já era realidade na maioria das escolas, sendo que o ciclo III (referente à sexta, sétima e oitava séries) estava em fase de implantação.

Eu fazia parte do grupo de professores responsável pelo ciclo II, na escola em que estava lotada. Na ocasião, havia uma turma da primeira etapa do ciclo e duas turmas de cada etapa subsequente, totalizando cinco turmas. A maioria dos alunos que integravam a primeira etapa não estava alfabetizada, entretanto dispúnhamos de tempo para planejar e realizar um trabalho diferenciado com esses alunos, o que nos permitiu reverter o quadro em que se encontrava a maioria deles. O quantitativo de profissionais (um professor de português, um de matemática, um de geo-história, um de inglês, um de educação física e duas pedagogas, que ministravam artes e ciências) possibilitava um melhor desenvolvimento do trabalho. Os profissionais ministravam o mesmo quantitativo de aulas em cada turma, acentuando a igualdade de importância de todas as disciplinas; dispunham de seis horas semanais de planejamento individual, estudo, pesquisa, leituras, discussões interdisciplinares com os colegas que compartilhavam do mesmo horário e atendimentos individuais aos alunos que precisavam de uma atenção mais especial.

Dispúnhamos também do planejamento semanal geral, do qual participavam todos os professores, coordenação e direção. Este era utilizado para os conselhos de classe; definição de ações a serem desenvolvidas semanalmente para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos; definição ou redirecionamento das metas previstas no Projeto Político Pedagógico da escola; organização e planejamento de atividades extras como oficinas de leitura, teatro, música, jogos, artes, as quais eram realizadas uma vez por mês e eram desenvolvidas e ministradas pelo grupo de professores; planejamento das festas comemorativas e dos eventos promovidos pela escola (feiras e exposições, festa junina, Páscoa, Dia das mães e dos pais, etc.).

Em 2006, segundo ano da atual gestão, mudanças foram implantadas em todas as escolas da Rede através das Diretrizes de Organização do Ano Letivo. Na escola da

familiar. Já a visão ética refere-se à perspectiva do observador, que pode estar inserido no ambiente pesquisado, porém encarando o familiar sob a perspectiva externa, isto é, estranhando o familiar.

qual fazemos parte, as mudanças se mostraram abruptas e resultaram em descrença e desânimo por parte do corpo docente. Chegaram até nós as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SME) ²: o coletivo de profissionais por turma foi diminuído; o planejamento semanal extinto; a obrigatoriedade do atendimento individual pelo menos três vezes por semana, no horário de estudo; etc. Sobre a carga horária dos profissionais, por exemplo, o texto do documento foi assim divulgado:

A carga horária do Professor deverá ser distribuída da seguinte forma:

- Mínimo de 17 / 18h de efetivo trabalho com o educando;
- 3h ou 4h de horário de estudo e outras atividades pedagógicas para serem cumpridas da seguinte forma:
 - Planejamento em pequenos grupos;
 - Formação continuada, devendo a escola se organizar para a saída do Professor quando solicitada pelo Centro de Formação e Unidade Regional;
 - Atendimento individual ao educando;
 - Atendimento a pais e comunidade;
 - Estudo de temas específicos;
 - Organização, seleção e confecção de material pedagógico;
 - Fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação;
 - Discussão e registro do processo avaliativo.

O não cumprimento do horário de estudo e outras atividades pedagógicas, de acordo com as orientações expressas nas Diretrizes de Organização do Ano Letivo 2006, implicará em advertência ao profissional em questão e ao corpo diretivo da Unidade Educacional.

A nós parece um tanto inverossímil realizar tantas atividades a contento em apenas três ou quatro horas semanais. Isso sem mencionar os contratempos e percalços comuns ao cotidiano de qualquer unidade educacional, como a ausência de um ou outro profissional, por exemplo. Contudo, como servidores vinculados à SME, não tivemos escolha senão acatar o que foi determinado.

Vários professores foram obrigados a deixar a unidade escolar em questão, não só pela decisão de diminuir o número de profissionais, mas também pela extinção do ciclo II nessa escola. Não ficou muito claro para os professores que compunham o ciclo II o motivo pelo qual essa decisão foi tomada. Segundo a gestora da escola, a SME considerou inviável e dispendioso a existência de apenas três turmas (número de turmas no ano de 2005), apesar de cheias, de ciclo II na escola, uma referente a cada etapa do ciclo. Infelizmente, nenhum estudo foi feito ou mesmo nos foi perguntado sobre o trabalho realizado nessas três turmas nem os resultados efetivos desse trabalho. Assim, depois de cinco anos sendo professora do ciclo II, tive que mudar toda uma estratégia de trabalho e me adaptar a uma faixa etária diferente, com problemas diferentes e que exigia metodologia e ações diferentes. Quero ressaltar que foi com muito desgosto que passei a lecionar para o ciclo III, pois me sentia quase realizada e quase feliz lecionando

² Doravante SME.

para o ciclo II, nas condições específicas expostas anteriormente. Contudo, como somos seres totalmente adaptáveis, adaptei-me e até poderia sentir a quase felicidade de lecionar para o ciclo III se as condições de trabalho não tivessem piorado sensivelmente, dificultando o dia-a-dia na escola e, principalmente, na sala de aula.

Assim, partindo de minha própria experiência, brevemente relatada anteriormente, resolvi eleger a escola pública, de onde vim e da qual ainda faço parte, como objeto de estudo deste trabalho, focalizando o ensino e a aprendizagem de língua inglesa neste contexto tão particular. Contexto este que é constituído pela organização social que o cerca, sendo, pois, sujeito a todo tipo de interferências externas. Nas palavras de Freitas (2003, p. 17), “o papel da escola é o de “ensinar com qualidade todos os seus alunos” _ sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel”. Freitas corrobora ainda que “há limites sérios impostos de fora para dentro”, os quais influenciam, e muito, o cumprimento do papel da escola na sociedade.

Dessa forma, refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no sistema de ensino público envolve a compreensão da micro-cultura³ da sala de aula, a qual está inserida em uma macro-cultura. Nas palavras de Rees (2003, p. 20), “a macro-cultura é não-local, pois faz parte daquilo que é recebido do grupo humano maior do qual o indivíduo faz parte”. Consideramos, pois, a macro-cultura tudo aquilo que, de uma maneira ou de outra, influencia os acontecimentos em sala de aula. Enfatizando os conceitos de micro e macro-cultura, destacamos o contexto no qual as pessoas que co-participam do processo de ensino e aprendizagem estão inseridas. Contexto, aqui, assume uma conotação afunilada, pois tem início com as decisões políticas e elaboração dos documentos que regulamentam a Educação Pública no País, passa pelas difíceis condições de trabalho e salário dos profissionais; pelas crenças de alunos e professores acerca da aprendizagem da língua inglesa na escola pública; chegando ao ambiente de sala de aula em si, e tudo que resulta da interação entre aqueles que o constituem.

No que diz respeito à macro-cultura, podemos citar a utilização das políticas educacionais públicas para encobrir “uma filosofia educacional de base liberal fundamentada na idéia de que, na sociedade capitalista, a escola é a força que move a sociedade, pois dá a todos os mesmos direitos de educação” (MOITA LOPES, 2001,

³ Rees (2003, p. 20), citando McDemott e Tylbor (1995, p.220), afirma que “uma sala de aula é um exemplo de uma micro-cultura, já que os participantes se reúnem regularmente e ali criam tradições locais de comportamento e de relacionamento, como também um entendimento localizado das pessoas e dos eventos.”

p.69). Assim, segundo o senso comum, o insucesso da educação pública deve-se aos fracassos individuais, à inaptidão dos alunos ou à incompetência dos professores. O esforço pessoal nem sequer é cogitado; contudo deveria, pois nem todos se esforçam da mesma maneira e, por isso mesmo, conseguem resultados diferentes.

Dentro de sala de aula, as condições de trabalho, na maioria das escolas, não são as mais adequadas: salas lotadas, cadeiras desconfortáveis, falta de equipamentos básicos, principalmente para as aulas de línguas, como som, televisão e copiadora. Só não faltam o quadro negro e o giz, cuja qualidade pode ser questionada.

Lidar com o desprestígio da profissão, refletido nas difíceis condições de trabalho e nos baixos salários – o que leva ao aumento da carga de trabalho e, conseqüentemente, à restrição do tempo e da motivação para se aperfeiçoar – é algo com que o professor já está, de certa forma, habituado. Contudo, prevalece, na maioria das vezes, o sentimento de frustração por perceber que os objetivos não estão sendo alcançados, ou o sentimento de resignação diante do quadro do ensino nesse contexto.

Quando o assunto é escola pública, necessário se faz compreender não só a complexidade do ambiente de sala de aula em si, sua micro-cultura, mas também como a macro-cultura interfere no fazer pedagógico do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. A cada nova gestão, os profissionais da educação pública têm que se adaptar às novas diretrizes impostas. Pouco ou nada é perguntado a quem realmente lida com o dia-a-dia dos problemas da escola e da sala de aula. Isso, de certa forma, faz com que o professor se torne refém das decisões políticas, as quais, de uma maneira ou de outra, interferem na realização do seu trabalho. Segundo Zagury (2006, p. 19):

O que não se faz, e urge fazer, entre outras medidas, para evitar novos fracassos, é ouvir o docente que está atuando nas salas de aula, antes de colocar em prática novos projetos que afetam o trabalho (às vezes a vida) de cada um deles. E quando falo em ouvir, é ouvir, *em escala representativa*, buscando primeiro esclarecer a proposta, em seguida, discutir, analisar, saber o que pensam e como encaram, em termos concretos, aqueles que irão executar. Refiro-me especialmente a *ouvir e escutar*, porque só ouvir é pouco e muito frustrante (...). Não se trata de pedir permissão nem de inverter a hierarquia, mas de investigar o que eles têm a dizer sobre as *necessidades intrínsecas do projeto e a viabilidade de execução*⁴.

Na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, por exemplo, a gestão atual (iniciada em 2005) decidiu, sem sequer questionar a validade ou a importância do mesmo, extinguir o planejamento semanal nas escolas. De acordo com a SME, o

⁴ Grifos da autora.

planejamento semanal é obsoleto, sendo encarado como prejuízo para os alunos, pois estes são privados das aulas. Segundo a responsável pela Unidade Regional Central, à qual a escola objeto desse estudo pertence, muitos pais reclamaram da existência do planejamento, pois liberar os alunos no meio do turno às sextas-feiras implicava no fato de que estes ficavam na rua, visto que alguns pais não tinham condições de buscá-los na hora do recreio. Sobre a interferência da família na instituição escolar, Zagury nos esclarece:

Há famílias que apelam à justiça por motivos inacreditáveis. Utilizando-se de brechas de artigos da legislação (inclusive do Estatuto da Criança e do Adolescente), longe de estarem lutando para que seus filhos aprendam mais e melhor, visam, por exemplo, a suspender decisões pedagógicas da instituição ou obter tratamento diferenciado para os filhos, suspensão de sanções ou até vantagens financeiras (ZAGURY, 2006, p.31).

Com essa decisão, motivada por um grupo de pais e corroborada pela SME sob a alegação adicional de que essa liberação semanal dos alunos era ilegal, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi vetado ao professor o horário para planejar suas atividades; trocar idéias com os colegas; estudar, ler; discutir as ações a serem realizadas para que as metas do projeto político pedagógico da escola fossem alcançadas; dividir angústias e buscar soluções para os problemas cotidianos do ambiente escolar. Os professores não se reúnem, não conversam e não se ajudam, não têm tempo. O ciclo de desenvolvimento humano, tão defendido na rede municipal, na prática funciona como o antigo sistema seriado, pois voltamos a ser “dadores” de aula, sem tempo para refletir. Ficam aqui algumas perguntas: se o planejamento semanal era ilegal, como este vinha acontecendo, sem o menor questionamento, desde 1998, com a implantação do Ciclo de Desenvolvimento Humano? Seria a conveniência da lei diretamente proporcional a interesses políticos?

Acreditamos, pois, que não basta o professor ser qualificado, dominar as técnicas de ensino, estar em constante formação, compreender a sua realidade para que este obtenha sucesso em seu trabalho. Isso porque há um mundo macro, amplo, que guia todo o funcionamento no nível micro. No que diz respeito ao aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação, por exemplo, é garantido ao professor, através do *Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério do Estado de Goiás* (2001), o direito de ausentar-se de suas atividades para dedicar-se à sua formação contínua. Entretanto, seja por questões políticas ou financeiras, ou ambas, esse direito nem sempre é respeitado.

O professor, na maioria das vezes, precisa percorrer um longo e burocrático caminho para conquistar esse benefício. Muitos são vencidos pelo cansaço e, sem qualquer esperança de alcançar o objetivo, desistem de lutar por algo que deveria ser automático, a partir do momento da aprovação do professor no programa de pós-graduação escolhido. Assim, não é difícil perceber que nem sempre é permitido ao professor aperfeiçoar-se, trabalhar de acordo com o que acredita, nem nas condições que gostaria. No meio de tudo isso, a necessidade de sobrevivência acaba falando mais alto e continuamos, mesmo que insatisfeitos e frustrados, a realizar o nosso trabalho dentro das possibilidades que nos são oferecidas.

Nesse ínterim, o ambiente de sala de aula, de uma maneira ou de outra, vai refletir as pressões sofridas por este profissional responsável pela educação formal das crianças da classe menos favorecida da sociedade. Moita Lopes (2001, p.66), citando Soares⁵, afirma que “a educação da escola pública no Brasil tem sido descrita como uma escola contra o povo, ao invés de uma escola para o povo”. Desta maneira, perpetua-se o *status quo* através da utilização de políticas públicas que tolhem qualquer tipo de reflexão, dificultando ou até mesmo impossibilitando a ação. Os desafios enfrentados pelos profissionais deste contexto, incluindo a sensação de impotência diante da atual conjuntura, são, portanto, imensuráveis.

No município de Goiânia, a partir de 2006, as Diretrizes de Organização do Ano Letivo estabelecem que o número mínimo de alunos por sala na Rede deve ser de trinta. Na escola na qual realizamos o estudo que vamos apresentar, por exemplo, há oito turmas, a maioria delas com pouco mais de trinta alunos, e apenas uma professora de inglês. Sob essas condições, o professor pode até querer seguir a sugestão de Scarcella e Oxford (1992, p. 57): “O professor hábil vai procurar variar as técnicas de acordo com as necessidades individuais dos alunos”⁶; porém, diante do cansaço provocado pela exaustiva carga horária e do estresse do cotidiano de sala de aula, esta é uma tarefa difícil de ser cumprida, pelo menos para a maioria dos profissionais que são realmente comprometidos com seu trabalho.

A sala de aula de língua inglesa reflete as dificuldades apresentadas nesse contexto, ampliando-as expressivamente, pois, apenas como primeiro obstáculo, há a crença de que “não se aprende inglês na escola pública”. Essa crença constitui o

⁵ SOARES, 1986, p. 20.

⁶ “The skilled teacher will want to vary the techniques according to the needs of individual students”
(Tradução nossa)

repertório do senso comum, sendo corroborada pela maioria dos alunos e professores da Rede Pública de Ensino. Pajares (1992) argumenta que as crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar, visto que se organizam em episódios ou eventos baseados em experiências pessoais, sendo, portanto, resistentes a mudanças. A referida crença encontra respaldo na sociedade brasileira, haja vista a “ineficiência histórica da escola pública para ensinar língua estrangeira” (COX & PETERSON, 2007, p. 5), como também as condições normalmente oferecidas pelo sistema público de ensino. Condições estas consideradas inapropriadas para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Lecionando na Rede Municipal de Ensino de Goiânia há oito anos, podemos afirmar, por experiência própria, que crenças foram reconstruídas, posturas pessoais revistas, metodologias adaptadas e redirecionadas, abordagens mescladas, enfim, várias “teorias pessoais” (PESSOA, 2002, p.36) foram elaboradas a partir desses anos de prática reflexiva em sala de aula:

O processo de reflexão, no qual os professores tornam-se mais conscientes e articulam as teorias práticas implícitas em sua prática e sujeitam-na à crítica, pode ser considerada uma forma de teorização educacional. Essa teorização prática e pessoal oferece uma perspectiva interna sobre o ensino e a aprendizagem nas escolas que não se pode obter por meio de teorias inventadas por estranhos ⁷ (PESSOA, 2002, p.36)

Acreditamos, portanto, que, na escola pública, a reflexão e a teorização constantes sobre o que acontece em sala de aula, e como este ambiente é culturalmente construído através da interação entre aqueles que o compõem, têm uma relevância ainda maior, devido às dificuldades de toda ordem enfrentadas por alunos e professores destas instituições. Dessa forma, o conhecimento prático torna-se fator determinante na transformação da ação docente, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, tanto para quem tenta ensinar como para quem tenta aprender.

Desta feita, parece-nos evidente que os responsáveis pelas decisões no nível macro devem ter um profundo conhecimento, teórico e prático, do nível micro. Inventar teorias pautadas em um conhecimento superficial ou imaginário da realidade apenas demonstra, claramente, o *status* da importância da Educação em nosso país. O discurso oficial, reproduzido pelos meios de comunicação de massa, defende a idéia de que na Educação encontra-se a solução de todos os problemas do País. Contudo, a prática,

⁷ ZEICHNER & LISTON, 1996.

vivenciada de perto apenas pelos profissionais em educação e alunos, não ecoa esse discurso.

No caso do município de Goiânia, um pequeno grupo de pedagogos, baseados nas informações fornecidas pelas Unidades Regionais, através dos profissionais chamados de Apoio Pedagógico - os quais têm contato prioritariamente com os coordenadores e diretores das unidades de ensino - teorizam e estabelecem regras para toda a Rede. Regras estas colocadas em prática mediante a aprovação da secretária de educação do município de Goiânia e do prefeito da cidade. Na maioria das vezes, pautada em nossa visão êmica, essas decisões não beneficiam àqueles que participam efetivamente do processo de ensino e aprendizagem: alunos e professores. A extinção do planejamento semanal é um exemplo de valorização dos interesses macro em detrimento da realidade e necessidades micro das unidades escolares.

Ao panorama apresentado, acrescenta-se uma realidade micro bastante complexa, a qual reflete e reforça a realidade macro. Há que se comentar, pois, as dificuldades complementares, e não por isso menos graves, enfrentadas única e exclusivamente por quem convive cotidianamente com os alunos no ambiente de sala de aula. Uma delas é a visão, de origem por nós desconhecida, de que o professor deve assumir papéis outros além do de ensinar. Cremos ser esta a única profissão em que uma vasta gama de habilidades extras está sendo cada vez mais exigida do profissional, e nem por isso é mais bem remunerada. Essas habilidades não são desenvolvidas, e na maioria das vezes sequer citadas, nos cursos de formação de professores. À habilidade obrigatória e específica de dominar o conhecimento bem como as técnicas de transmissão do mesmo, exige-se do professor a habilidade de entreter os alunos, fornecer a educação de berço, dominar conhecimentos específicos das áreas de psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia, medicina, enfim, todo o aparato multidisciplinar exigido para lidar com todos os tipos de aluno, inclusive os portadores de necessidades especiais, sejam estas quais forem. Sobre isso, Zagury assim se posiciona:

Não se pode supervalorizar a relação professor/aluno, não em detrimento do saber. O professor não é psicólogo, não “trata” alunos. Ele pode e deve sim compreender os problemas, ser afetuoso e ajudar no que for possível em termos humanísticos, mas sua função precípua é ensinar. E ensinar bem, dominando o conteúdo e usando adequadas técnicas de ensino e de avaliação. Mas ensinando, que esta é a sua função. Caso contrário, estará fugindo ao compromisso básico da carreira que elegeru. (2006, p. 71)

Ao longo dos anos, o conceito de escola tem sido paulatinamente deturpado. A mídia brasileira divulga o slogan do Estado: “Lugar de criança é na escola”, entretanto

há muito que se discutir acerca do conceito atual de escola: “estabelecimento onde se ministra, *sistematicamente* ⁸, ensino coletivo” (FERREIRA, 1988, p.263); ou lugar onde crianças e adolescentes devem “ficar” como medida preventiva de um futuro em meio à marginalidade? Infelizmente, percebemos que a escola atual se presta a finalidades outras - desde creche até instituição de reabilitação de menores infratores - as quais se distanciam cada vez mais de sua função pedagógica.

Até concordaríamos com todas essas atribuições extras, visto que as mesmas representam a demanda da sociedade, se a escola fosse devidamente equipada estrutural e profissionalmente para exercer todos esses papéis. Entretanto, o que se observa é um acúmulo de atribuições para a escola e, naturalmente, para o professor. O papel principal da escola está sendo esquecido: transmitir e compartilhar conhecimento, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, formar pessoas que possam dar contribuições sociais significativas, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, enfim, preparar para a vida em sociedade.

Afunilando ainda mais o contexto micro, chegamos ao fim do túnel: a micro-cultura da sala de aula construída através da convivência, da interação cotidiana entre professor e alunos. Nesse ambiente específico, outras dificuldades são descortinadas e apresentam-se tão grandes e graves quanto as que foram comentadas até este momento. Dentre estas, citamos o tema recorrente nas reuniões de professores, motivo de reclamação e desmotivação por parte dos profissionais: a indisciplina. Sobre essa questão, cremos ser pertinente citarmos a pesquisa realizada pela professora Tânia Zagury (2006) sobre os maiores problemas enfrentados, dentro de sala de aula, pelos professores no sistema de ensino brasileiro atualmente. Indisciplina foi o primeiro item citado pelos entrevistados. Algumas das causas do problema, apontadas pelos professores participantes da pesquisa, e por nós corroboradas, são:

Os alunos não têm limite/ são rebeldes/ agressivos/ faltam com o respeito; falta de educação familiar; falta de compromisso, interesse, apoio da família; excesso de alunos em sala; falta de interesse, motivação dos alunos/ alunos dispersos; os alunos têm excesso de liberdade em casa/ não há limite; o papel da família foi totalmente substituído pela escola; desestruturação familiar; a motivação fora de sala de aula é maior (jogos, internet, esportes, mídia); a autoridade do professor foi-lhe tirada/ autoridade “traumatiza” o aluno; falta de atitudes mais enérgicas por parte da escola (...).

(ZAGURY, 2006, p. 87)

⁸ Grifo nosso.

Percebemos que a escola atual não consegue estabelecer limites e oferecer as noções básicas de respeito mútuo, direitos e deveres. Tão pouco a família parece conseguir ensinar tais valores. Como consequência, o Estado “assumiu” essa função através do Conselho Tutelar, pois aparentemente nem a família nem a escola estão conseguindo ensinar ao aluno que todo e qualquer ato cometido implica a responsabilidade de assumir as consequências do mesmo, sejam elas positivas ou não.

Educar e aprender são tarefas árduas e ambas pressupõem esforço, disciplina e, na maioria das vezes, sofrimento. A nós parece estranha a visão de que a escola deve divertir o aluno, não deve excluir, não deve constranger, sendo que a sociedade exclui os despreparados, a sociedade constrange aqueles que não têm ou têm pouca instrução formal. Parece que vivemos em dois mundos paralelos que não se relacionam entre si. Entretanto, ao término, bem ou mal, do ensino fundamental, nossos alunos vão, mesmo sem querer, adentrar nesse outro mundo que exclui, que constrange, e a maioria, fatalmente, estará despreparada para enfrentá-lo.

Tudo na vida, qualquer meta que se tenha, requer algum *esforço* para ser atingida. Ou muito esforço, depende do caso, do indivíduo e do objetivo. Considero um sério dano fazer o aluno e sua família acreditarem que, quando o professor atua de forma metodologicamente moderna e adequada, todo aluno aprende como que por um passe de mágica. Sempre haverá, também por parte do aluno, necessidade de dedicação e concentração, de momentos de estudo individual para exercitar o que estudou, refletir para sedimentar conceitos e transferir aprendizagens. “Vender ilusões” desse tipo só conduz o aluno a achar que tudo que se refere à aprendizagem é responsabilidade única e exclusiva da escola e/ou do professor. Ele não precisa fazer nada, nenhum esforço, absolutamente nada, porque as “boas aulas” fazem tudo por ele. É preciso que os alunos e a família voltem a acreditar e a perceber que há sempre necessidade de reciprocidade (ZAGURY, 2006, p.29).

Ainda segundo Zagury (2006), se muitas vezes o fracasso escolar se origina na forma pela qual a escola trabalha ou na ineficiência de determinado professor, em outras pode estar, sim, no aluno - que em muitos casos não estuda, está desatento e desinteressado. Ignorar que parte dos alunos - por razões sociais ou pessoais ⁹ - não querem, não gostam de estudar, e muito menos de se esforçar para aprender, é igualmente ignorar que o ser humano é múltiplo e que cada indivíduo é único e reage diversamente em situações específicas.

Diante do exposto, devemos, pois, refletir sobre até que ponto o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública, foco deste trabalho, pode ser considerado ineficiente apenas por que o professor é despreparado, ou por que ele “não

⁹ Segundo Zagury, algumas causas sociais: abandono em casa, falta de limites, superproteção da família, ausência de incentivo e apoio da família, etc. Pessoais: imaturidade, agressividade, preguiça, necessidade de auto-afirmação, falta de compreensão quanto à importância dos estudos, dificuldade de concentração.

sabe dar aula”, ou por que a estrutura não é apropriada, ou pela escassez ou ausência de material adequado. Não negamos a existência de todos estes entraves, todavia estes não são os únicos. Sobre isso, Zagury (2006, p.90) nos esclarece:

É preciso rever - com urgência - a questão da autoridade e dos limites (aí compreendidos como a relação equilibrada entre direitos e deveres dos alunos) dentro do contexto família-escola, sem o que dificilmente poderemos alcançar o objetivo “qualidade na educação”. A instituição escola precisa reencontrar-se com seu papel de autoridade, sem que isso represente autoritarismo. O professor necessita ter o apoio e a sustentação da sociedade para concretizar uma ação socializadora.

Crenças, teorias, abordagens, metodologias se perdem em meio a tantos por menores e “por maiores” presentes no cotidiano da sala de aula de língua inglesa, deste ambiente específico. Há ainda que se salientar que nem todos os professores de língua inglesa da Rede Municipal de Ensino de Goiânia têm consciência, sabem ou se lembram sequer do que essas palavras significam e da relação destas com o dia-a-dia de sala de aula. Obviamente que a pouca formação, ou a ausência de formação continuada, também é um problema, contudo este é apenas um fio dos vários que formam a tecitura deste contexto.

Assim, apesar das dificuldades mencionadas, acreditamos, sim, ser possível aprender qualquer disciplina na escola pública, não sendo o inglês uma exceção. Todavia, necessário se faz que o poder público redefina o papel da escola pública na sociedade e, especificamente, o papel do professor de línguas neste contexto. Segundo Moita Lopes (2001, p.76), “a problemática do ensino de línguas nas escolas públicas necessita de uma solução para que se revitalize a profissão e para que seja assegurada ao aluno a aprendizagem de uma língua estrangeira, vista aqui como mais um instrumento na sua luta por mudanças na sociedade”.

Dessa forma, de maneira geral, objetivamos com esse estudo compreender como o ensino e aprendizagem de língua inglesa ocorre na turma H1 (referente à 7ª série no “antigo” sistema seriado), de uma escola do Município de Goiânia, à luz da macro-cultura que norteia e interfere nessa micro-cultura. Vale ressaltar que tentar compreender esse ambiente tão familiar, visto que a professora da turma também desempenha o papel de pesquisadora, implica um novo olhar, um distanciamento, um estranhamento desse ambiente, buscando-se alcançar uma visão ética do mesmo. Ademais, também é objetivo desse estudo analisar a macro-cultura que envolve essa sala de aula, desde os documentos oficiais até as decisões tomadas com base, ou não, nesses documentos, como também a interferência dessas decisões no dia-a-dia da sala

de aula de língua inglesa, especificamente. Por fim, objetivamos traçar um panorama contextual, cultural dessa sala de aula, procurando identificar momentos efetivos, ou não, de aprendizagem.

Como objetivos específicos desse estudo, podemos citar:

- Discutir as relações entre os níveis macro e micro, como também os efeitos práticos dessa relação para o dia-a-dia da sala de aula de língua inglesa.
- Identificar as abordagens que subjazem à prática da professora, através da descrição das ações desta em sala de aula;
- Analisar como a professora lida com os problemas de disciplina e como esta interfere no desempenho da professora e dos alunos;
- Conhecer a visão que os alunos têm das aulas e da sua própria aprendizagem;
- Analisar a interação professor-aluno e a contribuição das atividades propostas na construção do conhecimento em sala de aula.

Agregados aos objetivos gerais e específicos, elencamos alguns questionamentos que impulsionaram o desejo de realizar a presente pesquisa. Acreditamos, pois, que tais questionamentos constituem o fio condutor das reflexões que nos propomos a fazer acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública integrante da Rede Municipal de Ensino do município de Goiânia.

- Que tipo de suporte a equipe do Apoio Pedagógico da SME oferece aos professores?
- Qual foi o argumento norteador para que a SME diminuísse o quantitativo de profissionais por turma?
- Quais adequações foram feitas a partir da proposta original do ciclo? Tais alterações basearam-se em quê?
- Por que o planejamento geral foi instituído para ser realizado fora do horário de trabalho? Qual a efetividade de um planejamento geral mensal?
- Como fazer conselho de classe no horário de trabalho, sem dispensar os alunos e com o quantitativo de professores menor? Que sugestão prática a SME ofereceu à escola para resolver esse quebra-cabeça?
- Nos moldes atuais de funcionamento da Rede é possível se ter uma avaliação qualitativa que demonstre efetivamente o processo de desenvolvimento do aluno em todos os requisitos (social, afetivo, cognitivo)?
- O que a SME determina para os atendimentos individuais?

- Que soluções efetivas a SME apresenta às escolas para solucionar o analfabetismo funcional de alunos que já se encontram na última etapa do ciclo III, por exemplo?
- Qual a posição e a visão da SME com relação ao ensino da língua inglesa?
- Há na Rede um apoio específico para a área de línguas?
- Quais as atitudes tomadas pela SME para garantir efetivamente o planejamento individual semanal do professor, levando-se em conta as faltas dos profissionais por motivos diversos?
- Por que há tanto desencontro entre o discurso da SME e o discurso de professores e coordenadores?
- Quais as orientações da SME com relação à indisciplina dos alunos? Que tipo de suporte é oferecido às escolas para lidar com esse problema?
- Por que somente pedagogos compõem o grupo que toma as decisões, inclusive para as áreas? O pedagogo está apto a opinar sobre as necessidades e especificidades metodológicas de todas as disciplinas trabalhadas no ensino fundamental?
- Por que priorizar as disciplinas português e matemática? As demais não são igualmente importantes? Se não o fossem, estas fariam parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais?
- Que tipo de formação continuada é oferecida aos profissionais de língua inglesa? Que condições a SME oferece para incentivar esse profissional a estar em constante aperfeiçoamento?
- A SME tem conhecimento acerca da metodologia que envolve o ensino de uma língua estrangeira, bem como das necessidades físicas e materiais para que o ensino dessa disciplina específica ocorra a contento?

Por fim, teceremos um breve panorama sobre a organização dos capítulos que compõem esse trabalho. O primeiro capítulo é destinado à fundamentação teórica e à metodologia de pesquisa, pois ambos os tópicos apresentam-se por demais imbricados para que seja viável, até mesmo possível, separá-los. Serão tecidas reflexões sobre o histórico da escola pública na era pós-Idade Média, interação (sociointeracionismo), pesquisa etnográfica, etnografia da sala de aula, cultura da sala de aula, ciclo de desenvolvimento humano, micro-cultura x macro-cultura.

Dentro do estudo etnográfico, a observação participativa ocorre quando o pesquisador integra-se no contexto social da pesquisa, objetivando não só observar as pessoas, suas ações, suas percepções sobre esse contexto, mas também participar e interagir com os participantes para que haja uma maior e melhor compreensão do que acontece no ambiente pesquisado. Segundo Spradley (1980, p. 57), “... o observador participante, (...), experienciará simultaneamente a visão de dentro e a visão de fora do contexto”.¹⁰ Assim, o presente estudo constitui-se de uma observação participativa, visto que a professora-pesquisadora integra o ambiente pesquisado, convivendo com seus alunos há mais ou menos três anos na mesma instituição escolar.

Para tanto, utilizamos o conceito de domínio cultural, definido por Spradley (1980, p.88) e traduzido por Rees (2003, p. 83), como “... uma categoria de significado cultural que inclui categorias menores”.¹¹ O levantamento dos domínios culturais foi feito através de gravações em vídeo, transcrição destas, anotações de campo, diários escritos pelos alunos, coleta de documentos oficiais e entrevistas com a diretora (gestora), com as coordenadoras da instituição escolar (a recém-aposentada e a atual), bem como com alguns representantes da SME.

O segundo capítulo será destinado à análise dos documentos oficiais, das entrevistas e das gravações em vídeo feitas durante a coleta dos dados. Logo após, visualizaremos a conclusão dessa análise, bem como as considerações finais, as quais, com certeza, não encerrarão as discussões aqui propostas. Fechando o trabalho, serão anexadas cópias de alguns dos documentos mencionados, como também das atividades realizadas em sala de aula.

¹⁰ “...the participant observer, (...), will experience being both insider and outsider simultaneously.”¹⁰

¹¹ “...a category of cultural meaning that includes other smaller categories”.

Capítulo 1

Fundamentação Teórica e Metodologia

Neste capítulo, faremos uma breve incursão histórica sobre a expansão da escola pública na Modernidade, bem como sobre as funções sociais e políticas que a mesma vem assumindo ao longo dos séculos da era pós-Idade Média, tanto nos países mais avançados, política e economicamente, como no Brasil. A seguir, traçaremos um panorama acerca da organização da escola pública contemporânea e da estrutura chave desta: a política de ciclos. Depois teceremos considerações diacrônicas sobre o ensino de Línguas no Brasil e o lugar da língua inglesa nesse contexto. Em seguida, a fundamentação teórica, lingüística (sóciointeracionismo) e metodológica (etnografia), será apresentada. Por fim, apresentaremos o contexto da pesquisa.

1.1 Escola Pública: um breve olhar pela história

1.1.2 A expansão da escola pública na era pós-Idade Média

A escola pública contemporânea, como a conhecemos, é resultado de um processo histórico, o qual incorporou as idéias nascidas em meio a movimentos sócio-históricos importantes que ocorreram na Europa Ocidental: a Reforma Protestante (séc. XVI), a Revolução Francesa (séc. XVIII) e a Revolução Industrial (séc. XVIII e início do séc. XIX).

O primeiro movimento que merece destaque teve início no século XVI: a Reforma Protestante. Esse movimento foi motivado pelos abusos cometidos pela Igreja Católica durante a Idade Média e pela mudança na visão de mundo, fruto do pensamento renascentista, o qual estava se propagando por toda a Europa da época.

O avanço da instrução pública nas regiões influenciadas pela Reforma Protestante, até o século XIX, foi atribuído aos princípios defendidos por esse movimento religioso: a responsabilidade do homem por sua fé e a identificação dos

livros sagrados como a fonte dessa fé. De acordo com os preceitos religiosos da Reforma, a leitura dos livros sagrados era condição *sine qua non* para a salvação eterna. Assim, o domínio das habilidades de ler e escrever era um “dever ético a ser suprido de forma compartilhada pela família e pela Igreja” (ALVES, 2006, p. 90).

A leitura da bíblia, como uma obrigação familiar, depositou, primeiramente, nos pais a responsabilidade de ensinar a criança a ler. As dificuldades do cotidiano, principalmente decorrentes do trabalho, levaram as famílias a não cumprirem com essa obrigação. Dessa forma, a responsabilidade pela educação das crianças foi deslocada da família para a comunidade e para a esfera pública.

O ideário da Reforma pautava-se no direito individual relativo à livre interpretação das escrituras sagradas. Segundo Alves (2006), os dois princípios que levaram a Reforma a fundar uma prática da religião que valorizava a instrução, enquanto instrumento de salvação dos fiéis, nunca se dissociavam de um direito individual remanescente do ideário burguês.

(...) em todas as regiões que aderiram à Reforma, sempre houve uma insistência da Igreja no sentido de que o Estado assumisse e desenvolvesse a instrução pública, pois também os direitos do cidadão seriam comprometidos caso este não pudesse exercer o domínio da leitura e da escrita. É incontestável que essa confluência entre os interesses da Igreja e os do Estado resultou em políticas que colocaram os países protestantes na vanguarda da oferta de escolas públicas (ALVES, 2006, p. 91).

Apesar de a Reforma ter celebrado a educação como uma necessidade universal dos homens, tanto para fins religiosos quanto civis, isso não garantiu que a expansão escolar atingisse níveis muito além dos observados em outras nações européias mais desenvolvidas. Na verdade, à idéia da escola para todos não estava intrínseco o poder de produzi-la materialmente.

À época da Reforma Protestante, muitos pensadores teceram reflexões acerca da educação, contudo estas não atingiram a intensidade das discussões que ocorreriam, posteriormente, na França. Segundo Alves (2006), a Reforma produziu um número expressivo de pedagogos, sendo que o mais importante deles foi Comenius. Comenius, um dos maiores educadores de século XVII, foi o precursor da escola moderna, pois este concebia a escola como uma oficina de homens, a qual deveria pautar a sua organização nas artes.

É relevante mencionar o modo de produção em voga na época, impulsionado pela substituição gradativa do trabalho artesão pelo trabalho manufatureiro (Revolução Industrial), exatamente porque Comenius baseou sua obra *Didáctica Magna* na divisão

do trabalho, elemento distintivo da manufatura. A obra em questão é toda dedicada à educação e advoga que a escola, em toda a sua organização, deveria basear-se na divisão do trabalho a fim de economizar tempo e recursos. Ao explicar o título de sua obra, Comenius tece considerações sobre os fundamentos da escola para todos:

Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos ou Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. Onde os *fundamentos* de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua *verdade* é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o *curso dos estudos* é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. A proa e a popa da nossa *Didáctica* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade¹² (ALVES, 2006, p. 74).

Porém, para realizar seu intento, Comenius visualizava certos impedimentos, dentre eles “a falta de pessoas conhecedoras do método, as quais, abertas escolas por toda parte, possam dirigi-las de modo que produzam (...) sólido fruto”.

O educador tinha consciência de que os condicionamentos econômicos poderiam comprometer a expansão da escola. Assim sendo, devido aos elevados custos para se criar e manter uma escola, a clientela que usufruiria desse bem deveria ser economicamente selecionada:

(...) onde existem [escolas], não são indistintamente para todos, mas apenas para alguns, ou seja, para os ricos, porque, sendo dispendiosas, nelas não são admitidos os mais pobres, salvo casos raros, ou seja, quando alguém faz uma obra de misericórdia¹³ (ALVES, 2006, p. 75).

Para o educador, portanto, a expansão da escola para todos dependia de seu barateamento. A solução por ele preconizada deveria ser a queda dos custos dos serviços escolares, condição *sine qua non* para sua universalização. A primeira medida para se atingir esse intento foi a transformação do instrumental do trabalho didático. Surgia um novo instrumento de trabalho para o professor: o manual didático.

O manual didático surgiu com a pretensão de sintetizar os conhecimentos humanos, contidos nos caros e elitizados livros clássicos, de uma forma mais adequada

¹² COMENIUS, 1976, p. 43-44.

¹³ COMENIUS, 1976, p. 157.

ao desenvolvimento e à assimilação das crianças e dos jovens. Assim como os instrumentos de trabalho, o manual didático se especializou e propiciou a divisão do conhecimento em áreas. O manual didático tornou-se, assim, o instrumento organizador do trabalho de ensino.

Segundo Alves (2006), ao atribuir ao ensino certo grau de simplificação e de objetivação, o manual possibilitou a queda dos custos da instrução pública. Desse modo, um pré-requisito importante para a universalização da instrução foi, a princípio, alcançado. A educação ecoava a organização do trabalho da época, pois houve também a divisão do trabalho do ensino e a transformação dos instrumentos de trabalho do professor, como ocorria com o trabalho manufatureiro, gerado no seio da Revolução Industrial.

A proposta de Comenius era simplificar e objetivar o trabalho didático de tal maneira que qualquer pessoa mediana pudesse ensinar. Isso porque a exigência de um mestre, na condição de mentor, demandava um alto custo, inviabilizando, assim, a expansão da *escola para todos*. Portanto, para atender a todos era preciso descartar esse mestre sábio. A *Didáctica Magna* afirma a necessidade, pois, de “investigar e descobrir um método segundo o qual os professores ensinem menos”.

Esse pensamento simplesmente refletia as transformações ocorridas na produção, as quais determinaram a superação do trabalhador artesanal, que tinha o domínio prático e teórico de todo o processo de produção, pelo trabalhador manufatureiro especializado em apenas uma parte do todo e, portanto, mais desqualificado, haja vista a ausência do conhecimento teórico-prático do todo. Essa “desqualificação” do trabalhador resultou na diminuição do valor da força de trabalho.

A *Didáctica Magna* postulava uma transição análoga no campo educacional: a superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde a alfabetização até a transmissão de noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia lugar ao segundo que passava a ocupar-se de uma pequena parte desse processo. Com Comenius iniciou-se a divisão do trabalho didático em níveis de ensino, séries e áreas do conhecimento, organização que predominou durante muito tempo e que ainda não é estranha à nossa época.

Na Inglaterra do século XVIII, o debate sobre a instrução pública, nas suas origens, assumiu um papel secundário no terreno da economia política. Segundo os

pensadores burgueses da época “a escola não era uma instância importante para a produção da riqueza social” (Alves, 2006, p. 64).

Adam Smith, fundador da economia política na Inglaterra, chegou a considerar a necessidade da escola para a “educação das pessoas” e os limites dos deveres do Estado no sentido de atender a essa necessidade. Entretanto, segundo Alves (2006), a preocupação de Adam Smith não era a formação do cidadão, mas os efeitos danosos que a divisão do trabalho, tal como se realizava na manufaturas inglesas, impunham aos trabalhadores:

No progresso da divisão do trabalho a ocupação da enorme maioria dos que vivem do trabalho, isto é, a maior parte das pessoas, está confinada a algumas operações muito simples, frequentemente uma ou duas. Mas o desenvolvimento intelectual da maior parte das pessoas é necessariamente formado através desses empregos vulgares. O homem que passa toda a vida a executar algumas operações simples, cujos efeitos são também sempre os mesmos, ou quase, não tem ocasião de exercitar a sua capacidade intelectual ou sua habilidade em encontrar expedientes para afastar dificuldades que nunca ocorrem. Perde naturalmente, portanto, o hábito desse exercício e torna-se geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível conceber-se numa criatura humana. (...) Mas em toda a sociedade melhorada e civilizada é este o estado em que trabalhadores pobres, ou seja, a maioria da população cai necessariamente, a menos que o governo faça alguma coisa para impedi-lo (SMITH, 1983, p.417 apud ALVES, 2006, pp. 65-66).

Smith reconhece a educação como uma função pública para a qual o Estado deveria dedicar maior atenção. Todavia, o autor chama atenção para os obstáculos que os filhos da “gente comum” enfrentam para alcançá-la, visto que “dispõem de pouco tempo para desperdiçar com a sua educação”, pois, “logo que podem trabalhar, têm que arranjar qualquer trabalho, com o qual possam garantir a subsistência” (ALVES, 2006, p. 66).

Para o pensador, portanto, a expansão dos serviços escolares não deveria comprometer a produção da riqueza social. Por essa razão, Adam Smith posiciona-se contrário à gratuidade do ensino. Dessa forma, o Estado não poderia arcar com o ônus decorrente da construção de escolas, aquisição de equipamentos, pagamento de professores e compra de material didático. Segundo Smith, o Estado deveria subsidiar a formação das crianças trabalhadoras por meio de “despesa bastante reduzida”, pois a oferta da educação gratuita levaria a nação ao sacrifício, visto que consumiria grande parte da riqueza social produzida. Ou seja, um esbanjamento de riqueza, já que “os

supostos beneficiários da escola dispunham de pouco tempo para desperdiçar com a sua educação”¹⁴ (Alves, 2006, p.68).

A discussão sobre a instrução pública à época da Revolução Industrial esgotou-se com Adam Smith. David Ricardo, grande nome da Economia Política Clássica e que dominou a cena econômica não apenas da Inglaterra, mas de todo o mundo ocidental até o surgimento do marxismo, não faz qualquer menção sobre a instrução pública ou a escola.

Já as reflexões sobre a instrução pública na França foram bastante profícuas. Essas reflexões foram influenciadas pelo movimento intelectual denominado de Iluminismo (séc. XVIII), o qual teve um papel importante nas Revoluções Francesa e Americana. Esse movimento advoga a racionalidade como meio para estabelecer um sistema lógico, totalmente voltado para a razão. Os líderes intelectuais do Iluminismo concebiam a si próprios como uma elite corajosa que procurava levar o mundo a um progresso sem precedentes, deixando para trás a tradição, a irracionalidade, a superstição e a tirania que, segundo eles, eram características da Idade das Trevas.

As reflexões sobre a educação caminhavam para a defesa dos princípios que qualificavam a nova escola – *pública, universal, laica, obrigatória e gratuita* – então concebida como o instrumento por excelência para realizar a formação de todos os cidadãos. O debate sobre a instrução pública entre os pensadores de vanguarda na França setecentista foi bastante expressivo. Dentre esses pensadores, podemos citar Rousseau, La Chalotais, Condorcet, entre outros. Os projetos de instrução pública, apresentados entre 1789 e 1795, incorporaram aos seus postulados idéias desses pioneiros.

O *Rapport*, de Condorcet, foi o documento, relativo à instrução pública, mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa. O documento defendia a difusão da *escola para todos*, definindo como “finalidade primeira de uma instrução nacional”:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres. Assegurar a cada uma a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei¹⁵ (ALVES, 2006, p. 48).

¹⁴ SMITH, 1983, p. 417.

¹⁵ CONDORCET, 1929b, p. 88-89.

De acordo com o documento, a instrução deveria ser universal, ou seja, deveria se estender a todos os cidadãos. Gilberto Luiz Alves (2006) reitera que Condorcet reconhece a existência de limitações materiais para a concretização desse intento. Contudo, essas limitações não são discutidas pelo pensador. Assim, segundo Condorcet, a educação “deve ser repartida com toda a igualdade possível”.

Vale salientar que não há no documento qualquer argumento que torne admissível a hipótese de que a formação básica do cidadão republicano comum poderia ir além dos níveis básicos de escolarização. A escola, assim, deveria ensinar:

(...) aquilo que é necessário a qualquer indivíduo para se conduzir por si mesmo e gozar da plenitude dos seus direitos. Esta instrução suprirá mesmo aqueles que pretendem usufruir das lições necessárias para tornar os homens capazes das funções públicas mais simples, às quais é bom que todo cidadão possa ser convocado, como aquela de jurado, de guarda municipal. Ensinar-se-á, nestas escolas, a leitura e a escrita, o que supõe necessariamente algumas noções gramaticais. Acrescentar-se-ão as regras da aritmética; (...) uma descrição elementar da produção do país, dos procedimentos da agricultura e das artes; o desenvolvimento das primeiras idéias morais e das regras de conduta que dela derivam; enfim, os princípios da ordem social que se pode introduzir nos primórdios da infância... (...) Nesta instituição se desenvolverão mais extensamente os princípios e as regras da moral como também a parte das leis nacionais cuja ignorância impede um cidadão de conhecer seus deveres e de exercê-los¹⁶ (ALVES, 2006, p. 50-51).

Ademais, o documento defende que os estudos mais “avançados”, referentes ao segundo grau, deveriam ser destinados “às crianças cujas famílias podem dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar à sua educação maior número de anos”. Logo, o pensador em questão não defendia literalmente uma educação igualitária, pois este estava ciente da nova ordem social vigente, a qual inviabilizava a igualdade de oportunidades educacionais para todos os cidadãos. Era preciso educar parte da população para servir (trabalhadores com conhecimento simples para exercer funções simples) e parte para gerir a nação (a classe burguesa que se instaurou no país).

Segundo Alves (2006), com o desenrolar do processo revolucionário na França, ideais como *liberdade* e *igualdade* foram colocados em segundo plano, pois a burguesia já havia estabelecido uma incontestável hegemonia, após o esgotamento das mobilizações populares, superando a necessidade de conciliar com outros segmentos do *povo*. Nesse novo estágio, a classe burguesa fez uso de seu poder e estabeleceu uma nova ordem para a educação:

No âmbito da educação, a nova postura da burguesia fortalecida se manifesta como desrespeito ao princípio de *gratuidade do ensino*, firmado na Constituição de 1791, ao eliminar o salário do professor, substituindo-o por

¹⁶ CONDORCET, 1929b, p. 92-93.

uma retribuição que o aluno pagaria diretamente ao mestre (ALVES, 1993, p. 97).

Assim, o Estado se eximiu da responsabilidade com o financiamento da instrução pública. A única obrigação da República era oferecer o espaço físico onde o professor pudesse ministrar as aulas.

Outro documento bastante afirmativo em defesa da escola pública ao longo da conflagração revolucionária é o Plano de Educação Nacional, de Michel Lepelletier. O Plano foi apresentado à Comissão de Instrução Pública no dia 13 de julho de 1793. Segundo Alves (2006), nenhuma outra proposta revolucionária referente à instrução pública expressa melhor a inspiração jacobina¹⁷. Na verdade, o documento em questão não considerava as condições materiais da nação para que fosse realizado o que nele estava proposto. Logo, se fosse transformado em norma, revelar-se-ia inofensivo, talvez até inexecutável, em termos práticos.

Esse documento não exime nem atenua as obrigações do Estado para com os direitos à educação do homem, os quais são expressos categoricamente:

- I – Todas as crianças serão educadas às custas da República, desde a idade de 5 anos até 12 anos para os meninos, e desde os 5 até os 11 anos para as meninas.
- II – A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados.
- III – Sendo a educação nacional dívida da república para com todos, todas as crianças têm o direito de recebê-la, e os pais não poderão se subtrair à obrigação de lhes fazer gozar de suas vantagens¹⁸ (ALVES, 2006 p. 57).

A defesa de uma educação igualitária não era tão igual se atentarmos para o tempo escolar dedicado para os meninos e para as meninas. Os meninos também deveriam fortificar o corpo, serem disciplinados e preparados para trabalhos com as mãos, inclusive para a agricultura.

Dessa forma, fica clara a incoerência interna expressa nos documentos que, *a priori*, pregavam e defendiam a “educação para todos”. Na verdade, a educação não seria igualitária para homens e mulheres nem para ricos e pobres. Apesar de aprovado, o Plano de Educação Nacional não foi efetivado, pois, com a consolidação da burguesia no poder e a exclusão dos aliados da Revolução, as soluções conciliadoras que visavam ao atendimento dos interesses e anseios populares foram politicamente abandonadas.

¹⁷ Os Jacobinos eram um tipo de elite formada ao alvorecer da Revolução. Em 1794, os clubes Jacobinos chegaram a ser mais de cinco mil em toda a França e eram freqüentados quase que exclusivamente por gente da burguesia *à talent*, quer dizer, advogados, médicos, intelectuais, empresários e comerciantes bastante abastados (INVERNIZZI, s/d., p.9 apud ALVES, 2006, p.63).

¹⁸ LEPELLETIER, 1974, p. 216-217.

Alves (2006) também menciona as idéias de Marx e Engels sobre a instrução pública, concebidas meio século depois de Condorcet, contidas no Manifesto do Partido Comunista. O documento preconiza “educação pública e gratuita para todas as crianças; a abolição do trabalho infantil nas fábricas; regime de educação combinado à produção material¹⁹, etc.” (ALVES, 2006, p. 61). Segundo o texto do documento, mesmo nos países mais ricos, as medidas listadas, inclusive as referentes à educação, poderiam ser realizadas de maneira desigual nas diferentes regiões, de acordo com suas condições econômicas. Isto é, seria preciso que o país dispusesse de uma reserva de riqueza material suficiente para implantar as idéias defendidas no manifesto. Assim, era preciso se considerar as condições econômicas das nações para dimensionar os limites da universalização do ensino.

Assim, as idéias e debates sobre a instrução pública no século XVIII, apesar de importantes, não surtiram grande efeito prático. Segundo Alves (2006, p. 61-62), seu impacto representou, “pouco mais que a sensibilização de intelectuais e dirigentes políticos”.

Quase dois séculos após a Reforma, o filósofo Kant, no depoimento extraído de sua obra *Sobre a pedagogia*, revelava o caráter seletivo da educação na Alemanha entre 1776 e 1787 e corroborava a existência de barreiras materiais para a universalização da instrução pública:

(...) Uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada. Uma escola, onde isto é praticado, chama-se Instituto de Educação. Não é possível haver um grande número desses Institutos, nem poderiam estes admitir um grande número de alunos; na verdade, são caríssimos e a simples montagem desses colégios acarreta grandes despesas. (...) Os edifícios necessários, o pagamento dos diretores, dos supervisores e dos serviçais, absorvem a metade do orçamento; e já está provado que, se esse dinheiro fosse distribuído aos pobres em suas casas, eles seriam muito melhor cuidados. Por isso também é difícil conseguir que outras crianças, que não as dos ricos, participem nesses Institutos. A finalidade destes Institutos é o aperfeiçoamento da educação doméstica. Se os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação de seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessária a despesa com os Institutos Públicos. Estes devem se prestar a realizar certas experiências e a formar pessoas aptas para que possam dar uma boa educação doméstica ²⁰ (ALVES, 2006, p. 94).

¹⁹ Segundo Karl Marx, os conflitos que permeiam a sociedade resultam do processo de produção, no qual aqueles que detêm os meios de produção se impõem através da ideologia. A divisão do trabalho promove no interior da sociedade o seu aspecto heterogêneo caracterizado pelas relações estabelecidas entre grupos que submetem ou são submetidos em prol do processo de produção que visa atender à coletividade social. O modo como se desenvolve esse processo de produção material ocasiona a valorização da acumulação do produto (fonte de capital) em detrimento da qualidade de vida para todos (burgueses e proletários). <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070423102411AArELnz>

²⁰ KANT, 1996, p. 31-32.

Alves (2006) conclui, através das palavras de Kant, que a educação doméstica dada pelos pais aos seus filhos era inadequada, sendo necessário, portanto, a existência dos Institutos Públicos, os quais deveriam instruir e atuar efetivamente na educação doméstica dos alunos. Contudo, esses estabelecimentos escolares eram caros, sendo que o acesso aos mesmos se restringia às crianças ricas. Portanto, “essa situação reproduzia a sujeição das crianças pobres às inadequadas condições da educação doméstica, bem como às suas desfavoráveis condições de existência” (ALVES, 2006, p. 95).

Hegel, grande expoente da filosofia clássica alemã, foi reitor de um estabelecimento de ensino secundário, o Ginásio de Nuremberg, entre 1808 e 1816. Em seus discursos de boas-vindas e encerramento dos anos letivos, o pensador expressava suas reflexões pedagógicas à época. No discurso de encerramento do ano letivo de 1815, Hegel evidencia que a divisão do trabalho didático não estava suficientemente difundida na escola pública de Nuremberg e reforça o pensamento de Kant acerca das dificuldades de acesso das crianças pobres à escola durante as primeiras décadas do século XIX na Alemanha.

Hegel critica a divisão do trabalho didático, o qual, da forma como estava sendo implantado, ia de encontro à concepção defendida por Comenius, cerca de um século e meio antes. Critica também a interferência dos pais na condução do trabalho de ensino. O pensador também faz referência favorável ao *ensino mútuo*, uma experiência educacional difundida na Inglaterra, como uma justificativa plausível para a extinção das *classes de colaboração*. Para Hegel, as classes de colaboração, as quais tinham por finalidade preparar os candidatos para a admissão no ginásio, deveriam ser extintas da esfera pública, passando a serem, portanto, responsabilidade privada. A extinção das classes de colaboração representava, assim, mais um empecilho ao acesso das crianças pobres ao ginásio.

Difundida na Inglaterra pelos educadores Joseph Lancaster e Andrew Bell, na passagem do século XVIII para o século XIX, a idéia do *ensino mútuo* esteve associada à bandeira de universalização dos serviços escolares. Contudo, essa idéia não era de todo nova. Sua origem embrionária encontra-se na obra de Comenius. O pedagogo afirma que a organização escolar, por ele preconizada, permitiria, com facilidade, que um só professor atendesse um grande número de alunos: “Se os alunos forem divididos em várias turmas, por exemplo, de dez alunos cada uma; e se se colocar à frente de cada

uma um aluno que vigie os outros, e à frente desses chefes de turma, outros alunos, e assim sucessivamente até o chefe supremo”²¹ (ALVES, 2006, p. 97).

Alves (2006) cita Manacorda (1989) como um dos poucos historiadores da educação a estudar o motivo pelo qual o *ensino mútuo* atingiu tanta evidência. Segundo este, o ensino mútuo gira em torno da necessidade de barateamento dos serviços escolares para viabilizar sua universalização. Andrew Bell reconhece o ensino mútuo como um “sistema destinado a diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos dos alunos”²² (ALVES, 2006, p. 99).

Outra referência importante sobre essa técnica didática encontra-se na obra *Ensino Mútuo* do pedagogo alemão José Hamel. O pedagogo defende essa técnica pelo fato de esta envolver “os meios mais sintéticos e econômicos para dar a instrução elementar às classes inferiores e reduzir a um terço ou mais que a metade o tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos elementares”²³ (ALVES, 2006, p. 99).

Sob o fluxo da Revolução Industrial, sendo a Inglaterra a nação capitalista mais avançada da época, os educadores ingleses Bell e Lancaster objetivavam assegurar o acesso do maior número de crianças à escola. A alternativa por eles pensada foi a de utilizar os alunos mais adiantados como auxiliares no ensino dos demais, poupando, assim, gastos com um número exorbitante de professores, mesmo porque o número de profissionais existente à época não atendia à demanda. Esses alunos mais avançados exerciam a função de monitor, ou seja, aquele que dirigia e supervisionava as atividades de uma classe. Na verdade, esses alunos se submetiam a duas jornadas escolares diárias: na primeira, aprendiam em contato direto com o professor, e, na segunda, ensinavam.

Na jornada de ensino, o contato do monitor era, sobretudo, com os estudantes que exerciam a função de *decurião*, os quais eram escolhidos dentre os alunos mais avançados da classe. O decurião se responsabilizava pela transmissão do conhecimento a um pequeno grupo, normalmente composto de dez alunos menos aptos. Alves (2006, p.101-102) cita um registro do século XIX que assim descreve o “sistema de Lancaster”:

Este sistema que tanta bulha tem feito e está fazendo no mundo, consiste na aplicação de uma máxima mui antiga, segundo a qual tudo quanto um homem sabe pode ensiná-lo, e o melhor modo de saber bem as cousas é ir ensinando. O sistema de Lancaster consiste, portanto, em fazer com que os rapazes se ensinem, uns aos outros. A prática deste método pouco mais ou menos se reduz ao seguinte: cada escola é dividida em classes de rapazes quase da mesma idade,

²¹ COMÊNIO, 1976, p. 281.

²² MANACORDA, 1989, p. 257.

²³ MANACORDA, 1989, p. 258-259.

e que tenham feito iguais ou quase iguais progressos; o lugar de cada um será determinado pelo seu adiantamento. Cada classe desta se divide em decuriões, e seus discípulos. Sendo, por exemplo, doze na classe, os seis melhores são os decuriões. Os decuriões devem fazer estudar as lições seus discípulos ao mesmo passo que as estudam eles mesmos, vigiar no seu bom comportamento, e no sossego e boa ordem da classe. Cada uma destas classes deve ter um certo número de vigias ou inspetores (nas escolas de Lancaster dá-se-lhe o nome de monitores). A obrigação destes monitores é vigiar exclusivamente sobre o que se está fazendo na classe, ensinar os decuriões (...) [a] aprender as lições, e dizer-lhes o modo como as hão de ensinar aos seus discípulos, ver se todos cumprem com o seu dever, tomar no fim a lição a toda a classe. Cada um destes monitores é tirado da classe onde aprende para aquela, cuja matéria de ensino já ele sabe a ponto de poder ensinar.(...) As lições de cada classe devem ser fáceis, cada uma deve não só conter poucas idéias, mas deve ser posta em linguagem tal que seja no mesmo grau, clara, correta e concisa. Não se deve antecipar; o que se aprende [em] uma lição deve preparar [para] a seguinte. Devem as lições ser de uma tal extensão que não levem mais de dez minutos a aprender, quando muito, um quarto de hora; e logo (...) que estiverem sabidas, devem os decuriões fazê-las repetir tantas vezes quantas forem suficientes para se ficarem sabendo com exatidão. Deste modo podem estudar-se pelo menos quatro lições em cada hora²⁴ (ALVES, 2006, p.101-102).

Acreditava-se, pois, que um único professor, por meio da mediação de monitores e decuriões, poderia atender até mil alunos. Esse atendimento quantitativo além dos limites foi um dos principais motivos de crítica ao *ensino mútuo*. Segundo Alves (2006), objetivando ampliar ao máximo a oferta de instrução, a técnica didática se impôs à custa de dois sérios prejuízos: a escassez de contato entre alunos e professores e a velocidade como que os conteúdos eram transmitidos.

Com o tempo, e a relevância cada vez maior dos pontos negativos anteriormente citados, o ensino mútuo, a princípio celebrado, passou a ser estigmatizado como um recurso didático retrógrado. Pelo seu caráter transitório, esse recurso pouco contribuiu efetivamente para a expansão da instrução escolar pública. Antes do último terço do século XIX, os níveis de oferta de instrução à população em idade escolar na Europa Ocidental continuavam pouco significativos.

Nesse ínterim, a experiência dos Estados Unidos da América com relação à expansão da escola pública não deve ser desconsiderada. Esta foi influenciada pela Reforma, segundo a vertente calvinista puritana, e pela experiência da França, pois a nação norte-americana também adotara o regime republicano. Na França, o debate sobre a expansão da escola pública nasceu em meio ao combate da burguesia às forças feudais. Nos Estados Unidos, esse debate não foi decorrente de um embate político-social. Na verdade, o assunto era ignorado ou visto com descrédito pelos dirigentes e pela opinião pública.

²⁴ ALMEIDA, Miguel Calmon du Pine apud MOACYR, 1939, p. 22-23.

Horace Mann (1963), grande reformador da instrução pública no estado de Massachusetts, autor dos *relatórios* sobre educação entre 1837 e 1848, expressava em sua obra a sua convicção sobre a necessidade de difundir e consolidar a *escola comum*. Em seu *Décimo Relatório Anual* (1846), Mann enfatiza o descompasso existente entre a retórica, que já dominava boa parte do país, e os escassos avanços práticos com relação à expansão da escola pública na nação americana, seis décadas após sua independência.

Segundo Mann, a explicação para a lenta expansão da escola pública americana até então advinha de uma noção distorcida do “respeito da natureza do direito de propriedade”. Para Mann, era preciso combater essa noção para que a defesa da gratuidade do ensino pudesse avançar. Assim, o reformador procurou demonstrar que a obrigação dos capitalistas quanto à sustentação material da escola pública, por meio de impostos, era um dever ético em face de uma dívida contraída com a sociedade.

Mann mantinha uma postura de base liberal a qual atribuía à instituição escolar um imenso poder. Uma das funções da *escola comum*, segundo Mann, era prover a regeneração humana. Influenciado pelo moralismo cristão, o então secretário do Conselho de Educação, Horace Mann, via na expansão das escolas comuns a possibilidade de eliminar os “vícios e crimes” entre os homens: “(...) a grande quantidade de vícios e crimes que hoje entristecem e atormentam a comunidade, pode desalojar-se e expulsar-se do nosso meio, mediante a introdução de certos melhoramentos no sistema atual de Escolas Comuns”²⁵ (ALVES, 2006, p. 115).

Mann acreditava que a educação seria um instrumento essencial contra a pobreza e a expropriação. Para ele, a difusão da escola pública desempenharia no futuro o papel decisivo de eliminar as diferenças sociais entre os homens. Através da educação, o nível cultural da nação, ou seja, a *inteligência geral*, se elevaria, proporcionando, conseqüentemente, a aceleração do aumento da riqueza do País. Segundo as próprias palavras do reformador, “a inteligência geral seria a condição indispensável para a criação da riqueza – para a existência de povo rico e nação rica” (1846, p. 109).

Segundo Alves (2006, p. 116-117):

Esse tipo de discurso produziu uma mística referente à idéia de escola pública cuja difusão estabeleceu uma sólida base social, necessária tanto à mobilização dirigida à expansão da instituição como à sua legitimação. Segundo essa mística, à escola seriam imanes virtudes tácitas e indiscutíveis que lhe assegurariam a condição de recurso estratégico ímpar para o desenvolvimento da sociedade e para a promoção do homem. Aliás, desde então o discurso educacional de cunho liberal jamais deixou de conter esse tom, no interior da luta pela difusão da *escola pública*. Esta foi incorporada ao discurso liberal

²⁵ MANN, 1846, p. 96.

como o antídoto salvador, como a panacéia eficaz ao enfrentamento dos mais graves problemas humanos. O mal passou a ser identificado com a ignorância, condição determinante da pobreza e das diferenças sociais, e a conversão dos ignorantes, através da educação, tornou-se o fim da pregação.

O discurso liberal legitimou a disseminação da escola pública no século XIX nos Estados Unidos da América. Com a consolidação da ordem capitalista, a Europa também passou a seguir o discurso de Mann. À educação foi atribuído o papel de ser o meio pelo qual os homens poderiam alcançar a tão idealizada e almejada igualdade econômica e social.

Em síntese, nenhuma nação foi bem sucedida no processo prático de expansão da escola pública até a década de setenta do século XIX. Porém, no último terço do século, houve um maior empenho no sentido de que o Estado fosse dotado de instrumentos adequados para criar, manter e fiscalizar os serviços escolares públicos. Devido a esse empenho, um significativo, até intenso, processo de expansão escolar foi constatado nas regiões materialmente mais ricas das nações mencionadas anteriormente.

Assim, sob a perspectiva histórica, percebe-se que a escola nunca foi, e ainda não é, uma instituição isenta da realidade e dos interesses econômicos da nação, seja ela qual for. Na verdade, a educação sempre foi um meio pelo qual se fez e se faz política. A idéia de escola para “todos” nunca foi realmente para todos, pois, historicamente, mulheres, pobres, a classe operária não faziam exatamente parte desse “todos”. A igualdade também é um conceito utópico nesse contexto, visto que a “escola para todos” não era a mesma para *todos*: a educação dos futuros dirigentes do país, ou seja, da classe mais abastada, era e deveria ser diferente da educação dos futuros operários, da classe a ser gerida.

No meio de tudo isso, percebemos que a figura do professor vem sofrendo uma degradação histórica, pois este foi sendo cada vez mais esquecido em suas necessidades humanas, profissionais e econômicas desde que deixou de ser o mestre sábio, o preceptor dos filhos da elite, aquele que formava os homens que comandariam a sociedade. A inclusão, resquício da idéia de a educação ser um direito de todos e tão defendida atualmente, pragmaticamente, exclui alunos e professores. Desde as primeiras discussões acerca da escola para todos, o distanciamento entre discurso e prática sempre existiu, fato que não mudou muito com a chegada do século XXI. Mais adiante discutiremos o conceito de “escola para todos” na contemporaneidade e o papel desempenhado pelo professor nesse contexto.

1.1.3 A clientela escolar dos Tempos Modernos²⁶

A base de formação da clientela escolar, de acordo com Alves (2006), emergiu das conseqüências desencadeadas pela Revolução Industrial sobre o campo educacional. A Inglaterra, berço desse movimento, adiantou-se materialmente em relação às demais nações, tornando-se a economia mais avançada à época do capitalismo competitivo. Assim, compreendendo o processo histórico da formação da clientela da escola pública na Inglaterra, é possível visualizar o que ocorreu nas demais nações capitalistas, visto que esta serviu de exemplo àquelas.

Segundo o autor, com a divisão e simplificação do trabalho, provocado pelo surgimento das fábricas, ocorreu a incorporação maciça de mulheres e crianças à produção. Os baixos salários, provocados pela grande oferta de mão-de-obra, e as condições precárias de trabalho contribuíram para a emergência de um quadro de miséria material e moral para os trabalhadores.

A fase histórica seguinte foi marcada pelas lutas dos trabalhadores por melhores salários e melhores condições de trabalho. Dessas lutas resultou a legislação social inglesa do século XIX. No primeiro momento, as crianças foram a parcela da sociedade que mais se beneficiaram dessa legislação. As denúncias de exploração da força de trabalho pelas indústrias colaboraram para a produção de um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças trabalhadoras. De acordo com tais normas, o financiamento dos estudos dessas crianças ficaria a cargo das empresas empregadoras.

De acordo com Alves (2006), como as conquistas sociais tornavam a manutenção da força de trabalho infantil muito dispendiosa, iniciou-se, dentro das próprias empresas, um movimento para se extinguir essa força de trabalho. Os trabalhadores do sexo masculino e feminino não estavam resguardados pela legislação social, portanto não tinham quaisquer direitos assegurados. Protegidas pela lei, as crianças tornaram-se mão-de-obra cara e, portanto, pouco lucrativa. Ademais, os avanços tecnológicos incorporados à produção eram excludentes, sendo necessário dispensar a força de vários trabalhadores para absorver as novas máquinas. Por todos esses motivos, as crianças foram totalmente retiradas do mercado de trabalho.

Alves (2006) reitera que, a partir dessas novas ações, estavam sendo criadas as condições ideais para a produção de crianças de rua, pois estas não tinham mais a

²⁶ Tempos Modernos aqui se refere à era pós - Idade Média, pois as idéias e conceitos desenvolvidos desde então continuam influenciando o pensamento ocidental.

obrigação de trabalhar, nem tinham a atenção dos pais, os quais continuavam na lida das fábricas. Dessa forma, um caos social poderia emergir. É nesse contexto que a escola surge como o elemento salvador. A ela, portanto, foi atribuída a função de “preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado (ALVES, 2006, p.140)”. Além de atender aos filhos dos grandes proprietários das fábricas, a escola passou também a atender aos filhos desempregados dos trabalhadores dessas fábricas.

Essa tendência disseminou-se nos últimos trinta anos do século XIX e se estendeu a todas as nações industrialmente mais avançadas. Neste momento, a proposta burguesa clássica de uma escola pública universal, laica, obrigatória e gratuita tomou novo impulso. Isso porque, nesse estágio histórico, a instituição escolar deixou de ser algo que comprometia o tempo de trabalho para tornar-se o lugar onde a criança desempregada passaria a maior parte do seu tempo educando-se.

Para os pais, essa foi uma solução providencial, pois poderiam trabalhar despreocupados sabendo que a instituição escolar cuidaria de seus filhos. A gratuidade desse ensino, tema sobre o qual Adam Smith era terminantemente contra, tornou-se algo inevitável, visto que os trabalhadores, devido aos baixos salários, não dispunham dos recursos necessários para arcarem com os custos de uma escola privada. Segundo Alves (2006), além de sua publicização, impôs-se também a necessidade da gratuidade dos serviços prestados pela instituição escolar, o que tornava inevitável a obrigatoriedade do ensino. Desta feita, a escola caminhava para a sua inexorável universalização, pois a mesma deixou de ser freqüentada exclusivamente pelos filhos da burguesia, passando a atender também aos filhos da classe trabalhadora.

A partir dessa nova organização social, a escola passou a assumir, mesmo sem as condições ideais para tal, várias funções para atender às necessidades provocadas pelas mudanças políticas e sociais de cada época, fato que ainda pode ser claramente visualizado no atual século XXI.

1.1.4 Os parâmetros sociais e as funções da escola pública desde meados do século XIX até o século XX

Ao longo do século XX, a escola pública expandiu em escala universal, apesar de sua organização didática retrógrada e de seu conteúdo dividido e superficial. Segundo Alves (2006), as razões pelas quais o capital patrocinou essa expansão exacerbada pautaram-se no fato de que a escola pública exercia uma série de funções sociais no interior da sociedade capitalista.

No último terço do século XIX e ao longo do século XX, várias mudanças ocorreram no modo de produção econômica da sociedade burguesa européia. Uma delas foi o fato de que a livre concorrência foi substituída pelo monopólio Estatal, característica essencial do imperialismo. A livre competição havia destruído as pequenas e médias empresas, sendo que as grandes, cada vez mais ricas, formavam monopólios gigantes.

De acordo com Alves (2006), uma das características primordiais dessa fase é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo. Com o advento dos avanços tecnológicos, a sociedade capitalista passou a produzir uma imensa massa de trabalhadores excedentes, aumentando cada vez mais o exército industrial de reserva. Esse excedente foi alocado na camada média da sociedade. O Estado, então, passou a intervir cada vez mais na economia, expandindo as escolas públicas e os serviços de saúde pública, ampliando o contingente das forças armadas e proporcionando o crescimento do funcionalismo público. Todas essas medidas visavam, em primeira instância, deslocar a massa produtiva, porém ociosa, de trabalhadores para os meios improdutivos²⁷ da sociedade, como a escola. A escola, assim como os serviços públicos em geral, é considerada uma atividade improdutiva, visto que o resultado financeiro por ela gerado não é imediato, podendo mesmo nem existir significativamente.

É através dos recursos provenientes da cobrança dos impostos que são geradas, em boa parte, as condições para o investimento em atividades improdutivas e para a criação de novos empregos, a fim de absorver os trabalhadores expulsos das atividades produtivas. Assim, apesar de retrógrada e descomprometida com o conhecimento, a expansão escolar era necessária, pois sua função social essencial naquele momento era a de alocar os trabalhadores ociosos nas camadas médias, viabilizando, assim, a permanência das gerações que lhes sucedem no interior dessas camadas. Para Alves (2006), esse é o segredo da força do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX.

Contudo, essa não era sua única função. Alves (2006) aponta para a importância da escola na reprodução da ideologia burguesa. Teóricos, como Althusser, reforçam a crença nessa função. Segundo ele, o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) dominante na

²⁷ Improdutiva é a atividade não associada ao trabalho produtivo. Só “é produtivo o trabalho que gera mais-valia, isto é, que valoriza o capital” (MARX, 1978, p. 71 apud ALVES, 2006, p. 182). Mais-valia é o nome dado por Karl Marx à diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, que seria a base da exploração do sistema capitalista (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mais-valia>).

sociedade seria o AIE escolar. Nesse ponto, a escola substitui o papel que a Igreja desempenhava no período feudal: reproduzir a ideologia dominante. Essa demanda ajudou a impulsionar a expansão escolar. Sobre o funcionamento dessa escola, Althusser nos esclarece:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia)²⁸ (ALVES, 2006, p. 195).

A escola, portanto, funciona como mecanismo de reprodução das relações sociais, bem como das relações de produção. Althusser (s/d., p.66 apud ALVES, 2006, p. 196) destaca o elemento que confere superioridade à função de reprodução ideológica exercida pela escola:“(...) nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e gratuita), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista”.

Segundo Alves (2006), ao longo do tempo, o capital agregou à escola outras funções sociais complementares, como o controle dos níveis de desemprego. “Isto é, além de criar novos empregos, (...), a extensão do tempo de escolarização prolonga a permanência do jovem na escola, impedindo que pressione, imediatamente, um mercado de trabalho já saturado” (ALVES, 2006, p. 198-199). Assim, a idéia de que a escola existe para resolver os problemas sociais emergentes de cada época foi sendo cada vez mais fomentada, enquanto a instrução acadêmica, cada vez mais colocada de lado:

No interesse dos pais que trabalham (ambos os pais trabalhando ao mesmo tempo tendo se tornado coisa comum naquele período) e no interesse da estabilidade social bem como da administração de uma população urbana móvel, as escolas tornaram-se imensas organizações de adolescentes sentados, tendo suas funções cada vez menos a ver com o ensino aos jovens daquelas coisas que a sociedade pensa devam ser aprendidas. Nessa situação, o conteúdo da educação deteriorou-se à medida que sua duração se estendia. O conhecimento ensinado no curso de uma instrução elementar expandiu-se mais ou menos para atender ao sistema vigente de doze anos, e na grande maioria dos casos os sistemas escolares têm dificuldade em instilar nos doze anos as qualificações básicas de alfabetização e cálculos que ocupavam oito anos, há algumas gerações passadas.²⁹ (ALVES, 2006, p. 201).

Em síntese, a Modernidade trouxe consigo inovações políticas, sociais e tecnológicas. Como podemos perceber, através do exposto, a escola não está desvinculada dessas inovações, visto que a mesma é uma instituição social. A escola

²⁸ ALTHUSSER, s/d., p. 62.

²⁹ BRAVERMAN, 1977, p. 371-372.

sempre esteve a serviço da sociedade, acumulando funções, as quais cada vez mais se distanciam da formação humana e intelectual daqueles que a freqüentam. Isso pode ser claramente observado no Brasil, onde a escola, sobrecarregando e desnorteando o professor, quem lida diretamente com o aluno, exerce ou pelo menos tenta exercer um aparato de funções cada vez maior, distanciando-se mais e mais da sua função primeira: ensinar. Adiante, teceremos considerações acerca das funções atribuídas à escola pública brasileira contemporânea.

1.1.5 O Estado brasileiro e a educação pública

O século XIX, também conhecido como o século da educação, vinculou idéias, as quais vigoram até hoje na cultura ocidental, de que a educação é a base do desenvolvimento industrial de um país. Essas idéias tiveram início na Europa e também chegaram, apesar de menos fervorosas, aos limites do Estado brasileiro, marcado pela sua independência em 7 de setembro de 1822.

À época, a elite intelectual brasileira compartilhava do ideário burguês da criação e expansão da escola pública como condição *sine qua non* para a edificação e consolidação do Estado. Porém, a recém-nascida classe industrial brasileira ainda não dispunha de força suficiente para levar essas idéias adiante. Isso porque a elite econômica brasileira da época era de base agrária e, obviamente, se opunha às iniciativas dos industriais (MURASSE, 2001).

Entre 1822 e 1840, período que abrange o Primeiro Reinado e o Período Regencial, o governo brasileiro não implementou nenhum plano educacional com o fim de atingir a grande maioria da população. A atenção estava voltada para a formação da elite dirigente do País. À época da fundação do Império do Brasil, já havia discussões isoladas sobre a necessidade da construção de um Sistema Nacional de Instrução pública. Contudo, a distância entre o discurso e a prática foi logo evidenciada: “[...] esse processo foi marcado, desde logo, por um escandaloso desajuste entre os objetivos proclamados e o encaminhamento de projetos, assim como entre as medidas legais definidas e as condições concretas de efetivação³⁰” (MURASSE, 2001, p. 6409).

Durante a Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823, a Comissão de Instrução Pública apresentou dois projetos: o Projeto do Tratado da Educação da Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação das Universidades. Segundo Murasse (2001,

³⁰ XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 61.

p. 6409), nos debates que se realizaram, era visível “o descaso pela realização efetiva de um sistema de educação popular, assim como a indisfarçável preocupação em garantir e desenvolver um sistema de educação para a elite”³¹. Diante disso, durante o Primeiro Reinado, o governo imperial brasileiro manteve as unidades de ensino superior, criadas no governo de D. João VI, e fundou outras. Essas instituições garantiriam a manutenção do Estado Imperial, pois formariam os homens que ocupariam os cargos de comando do País.

Já na Carta Constitucional de 1824, outorgada por D. Pedro I, a questão do ensino foi abordada apenas no artigo 179, o qual se limitou a estabelecer a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. Todavia, o documento não mencionava as medidas que possibilitariam a criação das escolas. Somente em 1827, é estabelecida, em forma de lei, a fundação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império”³² (MURASSE, 2001, p. 6410).

Com pouquíssimos estabelecimentos de ensino público funcionando, a imprensa brasileira, de certa forma, assumiu uma função educadora. Segundo Murasse (2001), estudos da biografia da obra de Frei Caneca, por exemplo, indicam que ele fez uso pedagógico do jornal *O Typhis Pernambucano*, editado entre 25 de dezembro de 1823 e 5 de agosto de 1824. Seus artigos iam de encontro à ordem vigente, por ele considerada autoritária e contrária à independência do Brasil. Frei Caneca usou a imprensa para divulgar, pedagogicamente, suas idéias e expectativas sociais com o objetivo de desenvolver na população iletrada uma consciência crítica acerca da sociedade da época. Murasse (2001) cita outro nome importante que, em 1828, defendia a necessidade da educação para a construção de uma nação e a difusão do conhecimento útil entre os homens através da imprensa: o deputado Bernardo Pereira de Vasconcellos.

Outra contribuição significativa da imprensa brasileira para a educação da época foi a revista *O Auxiliador da Indústria Nacional* (AIN). Essa revista era publicada pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, uma entidade civil da qual faziam parte os homens mais influentes do Império do Brasil. Em seu número de estréia, em 15 de janeiro de 1833, a revista explicitava o objetivo do impresso mensal: “propagar as luzes para produzir o melhoramento da nascente indústria e conduzir à prosperidade pública”³³ (MURASSE, 2001, p. 6411).

³¹ XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 61.

³² NISKIER, 1996, p. 101-102.

³³ AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL, 1833, p. 9-10.

Para Murasse, a revista tinha uma intenção formativa, objetivando que o Estado brasileiro alcançasse a prosperidade econômica através da difusão das luzes. Essa difusão das luzes referia-se à propagação do conhecimento como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da indústria no País. Contudo, o desenvolvimento da indústria no Brasil não era uma questão prioritária para o governo Imperial, visto que a elite dirigente era fundamentalmente agrária e escravista durante a maior parte do Segundo Reinado (1841- 1889). Nesse ínterim, a imprensa, apesar de bem intencionada, pouco mudou o status político e econômico do Império. Para Murasse, a contribuição pragmática da imprensa adveio do fato de que esses impressos, mantidos por associações civis, foram vinculados a propósitos educativos, pois algumas dessas associações sustentavam estabelecimentos de ensino gratuitos destinados à educação popular.

A organização do ensino público no Brasil não era uma prioridade para o Estado. O Ato Adicional de 1834 confirma essa postura. Esse documento oficial delegava que o controle dos cursos superiores, em todo o território nacional, e dos demais níveis de ensino alocados na capital do Império seriam de responsabilidade do governo central. Ainda de acordo com esse documento, os governos provinciais se responsabilizariam pelos ensinos primário, secundário e profissional nas respectivas províncias. Isso ocorreu porque naquele momento histórico a elite dirigente do país enfrentava lutas armadas, internas e externas, das quais dependia a consolidação do estado nacional. Assim, devido aos escassos investimentos financeiros, a escola pública, no Brasil pós-independência, era de qualidade e extensão muito limitadas, destinando-se prioritariamente à minoria dominante. Quando muito, a instrução pública atingia a camada média da sociedade, a quem conferia status.

Em 1870, o Conselheiro Paulino José Soares de Souza, Ministro dos Negócios do Império, reconheceu que em poucos países a instrução pública se encontrava “em condições tão pouco lisonjeiras como no Brasil” (SOUZA, 1870 apud MURASSE, 2001, p. 6411). O conselheiro defende a instrução pública como fator primordial para o progresso da nação brasileira ao mesmo tempo em que critica a eficácia da mesma em sua época:

A instrução primária foi garantida pela Constituição a todos os Brasileiros. É tempo de desempenharmos a palavra do Legislador constitucional, que confiou às gerações que se sucedessem a realização de suas promessas. Quando todas as nações procuram hoje no desenvolvimento da inteligência pública a elevação social pelo aperfeiçoamento individual, não nos é lícito presenciar impassíveis o estado da educação intelectual em nosso país; sem que ponhamos

em levantá-la todo esforço e cuidado. Se o progresso nacional não é, como tive a honra de vos dizer em outra ocasião, senão a soma das atividades e das aptidões dos indivíduos, a distribuição da instrução em todos os seus ramos é indubitavelmente a mais segura base do engrandecimento de qualquer nação. Entre nós, força é dizê-lo, não é esta base tão larga e sólida quanto deveria ser e desejaríamos que fosse. (SOUZA, 1870, p. 39 apud MURASSE, 2001, p. 6411).

Na primeira metade do século XIX, um dos políticos mais influentes do País, o mineiro Bernardo Pereira de Vasconcellos, foi responsável pelo acontecimento mais significativo, até então, no campo da instrução pública. Foi ele quem assinou o decreto de 2 de dezembro de 1837 que criou o Colégio Pedro II. Porém, essa instituição oficial, apesar de pública, era direcionada apenas à formação da elite dirigente.

Murasse (2001, p. 6410) cita vários estudos sobre a educação brasileira no século XIX que reiteram a necessidade de escolarização da população, sobretudo das “camadas inferiores da sociedade”. Essa discussão acontecia em várias províncias. Entretanto, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam a extensão do ensino à maioria da população.

Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutidos pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados (FARIA FILHO, 2000, p. 135 apud MURASSE, 2001, p. 6410).

Em resumo, não houve por parte do governo imperial brasileiro a implantação de uma política educacional – como a criação de instituições de ensino que abrangessem as escolas primárias ou profissionalizantes. Também não houve interesse na implantação de uma política econômica que incentivasse a instalação de indústrias no Império. No Brasil, essa associação entre a democratização da escola e a expansão da indústria só se daria a partir de meados do século XX.

No início do século XX, a expansão da escola pública no Brasil ainda era fonte de idéias simplistas que pouco contribuíam efetivamente para a concretização do discurso de expansão então em voga no mundo. Anísio Teixeira, liderança atuante desde a Primeira República, no início da década de 1930, fazia afirmações que iam de encontro às idéias simplificadoras que então impulsionavam a expansão da escola pública brasileira:

A educação nacional tem-se constituído, no Brasil, a questão por excelência para as soluções apressadas desse espírito mais patriótico do que lúcido. O primeiro erro que se origina de tal modo sentimental de encarar o problema é o de tomar as causas pelos efeitos e os efeitos pelas causas. (...) Desde que se iniciou a civilização democrática e industrial dos nossos tempos, os índices de alfabetização foram-se tornando extraordinariamente significativos do estado

de progresso de um povo, por isso que a generalização da leitura e escrita se tornou indispensável à generalização de modos especiais de vida e trabalho. (...) Para uns, o problema é de alfabetização; para outros, o problema é de escolas profissionalizantes; para outros, o problema é de preparação das elites; para outros; o problema é de ensino regional; e para outros, ainda, o problema é, até, de ensino religioso. (...) Alfabetização significa educação popular. O ensino profissional significa preparação de operários. Formação de elites significa formação de médicos, bacharéis, engenheiros. Ensino regional significa educação rural. E ensino religioso, ao que parece, significa educação de caráter (TEIXEIRA, 1931-1934, p. 15-16 apud ALVES, 2006, p. 187-188).

Duas décadas mais tarde, Anísio Teixeira demonstrava uma grande desilusão com os resultados da difusão da escola pública no País:

A educação de tipo acadêmico e livresco não está sendo procurada pela população brasileira, em virtude dos ensinamentos que ministra, mas pelas vantagens que oferece e pela maior facilidade dos estudos. De modo que nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução desses mesmos objetivos à “passagem nos exames”. A escola se faz intrinsecamente ineficiente, se assim nos podemos pronunciar, pois, não é peixe nem carne, reduzindo-se a uma série de estudos disparatados e incoseqüentes, se não fossem nocivos (TEIXEIRA, 1969, p. 49 apud ALVES, 2006, p. 188).

Segundo Alves (2006), apesar do conteúdo retrógrado da escola, sua expansão acontecia paulatinamente. Essa expansão foi responsável pelo recrutamento de professores leigos nas escolas rurais de ensino fundamental. Inúmeros programas foram criados com o objetivo de melhorar a qualidade do professor leigo da zona rural e das pequenas cidades do interior. Todavia, a cada nova gestão, estes professores, que estavam sendo beneficiados, eram demitidos para que os aliados que contribuíram para o alcance do poder assumissem seus lugares.

Assim naufragou, por exemplo, o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), que, na década de 1960 e início da de 1970, investiu recursos no treinamento e titulação de professores leigos em todo o Brasil. Mas, a cada início de administração estadual ou municipal, todo o esforço anterior caía por terra e reiniciava-se o trabalho da estaca zero. Quando a Ditadura Militar concluiu ser ineficaz a ação do PAMP, optou pela sua extinção (ALVES, 2006, p. 189).

Alves enfatiza que esse professor leigo, destituído do pretense saber escolarizado a ser assimilado pelos seus alunos, sempre foi visto pelas forças políticas como correligionário carente de uma fonte de renda, não como responsável pela tarefa de educar. Corroborando essa idéia, o autor cita o depoimento do interventor federal do Mato Grosso no ano de 1937, o qual reforça a desmistificação da concepção de escola como *casa do saber*:

(...) a escolha dos Inspectores Escolares, por conveniência dos partidos situacionistas, no interior sempre recaíram na pessoa dos chefes políticos locais, muitos dos quais sem nenhuma competência e, é penoso dizê-lo, às vezes

analfabetos, verdadeiros figurões decorativos investidos da autoridade escolar e dela servindo-se para a satisfação dos seus instintos de perseguição a serviço da política sem ideal. Os próprios inspetores regionais, salvo talvez exceção muito honrosa, não têm sido escolhidos entre pessoas de reconhecida capacidade técnica e cultura (...). Assim, o favoritismo tem prevalecido, podendo afirmar-se sem receio de erro ou exagero, que há escolas cuja freqüência e idoneidade só aparecem nos mapas subsidiários dos atestados de exercício, passados pelos inspetores escolares receosos de prejuízos³⁴ (ALVES, 2006, p. 190).

Para Alves, a escola, desde então, não tem assumido uma função social útil, haja vista o seu descomprometimento com sua função prioritariamente pedagógica. Segundo ele, ao desempenhar, sobretudo, a função de alocar nas camadas médias os trabalhadores expulsos das atividades produtivas, a escola reduz-se ao exercício de uma atividade de caráter parasitário. Esse é o caso da atividade escolar exercida na perspectiva do capital.

Apesar de não exercer uma função socialmente útil, a escola, à medida que se expande, cria necessidades que determinam a expansão das indústrias de construção, de papel, de lápis, de canetas, de cadernos, de móveis, como também da indústria editorial e alimentícia. Assim, segundo Alves (2006), a escola é uma atividade importante, pois, apesar de improdutiva, garante a realização do lucro incorporado nas mercadorias advindas de várias atividades produtivas. Dentre essas atividades produtivas, destaca-se a merenda escolar, cujo status de importância é inquestionável ainda no século XXI. Em 1968, Lauro de Oliveira Lima (1968) já afirmava:

O grande chamariz para a escolarização, no momento, é a *merenda escolar*. Segundo as estatísticas, mais de 11 milhões de merendas são fornecidas diariamente às crianças, financiadas por agências americanas e internacionais. (...) É possível que a suspensão desta merenda fizesse a matrícula cair de 50%... Tanto assim que tem havido greves e protestos porque é supressa nos períodos de férias! Que pode uma escolinha de roça fazer mais do que dar uma refeição às crianças? Não há livros, mapas, carteiras, giz, quadro-negro... Assim, se nossa escola primária não serve para alfabetizar, transformou-se, ao menos, em refeitório para saciar a fome endêmica das populações brasileiras (LIMA, 1968, p. 54 apud ALVES, 2006, p. 203).

Alves salienta ainda que a razão de existir da escola pública brasileira é historicamente deturpada, pois grande parte da clientela tem se dirigido a esta instituição em busca do pão material, não do *pão do espírito*. Desta feita, a merenda escolar tornou-se um programa social bem sucedido, sendo que assegurar a alimentação dos alunos passou a ser uma função obrigatória da escola pública.

³⁴ Manoel Ary da Silva Pires (Interventor Federal no Estado de Mato Grosso). *Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa e lida na abertura da 3ª sessão ordinária da sua 1ª legislatura*, Cuiabá, Typ. Oficial, 1937, p. 17-18.

Vários programas sociais, além da merenda escolar, foram criados no intuito de complementar a renda das famílias que dependiam do sistema público de ensino. Em 1995, no Distrito Federal, Cristóvão Buarque, governante petista, já executava o programa da *renda vinculada à educação*. Estavam criadas as condições para a implantação do programa Bolsa-Escola, o qual ainda hoje é executado em quase todo o território nacional.

A Bolsa-Escola assegura um salário mínimo a cada família carente que tenha todas as suas crianças entre 7 e 14 anos matriculadas na escola pública. Ela não é estabelecida por criança, mas por família, por isso mesmo seu nome oficial é: *Bolsa Familiar para a Educação*³⁵ (ALVES, 2006, p. 205).

Para que a família se credenciasse ao recebimento dessa modalidade de bolsa, condições foram estabelecidas:

- 1) todos os seus filhos de 7 a 14 anos deveriam estar matriculados em escola pública;
- 2) os escolares deveriam ter frequência mensal mínima de 90%;
- 3) a renda *per capita* mensal da família deveria ser igual a meio salário mínimo ou menor;
- 4) adulto desempregado dentro da família deveria estar inscrito no Sistema Nacional de Emprego (SINE);
- 5) o tempo comprovado de residência da família em Brasília deveria ser, no mínimo, de cinco anos³⁶ (ALVES, 2006, p. 206).

Com a implantação do programa Bolsa-Escola, as matrículas nas escolas públicas do Distrito Federal deram um visível salto quantitativo. O programa atingiu, em 1997, 44.382 crianças de 22.493 famílias, com um gasto de R\$ 32 milhões, ou seja, menos de 1% do orçamento do Distrito Federal. Com esse programa, a evasão escolar, que era de cerca de 10% em 1994, caiu para 0,4% em 1997.

Em 2001, o programa Bolsa-Escola transformou-se em uma lei federal sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso³⁷. Em 2003, este e outros benefícios, como o Bolsa alimentação e o Auxílio Gás, foram incorporados ao programa Bolsa Família, o qual fornece uma ajuda financeira mensal às famílias pobres e indigentes do País, com a condição de que estas mantenham seus filhos na escola.

³⁵ DISTRITO FEDERAL, 1995, p. 17.

³⁶ DISTRITO FEDERAL, 1995, p. 18.

³⁷ <http://www.mec.gov.br/bolsaescola/estrut/serv/programa/default.asp>.

De acordo com Alves (2006), o programa Bolsa-escola foi estendido a todo o território nacional brasileiro porque a merenda escolar e outros serviços gratuitos, como tratamento médico-odontológico e a distribuição do material didático, já não mais cumpriam a tarefa de complemento salarial das famílias carentes. O nível de pobreza e desemprego da grande maioria da população brasileira foi comprometendo cada vez mais a escola. Nesse contexto, a Bolsa-Escola, atualmente Bolsa Família, vai ao encontro dos anseios da população, visto que esta poderia até duplicar a renda familiar. Portanto, ir à escola tornou-se questão de sobrevivência material crucial para um sem número de famílias.

Além de funcionar como um complemento para a renda familiar dos educandos que a freqüentam, a escola pública brasileira, pautada no discurso da inclusão social, também se tornou importante fonte de lazer e convivência social das crianças e jovens carentes. Um bom exemplo disso é o programa Escola Aberta criado a partir de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) em outubro de 2004. Segundo informações disponíveis no portal do MEC na internet, esse programa objetiva fazer da escola um centro de convivência, lazer e atividades culturais para a comunidade nos finais de semana. Um coordenador, escolhido pela direção da escola, fica responsável por arrebatar voluntários que possam desenvolver atividades recreativas e culturais com os alunos e seus familiares nos finais de semana.

Percebemos, pois, que a escola pública brasileira vem acumulando funções ao longo, principalmente, do século XX, tornando-se um meio para se atingir vários outros fins, os quais não necessariamente têm a ver com o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos e da sociedade como um todo. À escola, portanto, não cabe apenas cumprir uma função pedagógica. Como foi historicamente demonstrado, à instituição de ensino coube se adequar aos interesses políticos, econômicos e sociais vigentes em cada época.

Concordamos e corroboramos a idéia de que a escola tem uma função social importantíssima e deve, sim, atender às necessidades da comunidade, desde que à mesma seja oferecida a estrutura física e profissional adequada para o cumprimento de tais obrigações. Sobrecarregar professores e funcionários da escola com atividades que não condizem com sua formação, e em horários nos quais os mesmos deveriam se dedicar ao próprio lazer e ao convívio familiar, não nos parece ser a solução mais

adequada para proporcionar lazer às comunidades economicamente menos favorecidas. Ademais, a maioria de nossas escolas públicas não conta com uma estrutura física apropriada para que diferentes tipos de atividades sejam realizadas ao mesmo tempo.

Assim, acreditamos ser a escola um espaço onde noções de respeito, convivência social e atividades pedagógicas devam conviver harmonicamente, sem jamais perder seu foco principal: preparar pessoas para viver e conviver em sociedade de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento.

1.1.6 Escola Pública Contemporânea: organização e princípios norteadores

O discurso atual corrobora a idéia liberal de que a função da escola em nossa sociedade é “prover o ensino de qualidade para todos indistintamente” (FREITAS, 2003, p.14), ou seja, independente do nível socioeconômico dos estudantes. Assim, a desigualdade social dever ser compensada no interior da escola através dos recursos pedagógicos de que esta dispõe.

A premissa nada nova de uma escola eficaz e com equidade, destinada a todos, foi retomada e bastante discutida em 1966 com a publicação de um relatório de autoria do norte-americano Coleman e de seus colaboradores. O relatório em questão atestava que o nível socioeconômico dos estudantes americanos era mais determinante de seus resultados acadêmicos do que os recursos pedagógicos. Para Coleman, o nível socioeconômico do aluno era fator preponderante para o sucesso ou não de sua aprendizagem.

Outros estudos foram feitos após a constatação de Coleman e, apesar desses estudos terem usado de eufemismos para com as conclusões do autor, eles não conseguiram alterar o fato de que o nível socioeconômico do aluno influencia sobremaneira em seu rendimento escolar. Segundo Freitas (2003, p.15), “dessa maneira, não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos “recursos pedagógicos da escola”, ocultando a diversidade de “nível socioeconômico dos alunos”, gerada no âmbito de uma sociedade injusta”. Apesar disso, espera-se que a escola possa fazer alguma diferença, visto que o princípio norteador da mesma é a equidade.

Essa interferência das desigualdades socioeconômicas na educação não é novidade para nenhum professor que atua efetivamente nas salas de aula de nossas escolas públicas, não sendo tão pouco algo que nossos dirigentes desconhecem. Freitas (2003) cita a fala do Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo

Renato Souza, quando este tentou justificar o mau desempenho dos estudantes brasileiros em um teste internacional de Português e Matemática:

O sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direto da situação social brasileira. Quando se leva em conta o desempenho segundo fatores como idade, faixa de renda e escolaridade dos pais, a variável que causa a maior diferença de média é a faixa de renda do participante. (...) Quanto menor a escolarização dos pais pior o desempenho do aluno. Não adianta pegar um aluno da escola pública do Jardim Ângela, em São Paulo, que nunca teve um único livro dentro de casa, e querer que ele tenha o mesmo desempenho dos filhos das famílias de leitores deste jornal, que possivelmente já estão na segunda ou terceira geração de ensino superior (SOUZA, 2001 apud FREITAS, 2003, p. 16).

Teoricamente, o papel da escola é o de *ensinar com qualidade todos os seus alunos*. Contudo, não podemos considerar a escola uma ilha isolada da organização social que a cerca, pois a forma como a sociedade está organizada interfere no cumprimento efetivo desse papel:

Em resumo, para os que olham para a eficácia da escola na perspectiva ingênua da equidade, o que resta a fazer é estudar e divulgar quais fatores intrínsecos à escola (recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento do professor etc.) afetam o aumento da qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar das influências do nível socioeconômico sobre o qual, dizem, nada se pode fazer. Este é o sonho liberal: independentemente do nível socioeconômico (ou, como se diz, descontados os efeitos do nível socioeconômico) todos os alunos deveriam aprender em um nível de domínio elevado (FREITAS, 2003, p. 17).

Partindo do exposto, não nos parece possível compreender a instituição escolar ingenuamente, acreditando que a função da escola, na sociedade capitalista em que vivemos, seja atingir e oferecer as mesmas oportunidades a todos, sem distinção. Esse pode até ser o desejo de muitos, contudo não podemos negar que há uma organização política e social que afeta o funcionamento da escola em todas as suas nuances.

Ademais, o princípio da equidade fere a lógica capitalista da competitividade. A exclusão está no cerne da sociedade capitalista, visto que só os melhores, os mais qualificados, os que se destacam conseguem espaço e conquistam os melhores cargos e salários. Contraditoriamente, o discurso político da inclusão está cada vez mais forte. Na prática, a escola, através dos vários mecanismos, implícitos ou não, das políticas públicas que a regem, exclui a maioria e tenta preparar bem aqueles que se destacam. Prepara bem para, no máximo, conseguirem ser professores ou algo que o valha em grau de importância e salário.

Há que se ponderar também que o princípio da equidade encontra outros entraves que inviabilizam a sua total realização na prática, como o esforço pessoal de cada um, por exemplo. Nem todos se esforçam da mesma maneira e, portanto, atingirão

patamares diferentes de aprendizagem. Nesse ínterim, surge a seriação como um meio de oportunizar aos alunos um tempo único para que estes possam aprender igualmente, sendo que cabe a cada um esforçar-se para atingir um nível de aprendizagem mais elevado.

A escola passa a se organizar em séries, cabendo à avaliação formal a função de decidir se o aluno ficará retido ou se avançará para a série seguinte. Essa forma de organização, pensada pelos liberais Bloom, Hastings e Madaus (1971 apud Freitas, 2003) procura, segundo Freitas (2003, p. 20), “compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores de tempo (pelo menos em teoria)”.

Segundo Freitas (2003), Bloom (1971) e seus colaboradores defendem a idéia de que os alunos se distribuem de acordo com uma “curva normal estatística”. Isso significa que, como norma, a lógica da sala de aula funciona da seguinte maneira: a grande maioria dos alunos concentra-se em torno de desempenhos médios, uma pequena parcela se destaca por desempenhos elevados e uma outra pequena porção por desempenhos aquém do desejado. De acordo com essa lógica, todos os alunos de uma classe nunca poderiam ter nota máxima: se todos os alunos tiram nota máxima, isso não é sinônimo de bom desempenho da classe, mas de facilitação por parte do professor. É interessante observar que a área da educação é a única em que o sucesso de todos coloca em dúvida as práticas do profissional.

Para Freitas (2003), a seriação surge para atender às necessidades de preparação rápida de mão-de-obra, exigência da sociedade capitalista. O conhecimento foi separado em disciplinas, cujos conteúdos foram divididos em anos de estudo. Convencionou-se que certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Após a verificação dessa aprendizagem, pelos mecanismos artificiais de avaliação (provas, testes, etc.), quem demonstra domínio do conteúdo avança e quem não aprendeu repete o ano.

Para o autor, as motivações naturais para se aprender foram sendo esquecidas e cada vez mais desvalorizadas à medida que a escola se distancia da vida dos alunos. É como se a escola estivesse à parte do cotidiano real daqueles que a constituem. Assim, foram criados motivadores artificiais para que a escola conseguisse cumprir, pelo menos, parte de seu papel: “foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola” (FREITAS, 2003, p. 28). Para

Freitas, a avaliação assume a forma de uma “mercadoria” com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com a predominância do último sobre o primeiro: “Aprender para trocar por nota” (idem).

Não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de sistema seriado, ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza todo o trabalho pedagógico, as relações de produção de conhecimento e de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento, e não o único. Essa lógica escolar é tão comum e corrente, que é dada como certa, sem questionamentos – o professor não tem poder para mudá-la, é obrigado a trabalhar supondo-a. O “desconhecimento” dessa lógica faz alguns pensarem que podem interferir nela a partir de decretos. Decretos, entretanto, não chegam a afetar a trama do processo educativo, repleto de representações entre alunos e professores, na qual está sediado o real processo de avaliação, ainda que informal. Testes e provas são apenas indicadores tênues desses processos informais. Entretanto, quando há falhas na escola, a culpa é colocada, rapidamente, no professor (ou no aluno), e não nessa lógica oculta (ibidem, p. 30).

Freitas enfatiza que a aprendizagem ocorre na sala de aula. Contudo, a forma como a escola se organiza reflete a sociedade hierarquizada economicamente. Dessa maneira, “a equidade é reduzida a dar a possibilidade ao aluno de reproduzir-se como membro de uma classe social à qual ele já pertence – quando muito” (ibidem, p. 32). De acordo com o autor, o ciclo e a progressão continuada funcionam como uma tentativa de se modificar a lógica seletiva e excludente da escola. Contudo, acreditamos que a resistência a essas práticas, por parte da maioria dos profissionais em educação, fundamenta-se no fato de que a sociedade continua sendo excludente e seletiva. Se por um lado poderia se imaginar que mudando a lógica de funcionamento da escola haveria chances concretas de se mudar o funcionamento da sociedade, tornando-a mais igualitária; por outro não podemos nos esquecer de que a escola deve preparar seus alunos para enfrentar o mundo real, pautado na exclusão, na seletividade, na competição. Assim,

A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos à ação da escola (FREITAS, 2003, p. 38).

1.2 A política de ciclos

A política educacional de ciclos chegou ao Brasil no início dos anos de 1990. Influenciada pelas discussões sobre a reforma do sistema educacional francês, iniciada em 1989, a política de ciclos consiste em modificar a estrutura do sistema educacional brasileiro, rompendo com o modelo seriado. A proposta visa reorganizar os tempos e os espaços da escola, bem como os parâmetros curriculares e metodológicos, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais efetiva, de acordo com cada fase do desenvolvimento do educando. Um dos principais documentos da reforma francesa circulou entre os formuladores da proposta de implantação da escola em ciclos no Brasil. Mainardes (2007, p. 72) destaca alguns trechos do documento, os quais suscitaram as discussões sobre a implantação da política de ciclos no País:

(...) originalmente, a palavra “ciclo” foi usada por Wallon para se referir aos períodos de desenvolvimento humano. No entanto, no final dos anos 1980, quando essa proposta apareceu na reforma francesa, essa perspectiva psicológica foi recontextualizada e reinterpretada. O que tem sido enfatizado dentro dos “Ciclos de Aprendizagem” em diferentes países (Brasil, França, Espanha, Canadá e Suíça entre outros) é a idéia de a aprendizagem poder ser comparada com uma forma espiral e que o aluno segue o seu próprio ritmo, o que é um conceito bastante diferente da idéia de um caminho linear e uniforme (PERRADEAU, 1999; PERRENOUD, 2004a). Assim, a escola em ciclos aparece como oposição ao sistema seriado e tem sido utilizada para transmitir a idéia de os alunos poderem aprender continuamente durante dois, três ou mais anos, sem interrupções (reprovações) desnecessárias.

O município de São Paulo foi o primeiro a implantar a política de ciclos em sua rede de ensino. Segundo Mainardes (2007), São Paulo implantou os Ciclos de Aprendizagem como medida essencial para superar o fracasso escolar. Em alguns municípios brasileiros implantaram-se ciclos de aprendizagem e, em outros, ciclos de formação. Há que se esclarecer, contudo, as diferenças entre ambos.

Nos ciclos de aprendizagem, a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos educandos. Ao final de cada ciclo, de três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Baseados nos textos de Philippe Perrenoud, o programa de ciclos de aprendizagem propõe rupturas menos radicais no que se refere a currículo, avaliação, metodologia e organização escolar. Já os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais contundentes no sistema de ensino e na organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação ao longo do Ensino Fundamental. A reestruturação curricular e

metodológica é mais profunda, pois estes devem se adequar a cada etapa do desenvolvimento dos educandos. A base teórica dos ciclos de formação ancora-se tanto em uma concepção psicológica como antropológica do desenvolvimento humano, visualizando a totalidade da formação - biológica, psíquica, social e cultural.

A política de ciclos, seja de aprendizagem seja de formação, tornou-se um meio pelo qual se buscava diminuir a seletividade e a exclusão, democratizar a escola e o acesso ao conhecimento.

Os campos oficial e pedagógico têm considerado a escola em ciclos como uma política inovadora e positiva, pois elimina ou diminui significativamente a reprovação, proporciona aos alunos um maior tempo para a aprendizagem e permite aos profissionais da educação avançarem em suas concepções e práticas (MAINARDES, 2007, p. 74).

Entretanto, alguns estados e municípios, pautados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, adotaram o regime de progressão continuada. Esse regime nem rompe totalmente com a seriação, nem promove a mudança global prevista na política de ciclos. No regime de progressão continuada, as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, geralmente na 4^a e na 8^a.

O regime de progressão continuada foi incluído no parágrafo 2º do Art. 32 da LDB (1996): “Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. Desde 1998, essa política tem sido implantada em várias redes estaduais e municipais de ensino como uma ramificação da política de ciclos. Todavia, esse regime difere da política de ciclos:

Enquanto os programas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação propõem mudanças mais radicais no contexto escolar, no currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada de professores, o regime de progressão continuada tem sido criticado por ser uma política que tem por objetivo diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental (FONTANA, 2000; VIÉGAS, 2002). Alguns autores têm apontado o regime de progressão continuada como uma política neoliberal e conservadora (MAINARDES, 2007, p. 75 - 76).

Freitas (2002a, 2002b) argumenta que o regime de progressão continuada tem a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas (repetência e evasão) sem alterar em essência a seletividade da escola, criando um “campo de exclusão subjetiva” (FREITAS, 2002a, p. 301). Freitas (2003, p. 74-76)

faz um demonstrativo das diferentes concepções que guiam o regime de progressão continuada e a política de ciclos:

DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CICLOS E AVALIAÇÃO	
Progressão continuada	Ciclos
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulados aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e no do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento de professor; preparação de pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/ privatização.	Educação de tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
“Avaliação” formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

No que diz respeito à implantação da política de ciclos, para Freitas (2003), este deve ser um processo democrático, envolvendo a todos, principalmente aqueles que lidam diretamente com os educandos: professores e pais. Entretanto, “professores e pais são atores preteridos nas políticas públicas, em especial pelos neoliberais apressados. Sem esses atores, os ciclos correm o risco de serem considerados uma experiência fracassada” (FREITAS, 2003, p. 70). Também não basta eliminar a serialização e rever a metodologia e a reestruturação dos tempos e espaços da escola se o modelo que emergir daí continuar separado da vida, formando fora da atualidade, e continuar a reproduzir as relações de poder vigentes no modelo seriado. O foco da escola, segundo Freitas, deve ser as relações entre estudantes, professores, diretores, pais, etc., pois é através dessas relações que o crescimento de todos acontece.

Na formulação original, o currículo escolar está baseado em complexos temáticos dinamicamente construídos pelos professores, tendo como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor da escola, na dependência da idade e dos interesses dos estudantes. O trabalho é o foco articulador das relações das crianças, tanto com a vida social quanto com a natureza. As decisões da vida escolar estão carregadas de participação e do envolvimento dos estudantes, mas sob o olhar atento dos professores, sempre dispostos a apoiá-los com sua maior experiência e conhecimento. Coletivos de estudantes e coletivos pedagógicos envolvendo professores e estudantes em vários níveis conduzem à vida escolar (FREITAS, 2003, p. 64-65).

A política de ciclos foi implantada no Brasil com a intenção de romper com o modelo seriado, vigente há tempos. A proposta original da política de ciclos prevê uma mudança profunda nas concepções de currículo, avaliação, metodologia, bem como uma reorganização radical na estrutura da escola. Contudo, essas mudanças, na prática, mostram-se de difícil concretização, devido a grande gama de investimentos necessários ao pleno funcionamento da política de ciclos. Há que se fazer investimentos na estrutura física das escolas, na formação continuada dos professores e na valorização desses profissionais. Ademais, uma mudança nas concepções de autonomia escolar, nas relações entre secretaria de educação e escola também se faz necessária.

Assim, seja por escassez de recursos ou por falta de vontade política, ou ambas, a implantação da política de ciclos, na maioria dos municípios brasileiros, tem sido feita de maneira deturpada, inadequada, verticalizada, sem a participação daqueles que efetivamente compõem o corpo escolar, enfim, contrária aos princípios da formação integral do indivíduo.

Mainardes (2007, p. 81-83) faz uma revisão de vários estudos sobre a implantação da política de ciclos no Brasil. Desses estudos, o autor extrai as seguintes conclusões:

- a) A natureza da política de ciclos é complexa, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Por causa dessas características, essa política desafia as crenças dos professores, bem como sua prática docente, principalmente no que se refere à visão deles sobre a promoção de todos os alunos dentro do ciclo.
- b) Muitos estudos indicam a existência de uma defasagem entre o proposto e o atingido no contexto da prática escolar. Alguns estudos apresentam evidências de que as desigualdades e os processos de exclusão da escola seriada são reproduzidos em programas de escola em ciclos. Mostram ainda as contradições entre a retórica da escola em ciclos, a qual prega a inclusão, democratização e melhoria da qualidade de ensino, e a prática real e concreta.
- c) A implementação dessa política demanda um intenso e contínuo processo de formação de professores. Vários estudos indicam que a formação dos professores tem sido insuficiente nos processos de implantação da política.
- d) Muitos estudos indicam que a maioria dos programas tem sido implementada “de cima para baixo”, sem a participação dos professores. Dentro da literatura, esse modelo tem sido criticado e modelos de implementação mais participativos têm sido indicados como alternativa.
- e) Alguns estudos também abordam aspectos relacionados aos resultados e efeitos da política nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, bem como no desempenho dos alunos. Em muitos casos, a reprovação era apenas adiada. Como resultado, as taxas de reprovação eram altas no final do ciclo. Pesquisas empíricas mostraram que alunos considerados “atrasados” eram colocados em grupos especiais ou mantidos na mesma etapa/série em vez de serem promovidos. Em programas de escola em ciclos implementados a partir dos anos 1990, a idéia de aprendizagem contínua permanece problemática. Linch (2002), por exemplo, identificou situações nas quais alunos eram promovidos, mas permaneciam excluídos dentro das salas de aula, sem receber o apoio necessário para progredirem em sua aprendizagem.

Segundo o autor, poucos são os estudos que envolvem a observação do funcionamento pragmático da política de ciclos na realidade da escola, principalmente dentro de sala de aula.

1.2.1 O projeto “Escola para o Século XXI”

O projeto “Escola para o século XXI” consiste em uma proposta político-pedagógica, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, o qual autoriza e regulamenta a implantação da política de ciclos no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

A política Educacional do Governo da cidade de Goiânia e da sua Secretaria Municipal de Educação norteia-se pelo princípio da plena democratização do Ensino Básico, buscando o resgate da educação pública municipal, no cumprimento do dever do Estado e do direito do cidadão, visando à universalização do ensino de qualidade, a partir de quatro diretrizes básicas, instituindo uma “Escola de Referência” para o século XXI.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, dentro de seu “Plano de Ação”, estabeleceu suas “Diretrizes Básicas” tendo como meta a sua reordenação e reorganização e, como eixo orientador, a boa prestação, a modernização de serviços públicos educacionais, a racionalização e

descentralização dos recursos, dentro do que preceitua a nova LDB nº 9.394 de 20/12/96, com priorizações e níveis de abrangência emanadas pelo que determina o Plano Nacional de Educação:

- I – Qualidade de Ensino
- II – Democratização do Acesso e Permanência do Aluno no Sistema Escolar
- III – Gestão Democrática
- IV - Valorização e Capacitação do Profissional da Educação³⁸

Na justificativa do documento há a exposição e defesa das idéias norteadoras da escola pública na Rede Municipal de Ensino de Goiânia a partir de 1998. Os argumentos são plausíveis e perfeitamente aceitáveis diante das constantes mudanças sociais que marcam a chegada do novo século. A princípio, o discurso tentou se fazer pragmático. Até 2004, mesmo que de forma pouco organizada, houve a preocupação em tentar realizar a maioria dos intentos propostos no documento. Alguns avanços foram alcançados através das discussões coletivas, ações executadas, avaliações das mesmas e redefinição das estratégias. Contudo, a maioria do que foi construído sofreu uma abrupta e verticalizada desconstrução a partir de 2006. O discurso contido no projeto “Escola para o século XXI” (1998) foi esquecido, tornando-se vazio em essência, como será demonstrado na seção 3.3.

A finalidade principal das ações é a melhoria da Educação Infantil e Educação Fundamental, pensando na preparação e formação da cidadania plena dos nossos alunos, para o enfrentamento desta nova etapa do desenvolvimento sócio-econômico, científico e tecnológico, a partir de um referencial teórico sócio-interacionista histórico, pelo trabalho coletivo, integrado e participativo e que neste se inclua a comunidade.

É preciso que se desenvolvam habilidades e conhecimentos necessários exigidos para o também novo mercado de trabalho, escutando e considerando a sua realidade, compatibilizando o ensino com o seu desenvolvimento, ou seja, vendo o aluno como um ser total e capaz.

Não partimos aqui de uma visão economicista e/ou mercantilista da educação, mas da função formativa da escola, frente às exigências da globalização e regionalização do mercado – MERCOSUL. Trata-se de colocarmos o aluno da rede pública em melhores condições de competitividade e, com uma ação consciente, ampliar suas oportunidades, contribuindo para a redução da sociedade exclusiva, tornando-a mais justa e equânime.

Buscamos uma escola democrática capaz de colaborar na formação de um sujeito crítico intelectualmente, independente, cientificamente competente, voltado para a transformação da sociedade na qual vive. ”Escola para o século XXI” (1998).

Os objetivos específicos apresentados no documento de 1998 deixam clara a nova postura que se pretendia implantar na rede de ensino do município de Goiânia. São eles:

³⁸ Trecho contido na apresentação do documento “Escola para o Século XXI” (1998).

- Geração de uma compreensão ampliada do papel da escola;
- Criação de nova concepção de avaliação;
- Erradicação da cultura da repetência;
- Correção da defasagem série-idade;
- Abertura de vagas, garantindo o acesso à escola aos que a ela não tiveram oportunidade;
- Formação de uma nova postura profissional da educação, dentro da mentalidade da pedagogia do sucesso;
- Qualificação e valorização do profissional da educação;
- Conscientização para uma educação participativa, comunitária e integrada;
- Busca de alternativas pedagógicas de aquisição do conhecimento por meio de procedimentos interdisciplinares;
- Estabelecimento de um padrão de equipamento mobiliário para as escolas;
- Estabelecimento de um padrão de manutenção, reforma e um modelo de construção das unidades escolares;
- Estabelecimento de um padrão de excelência ao ensino municipal.

Não fica claro no documento como exatamente pretendia-se atingir esses objetivos. Algumas ações/ atividades também são propostas para a área pedagógica, contudo as condições materiais, físicas, profissionais, estruturais e organizacionais para a concretização destas não são explicitadas.

O documento propõe uma reformulação curricular. Sob essa perspectiva, e visando o desenvolvimento integral do aluno, o currículo deve repensar os conteúdos escolares no sentido de ressignificá-los, aglutinando aos mesmos temas atuais que acompanham a evolução social. Os temas atuais sugeridos para integrar os conteúdos foram: “o aprendizado e a vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e da sexualidade e o respeito à diversidade cultural, entre outras questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo” (1998).

Trata-se de um currículo em que as diversas disciplinas se relacionam entre si de forma harmônica, bem como com a realidade contemporânea, cuja finalidade não é a mera transmissão de conteúdos prontos, mas a formação de sujeitos capazes de construir de forma autônoma seus sistemas de valores e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca (1998).

Segundo o documento, essa reestruturação curricular exige um redimensionamento da intervenção pedagógica. A proposta é extinguir as atividades isoladas e descontextualizadas, centralizando no processo de construção do conhecimento desse aluno, objetivando sua formação integral.

Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Dessa maneira, sua aprendizagem vai adquirindo um valor relacional e ativo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagens ricas em situações de participação. Não se forma um sujeito participante e autônomo falando sobre autonomia e democracia, e sim exercitando-as (1998).

No que diz respeito à avaliação, o projeto defende que toda a produção dos alunos é significativa e esta deve, portanto, integrar o processo avaliativo. A avaliação extrapola momentos específicos, agendados previamente, para que o aluno prove que assimilou determinados conteúdos. Deve-se avaliar o processo de crescimento intelectual e social do educando, e não somente o resultado deste em uma avaliação formal.

O documento também apresenta as diretrizes básicas para cada área do conhecimento. Apesar de ter sido estabelecido, nas ações pedagógicas do projeto, a introdução de uma Língua Estrangeira Moderna já a partir do ciclo I, a disciplina em questão não foi contemplada nas diretrizes pedagógicas para cada área.

O projeto “Escola para o Século XXI” (1998) foi o primeiro passo para a implantação da política de ciclos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, bem como para um redimensionamento das concepções de escola, currículo, avaliação, atuação pedagógica e formação do aluno. O documento marca o início do rompimento com o modelo tradicional de educação, defendendo o discurso da democracia e autonomia da escola, dos professores, dos alunos. A partir desse projeto, o município de Goiânia começa a integrar o movimento de implantação da política de ciclos, que se alastrava pelo País desde o início dos anos 1990.

1.2.2 A política de ciclos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Em 1998, teve início na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia a organização dos ciclos de formação no ensino fundamental. O projeto inicial, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, previa a implantação de quatro ciclos:

- Ciclo I: alfabetização, primeira e segunda séries;
- Ciclo II: terceira e quarta séries;
- Ciclo III: quinta e sexta;
- Ciclo IV: sétima e oitava séries.

Neste mesmo ano, o Ciclo I foi implantado em todas as escolas da Rede, sendo que o Ciclo II foi iniciado em 40 escolas que passaram a compor o Projeto Escola Para o Século XXI. Conforme as metas previstas, a universalização do projeto deveria se dar de forma gradativa, nos anos de 1999 e 2000, com base na experiência de 1998.

Em 1999, houve uma alteração na estruturação dos ciclos: três ciclos ao invés de quatro. As justificativas apresentadas pelo Conselho Municipal de Educação para essa

alteração foi o alto índice de reprovação detectado na quinta série. Segundo o Conselho, isso se devia principalmente a grande diversidade de disciplinas e professores na quinta série, situação que dificultava a adaptação dos alunos. A partir dessa compreensão, o projeto foi reformulado no que se refere à organização escolar, incluindo a quinta série no Ciclo II. Assim, desde a terceira série, os alunos teriam contato com um coletivo de professores responsáveis por ministrar diferentes disciplinas. Desse modo, ao chegarem à última etapa do Ciclo II (quinta série), os alunos estariam habituados a essa organização, sendo que o impacto por eles sofrido e, conseqüentemente, a reprovação atingiriam patamares menores na escala do fracasso escolar.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no início da gestão 2001-2004, as cento e quarenta e três escolas que ofereciam educação fundamental se organizavam com o Ciclo I; quarenta e sete estavam organizadas também com o Ciclo II e apenas treze unidades de ensino trabalhavam com o Ciclo III. Em 2001, cinquenta escolas implantaram os ciclos dentro do planejamento do projeto “Escola para o Século XXI”. As demais escolas aderiram à proposta do Projeto de forma voluntária e independente, sem o compromisso de seguir as diretrizes nele estabelecidas. O Ciclo I, por exemplo, apesar de estar implantado na totalidade das escolas, organizava-se de forma diferenciada nas escolas do Projeto, o que proporcionava algumas vantagens em relação às demais, como o maior número de professores e respectiva carga horária e, conseqüentemente, maior remuneração e melhores condições de trabalho.

Assim sendo, era grande a diversidade de organização das instituições educacionais no município de Goiânia, chegando-se a realidade de em uma mesma escola haver três formas diferenciadas de estruturação pedagógica, pois a Educação de Jovens e Adultos (EJA) organizava-se também de maneira específica. Durante todo o ano de 2001, houve vários encontros entre os representantes da SME, coordenadores e professores - geralmente um coordenador e um representante docente de cada unidade educacional - a fim de discutir sobre a organização das escolas. Ao final dessas discussões, a Secretaria Municipal de Educação constatou que os profissionais da educação desejavam uma forma única de organização das escolas municipais e indicaram como melhor estrutura os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, desejo este que foi ao encontro dos princípios e concepções defendidos pela então equipe dirigente da SME.

Entretanto, a continuidade e ampliação do número de escolas organizadas em ciclos demandavam uma reestruturação e reorganização do Sistema Municipal de

Ensino como um todo. Com base nisso, foram organizados debates com representantes dos profissionais da educação da RME e a equipe pedagógica da SME com o objetivo de discutir as diferentes concepções de educação, avaliação, inclusão social, aprovação e reprovação, o papel da escola, a humanização do trabalho escolar, etc.

Esse processo de discussão ocorreu por meio de conferências e plenárias regionais e microrregionais. Essas discussões objetivavam colher subsídios para a elaboração da Proposta Pedagógica da RME. Três eixos foram tratados com mais profundidade durante os encontros: melhoria da qualidade social da educação, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação.

No ano de 2002, o segundo ciclo passou a ser organizado na totalidade das escolas municipais e, em 2003, foi implantado o terceiro ciclo. Obedecendo à Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, concluída em 2004, concomitantemente à implantação dos ciclos II e III, as Unidades regionais de Educação (URE)³⁹ e a Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA) organizaram diversos momentos de discussão. Estes eventos possibilitaram a socialização das vivências pedagógicas entre as unidades educacionais, a reflexão e o registro das experiências de cada escola no que se refere à organização do trabalho coletivo e à avaliação.

1.2.3 Concepções norteadoras do ensino na Rede Municipal de Ensino de Goiânia – Gestão 2001-2004

Os princípios que nortearam os caminhos do ensino fundamental durante a gestão 2001-2004 encontram-se na Proposta Político-Pedagógica para a Educação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação.

Um dos princípios contidos na proposta diz respeito à valorização do conhecimento que o aluno traz para a escola. Segundo o texto, essa valorização está relacionada com o respeito à cultura dos educandos e à constituição de uma escola que prepara para a vida social, que é a própria vida social contextualizada, historicamente e culturalmente construída.

³⁹ Em 1994, a SME descentralizou suas atividades dividindo a cidade em regiões. Cada uma das cinco regiões passou a ser coordenada por um Núcleo Regional sediado em uma escola de mais fácil acesso na região. O objetivo principal dessa organização era estreitar, por meio do Núcleo, o elo entre as escolas e a SME. Na gestão seguinte, a partir de 1998, os Núcleos Regionais foram denominados Unidades Regionais de Ensino (URE) e foram reduzidos a quatro. Na Gestão 2001-2004, com o objetivo de aprimorar o acompanhamento das escolas pela SME, passaram novamente a constituir-se de cinco URES.

Outra questão abordada no documento é a necessidade de que os educandos sejam respeitados nos seus ciclos de desenvolvimento. Assim sendo, a escola deve priorizar os sujeitos e suas experiências ao invés de se organizar em torno dos conteúdos a serem ensinados.

Outro princípio veementemente defendido é o de que a reprovação não contribui em nada para o desenvolvimento do educando. Segundo o texto da proposta (2004, p. 28):

Vários estudos (Patto, 1990 ; Arroyo, 1992) têm mostrado que a repetência no processo de escolarização tem resultado em baixa auto-estima, indisciplina, desinteresse pela escola e tantas outras dificuldades na construção do conhecimento e em outros campos da sociabilidade deste educando. A redefinição dos tempos, dos espaços e das relações na escola a partir de critérios mais humanos, situa-se no contexto das mudanças na forma de compreender essas questões. Assim, a organização da escola a partir dos tempos de vida é conseqüência da ressignificação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. (...) Assim, o conhecimento é concebido como parte integrante da formação humana e não como a única dimensão dessa formação, uma vez que tem por finalidade a constituição de sujeitos autônomos, solidários, afetivos, ativos, criativos, com sólida formação humanista e científica.

Partindo disso, a escola deve ser pensada a partir dos tempos de vida do educando, sendo este, portanto, o foco principal da organização da escola. “Ou seja, a escola organiza os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender a partir dos sujeitos e não dos conteúdos, como na organização tradicional. Trata-se de uma outra forma de conceber a educação escolar, sua finalidade, sua forma de trabalhar e se organizar” (p.29). Essa perspectiva pressupõe que a escola garanta ao educando o tempo necessário ao seu processo de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento.

Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, “dar mais tempo para os mais fracos”, mas, antes disso, é **dar o tempo adequado a todos**⁴⁰(LIMA, 2002a:9).

Dessa forma, organizar a educação de acordo com os tempos de vida (infância, pré-adolescência e adolescência) pressupõe a compreensão do movimento histórico da constituição desses sujeitos nas práticas socioculturais. Isso significa apreender a dinâmica social de cada etapa da vida. Essa compreensão possibilita que a escola esteja comprometida com a vida social e cultural do educando, respeitando as diferenças.

⁴⁰ Grifos da autora.

O desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, orgânico e social, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos e culturais. A aprendizagem está associada a fatores que interagem mutuamente como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a imaginação, denominados por Vygotsky de funções psicológicas superiores, os quais se relacionam com os processos de maturação do indivíduo. (...) O estudo da cultura, através da antropologia, revela que a construção do conhecimento se dá, na espécie humana, por meio do domínio das práticas culturais existentes no meio social, ou seja, o desenvolvimento humano é mediado pelo contexto cultural (p. 31).

Segundo a proposta, o espaço escolar deve ser repensado em sua significação. Assim, as turmas não devem ser fechadas, como no sistema seriado. Ao educando é dado a mobilidade de vivenciar os diferentes espaços de aprendizagem de acordo com o seu desenvolvimento. Desta feita, a estrutura escolar deve ser mais flexível, atendendo às necessidades individuais do aprendiz.

Organizar o ensino a partir dos tempos da vida é um desafio posto aos que acreditam que a realidade social, marcada por profunda desigualdade de condições de oportunidade e de vida, é resultado de uma construção histórica e, portanto, possível de ser alterada. Diante de tal desafio, é possível avançar por meio do compromisso político e do envolvimento individual e, sobretudo, coletivo na construção do exercício democrático cotidiano da escola. (...) Considera-se que o compromisso de possibilitar a aprendizagem dos educandos não se efetiva na ação isolada de cada professor em sua área de atuação, mas se dá de forma integrada: professores, coordenadores e diretores são responsáveis, coletivamente, pela implementação de ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos em um contexto de diversidade. (...) Para tanto, a organização do espaço e do tempo escolar conta com um número maior de profissionais, compondo o coletivo do ciclo, uma estrutura organizacional que permite a realização do trabalho interdisciplinar, com momentos de estudo e pesquisa, de planejamento e integração da comunidade escolar, de ações didático-pedagógicas diversificadas, como o atendimento aos educandos de forma individualizada (p.36).

Quanto ao coletivo do terceiro ciclo, foco deste trabalho, o documento assim se manifesta:

(...) o critério de organização do coletivo de professores contempla um professor para cada componente curricular específico (Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Ciências), também considerando a proporção de 1,5 professores por turma. Conforme o número de turmas que a escola possui, os demais profissionais são escolhidos entre professores de formação específica e ou professor pedagogo. Além dos professores regentes, as escolas com mais de quatro turmas deste ciclo têm ainda o professor coordenador como um profissional a mais no coletivo. (...) Nessa estruturação, com um maior número de professores, o trabalho pedagógico é enriquecido, uma vez que são abertas novas alternativas de organização como o **reagrupamento** – momento utilizado para reorganização das turmas, e o **horário de estudo** – momento em que o educador pode estudar, socializar experiências, discutir projetos, preparar material, definir alternativas metodológicas e atender individualmente a seus alunos, bem como aos pais destes (p. 40).

Segundo a proposta, o reagrupamento sustenta-se pela necessidade de construir novas alternativas para agrupar os educandos respeitando suas diferenças, seus tempos de aprendizagem e interesses. Uma das metodologias mais recorrentes nas experiências das práticas de reagrupamento são as oficinas ou centros de interesses, que podem ser organizados/planejados com antecedência, inclusive com a participação dos alunos, opinando sobre os temas a serem abordados. Entre as dimensões possíveis de utilização de metodologias e atividades para o reagrupamento encontram-se a ludicidade, as oficinas temáticas, os jogos simbólicos, as artes cênicas, as danças, a ginástica e a contação de histórias como parte do universo de intervenção que os educadores podem utilizar, objetivando a superação dos limites impostos ao processo de apreensão dos saberes e do desenvolvimento humano. O documento sugere que o reagrupamento faça parte do cotidiano da escola, podendo o coletivo de professores optar por realizá-lo semanalmente, quinzenalmente ou a cada dez dias, pois essa periodicidade dependerá do contexto e da demanda de cada escola.

De acordo com a proposta, o acréscimo no quantitativo de professores possibilita avanços na qualidade de trabalho, no que se refere a uma disponibilidade maior de tempo. Para tanto, o horário de estudo deve ser compreendido como um tempo destinado à coordenação/organização do trabalho exercido pelo professor individualmente e pelo coletivo, em função das necessidades apresentadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da escola.

No que diz respeito à proposta curricular, o documento afirma que esta deve objetivar ações que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, social, ética e estética. Assim há uma flexibilização do currículo, pois o objetivo nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é compreender quem são os alunos, que tipo de trabalho atende às necessidades destes e que tipo de cidadão se quer formar. Uma opção metodológica sugerida pelo documento é a utilização do “projeto de trabalho”:

Os projetos de trabalho visam organizar os educandos em torno de objetivos previamente definidos pelo coletivo. Apresentam um conjunto de procedimentos metódicos de média ou longa duração a partir dos objetivos estabelecidos pelo grupo. Possuem atividades que fomentem a pesquisa da realidade e do trabalho ativo do grupo, do educando, do professor. Seu principal objetivo é levar o conhecimento para além dos limites curriculares na realização de atividades práticas, onde os temas são apropriados aos interesses e às fases de desenvolvimento do educando, com experiências socializadoras, como visitas, entrevistas e a participação de convidados na sala de aula, requerendo dos educandos estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes tipos de informações, implicando atividades individuais, grupais e do coletivo da turma. Atividades que possibilitarão estabelecer relações com

diferentes habilidades e conceitos. (...) A função do projeto é tornar a aprendizagem ativa, interessante, significativa, real e atrativa para o aluno, é fazer com que a construção do saber se dê de forma agradável, sem a imposição de conteúdos. (...) O fato dos projetos terem todo esse potencial não é garantia de sucesso. Se não houver um planejamento cuidadoso, previsão de recursos e, principalmente, interesse e compromisso por parte de educadores e educandos, qualquer esforço pode resultar em desperdício de tempo. A rigor, o projeto é desenvolvido por fases, as quais dependem do desenrolar dos trabalhos (p. 56-57).

Partindo disso, o documento estabelece que cada escola tem a liberdade de propor unidades curriculares e metodológicas de estudo que respeitem as experiências significativas de cada fase do desenvolvimento humano e que favoreçam a autonomia e a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e solidário e a socialização dos educandos.

Por fim, acerca da avaliação, a proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, gestão 2001-2004, propõe que esta deve ser um processo constante, diário e não apenas ao final de cada trimestre. A modificação da organização do tempo escolar possibilita esse constante processo de avaliação, pois o planejamento pedagógico semanal, os horários de estudo, o conselho escolar ou de ciclo, as assembleias de turmas, as reuniões de pais constituem espaços de avaliação constante e de articulação do coletivo para os próximos passos a serem dados.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo apresenta características fundamentais, por ser:

- a) Diagnóstico – pois deve identificar os avanços, potencialidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem;
- b) Investigativo – pois deve levantar dados para a compreensão do processo de aprendizagem do educando e oferecer subsídios para os profissionais da educação refletirem sobre a prática pedagógica que realizam;
- c) Processual – por entender-se que os acontecimentos na escola, assim com em toda vida humana, são históricos e, portanto, desenrolam-se através do tempo;
- d) Dinâmico – utilizando diversos e diferentes instrumentos e buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo;
- e) Qualitativo – buscando identificar as aprendizagens significativas para o contexto social, cultural e político em que se inserem os educandos;
- f) Contínuo – sendo realizado durante todo o tempo e não apenas no período que habitualmente é chamado de período de avaliação ou no final do trimestre;
- g) Descritivo – garantindo dados qualitativos da avaliação que os números não dão conta e por possibilitar, também a apresentação de detalhes significativos da formação do educando, oportunizando ao coletivo condições de implementar ações alternativas, tendo em vista a situação de dificuldade ou limites a serem superados. Essa concepção é referencial para uma educação tratada como prática social e humanizadora (PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA, 2004, p. 63)

Quanto à questão da reprovação, a proposta assim se posiciona:

(...) nos ciclos de formação, não se trabalha com a idéia de reprovação ou aprovação, mas de aprendizagem para todos como finalidade precípua da escola e direito inalienável do educando. Dessa forma, não se prevêem rupturas dentro de cada ciclo ou entre os ciclos, uma vez que o foco está no educando/sujeito e nas diversas ações pedagógicas que viabilizem a aprendizagem e que o coletivo de educadores deve planejar e programar no sentido de que sejam alcançados os objetivos estabelecidos para a garantia da efetiva aprendizagem de todos, respeitando as trajetórias educativas, os tempos, os ritmos e a cultura dos educandos. Entretanto, os educandos que não alcançaram os objetivos propostos, serão estudados no conselho de ciclo tendo como base os registros do trabalho realizado durante todo o ano e o ciclo (três anos), os avanços, as dificuldades e as ações implementadas durante todo esse período para a superação das dificuldades apresentadas pelos educandos. A partir desse estudo, torna-se possível propor um projeto de acompanhamento individualizado para tais educandos seguirem seus pares de idade, sem prejuízo das aprendizagens relevantes para sua formação (p. 64).

Vimos, pois, que trabalhar sob a perspectiva do ciclo de formação significa uma mudança profunda nas concepções de tempo e espaço escolares, currículo, avaliação, autonomia e gestão. Assim, a estruturação/ organização das escolas não pode mais ser guiada pelo modelo tradicional de ensino, nem pelo individualismo implícito neste. Acreditamos que a proposta político-pedagógica apresentada aqui é uma iniciativa louvável de redirecionamento da educação na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, buscando uma qualidade que se acreditava impossível de ser alcançada. Para nós ficou clara a relação entre essa qualidade e condições de trabalho. É preciso que ao corpo docente da escola sejam dadas as condições efetivas de realização de seu trabalho, de acordo com as propostas apresentadas. O documento, além de explicitar a proposta de organização das escolas nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, possibilita, a cada escola, através da gestão democrática e autonomia de decisão, exercer os princípios da política de ciclos de acordo com a sua própria realidade social e cultural. Oferecidas as condições adequadas para a efetivação dessa proposta, acreditamos ser este o caminho para se alcançar a tão almejada qualidade do ensino público, não só em Goiânia, mas em todo Brasil.

1.2.4 Nova gestão, velhas atitudes

No ano de 2005, a organização da Rede Municipal de Ensino de Goiânia continuou a seguir os princípios que a nortearam durante a gestão 2001-2004. Contudo, a partir de 2006, a nova gestão adaptou, ou melhor, reformulou essa organização. Utilizando, como antes mencionado, nossa visãoêmica do contexto, constatamos que o

discurso permaneceu o mesmo, entretanto, as práticas estabelecidas não possibilitaram, e continuam impossibilitando, a concretização do mesmo. O que presenciamos foi um retrocesso nas concepções de gestão democrática, autonomia e uma total separação entre condições de trabalho e efetivação da política do ciclo de formação.

O discurso das *Diretrizes para Organização do Ano Letivo 2006* é bastante impositivo, indo de encontro à proposta anterior. Assim, todos os profissionais da educação tiveram que se adaptar rapidamente às novas diretrizes. Vale ressaltar que nada foi perguntado a esses profissionais, ou seja, estes não participaram, não tiveram voz para contribuir com as novas diretrizes, as quais deveriam seguir a partir de então.

As alterações ou adequações feitas estão respaldadas não só em estudos e análises, como também na legislação em vigor (leis educacionais e resoluções dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação), quanto nos Estatutos do Servidor Público Municipal e dos Servidores do Magistério do Município de Goiânia. Reiteramos o caráter normativo e relevância do presente documento, a fim de que todas as Unidades Educacionais organizem o seu trabalho, pautadas no que foi estabelecido pelas Diretrizes 2006⁴¹.

O documento não explicita quais estudos e análises foram feitas para que se chegassem às alterações e adequações feitas, nem exatamente em quais princípios – políticos, financeiros, pedagógicos, contextuais - basearam-se esses estudos. Todavia, ficou muito claro o caráter normativo das diretrizes, as quais não permitiam a apreciação das novas propostas por parte de cada unidade escolar, de acordo com seu contexto social e cultural. As Diretrizes de 2006 mostraram-se ser um texto constituído de caminhos já traçados, prontos para serem trilhados.

Algumas das alterações citadas no documento são dignas de serem mencionadas. A primeira delas diz respeito à proposta político-pedagógica da SME. O documento não afirma que a proposta da gestão anterior continuará em vigor, nem se posiciona acerca de uma nova proposta para a Rede:

A proposta Político-Pedagógica será elaborada pelo coletivo de *servidores*⁴² das Unidades Educacionais, membros do Conselho Escolar e com assessoria da URE (Unidade Regional de Ensino) e deverá ser entregue à mesma até 01/03/2006, para análise e aprovação (DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO 2006, p. 6).

Outro ponto interessante a ser mencionado diz respeito à escolha do professor coordenador. A gestão anterior democratizou o papel do coordenador, pois o coletivo de

⁴¹ Trecho retirado do tópico de apresentação do documento *Diretriz para Organização do Ano Letivo de 2006*.

⁴² Grifo nosso. Acreditamos ser esse um termo um tanto pejorativo para se referir aos profissionais responsáveis pela educação dos filhos da sociedade.

professores tinha a liberdade de escolher seu coordenador entre os integrantes do grupo, fosse ele pedagogo ou professor de área. Isso porque, enquanto professores, acredita-se que todos têm formação na área pedagógica, não sendo, pois, essa formação qualidade apenas do pedagogo. Contudo, o texto das Diretrizes de 2006 assim se posiciona com relação ao professor coordenador:

- A função do Professor Coordenador será exercida por um Profissional de Educação II, com graduação em Pedagogia, efetivo, lotado na Unidade Educacional. Sua escolha será através de eleição pelo Diretor, seus coordenados e deverá ocorrer antes da entrega do Pré-Modulo 2006.
- No ciclo III e EAJA de 5ª a 8ª, o professor de Área que possuir graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Educação poderá ser eleito Professor Coordenador.
- O Professor Coordenador não terá sua vaga assegurada em sala de aula. Quando terminar a vigência de atuação (três anos), ele entrará nos critérios de permanência ou excedência da Rede.
- A SME encaminhará um Professor Coordenador à Unidade Educacional que não realizar a escolha do mesmo até 15 de fevereiro de 2006 (p. 8-9).

Outra alteração diz respeito à carga de trabalho do professor com o aluno, bem como seus horários de estudo:

- A carga horária do Professor deverá ser distribuída da seguinte forma:
- Mínimo de 17 / 18h de efetivo trabalho com o educando;
 - 3h ou 4h de horário de estudo e outras atividades pedagógicas para serem cumpridas da seguinte forma:
 - Planejamento em pequenos grupos;
 - Formação continuada, devendo a escola se organizar para a saída do Professor quando solicitada pelo Centro de Formação e Unidade Regional;
 - Atendimento individual ao educando;
 - Atendimento a pais e comunidade;
 - Estudo de temas específicos;
 - Organização, seleção e confecção de material pedagógico;
 - Fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação;
 - Discussão e registro do processo avaliativo.
- O não cumprimento do horário de estudo e outras atividades pedagógicas, de acordo com as orientações expressas nas Diretrizes de Organização do Ano Letivo 2006, implicará em advertência ao profissional em questão e ao corpo diretivo da Unidade Educacional (p. 21-22).

O documento não esclarece as condições efetivas oferecidas pela SME para o cumprimento de todas as atribuições elencadas. Bastante explícitas, entretanto, são as implicações do não cumprimento de tais determinações.

Outra alteração significativa promovida pela atual gestão foi a diminuição do número de profissionais por turma, pois, no ciclo III, foco deste trabalho, foi vetada a lotação de Profissionais PE II (Pedagogos). Assim, o coletivo de professores diminuiu, as atribuições aumentaram, o tempo ficou mais escasso, impossibilitando, em muitos

casos, a realização de qualquer tipo de formação continuada, por parte dos profissionais, ou o atendimento individual aos alunos e pais. Vejamos o texto do documento:

- Para a abertura do Ciclo III, é necessário o mínimo de seis turmas.
- A partir de 13 turmas, a Unidade Educacional poderá optar por mais Professores de Área, obedecendo ao limite de até 03 (três) profissionais por componente curricular.
- Não será lotado o PE II (Pedagogo) no Ciclo III, à exceção do Professor Coordenador.
- Nos coletivos com mais de 10 agrupamentos, a Unidade Educacional deverá modular 1 professor de Espanhol e 1 de Inglês.
- Durante o ano, o Professor será avaliado pela Unidade Educacional e URE, podendo esta intervir e solicitar a troca do mesmo se seu desempenho não for satisfatório (após 3 advertências) (p. 27-28).

Com relação ao currículo, nenhuma consideração acerca dos princípios teóricos norteadores deste foi apresentada. O documento assim apresenta os componentes curriculares do Ciclo III:

- Língua Portuguesa
- Arte
- Matemática
- Biologia ou Ciências
- História
- Geografia
- Inglês / Espanhol
- Educação Física (p. 29).

Uma outra alteração diz respeito ao calendário. Até 2005, o mesmo era sugerido pela SME, podendo ser modificado coletivamente pelos professores, coordenadores e direção da escola, de acordo com suas necessidades. Isso permitia que a escola realizasse suas atividades extracurriculares com mais autonomia, de acordo com seu contexto. A partir de 2006, o calendário que acompanha as Diretrizes de Organização para o Ano Letivo não está sujeito a qualquer modificação. As datas para todas as atividades da escola são previamente definidas, sem se considerar a opinião de quem realmente irá executá-las.

O calendário de 2006, por exemplo, determina que o ano letivo seja composto de 202 dias letivos, quando a Lei de Diretrizes e Bases determina 200, o que já nos parece demais, pois o aumento do número de dias não significou efetivamente e proporcionalmente um aumento da qualidade de ensino. Ao contrário, contribuiu para o cansaço generalizado de professores e alunos, fazendo da escola uma obrigação cada

vez mais longa e penosa. O período de descanso, necessário a todos, está cada vez mais curto. A carga horária determinada pelo calendário do ano letivo de 2006 é de 858 horas e 50 minutos, sendo que a LDB determina uma carga horária anual de oitocentas horas. A carga de trabalho do professor aumentou em 2006, o mesmo não podemos dizer de sua remuneração, considerada por muitos - sociedade e gestores públicos - mais que suficiente para a função que exercem.

Nota-se, portanto, a pouca ou nenhuma preocupação com as condições de trabalho do profissional que atua na educação do município. Não é preciso apresentar estudos de autores famosos para constatar que condições deficientes de trabalho interferem na atuação do professor e, conseqüentemente, nos resultados apresentados pelos alunos. Como os resultados apresentados pela educação não são passíveis de constatação imediata, pode-se gerir a educação segundo interesses puramente políticos, camuflada pelo discurso do *trabalho que você vê*, traduzido principalmente na construção de escolas e de benefícios materiais essenciais ao funcionamento das mesmas: merenda escolar, livros didáticos e programa bolsa-escola, por exemplo.

Não menos importante foi a alteração que pegou todos os profissionais da área da educação de surpresa: a extinção do planejamento semanal⁴³. O planejamento semanal era um aliado importante para a realização da política de ciclos de formação na Rede, visto que o sucesso dessa política depende do planejamento e avaliação constantes das atividades a serem desenvolvidas na escola. Outra surpresa desagradável foi a determinação de dias específicos de planejamento, sem que as necessidades de cada instituição, para a realização do mesmo, fossem respeitadas. O texto assim se apresenta:

- Planejamento Pedagógico Mensal – será contemplado em 4 dias não letivos, conforme indicação no Calendário e aos sábados, nos demais meses, utilizando a hora-atividade do professor (p. 43).

Por fim, o documento em questão determina que os conselhos de ciclo, fundamentais para o processo contínuo de avaliação do trabalho realizado, devem ocorrer sem a dispensa dos alunos. Para quem tem alguma experiência com educação e faz parte desse contexto há quase dez anos, nos parece impossível realizar, a contento, o conselho de ciclo e dar aula ao mesmo tempo. Como o documento é de caráter normativo, como afirma o texto do mesmo, o coletivo de profissionais faz o que pode

⁴³ O posicionamento sobre o planejamento semanal, apresentado nas diretrizes dos anos anteriores, encontra-se em anexo.

para realizar conselho de ciclo e atender aos alunos de uma só vez. A saída encontrada pela escola da qual faço parte foi juntar duas turmas em cada sala. Em duas salas os alunos assistiam a um filme. Nas outras duas, um professor dava uma aula e ia revezando com os demais para participar do conselho. Assim, nunca todos os professores estavam presentes durante o conselho, nem os alunos estavam sendo apropriadamente atendidos em suas necessidades educacionais.

Entrevistamos uma professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, concursada desde 1998. Objetivamos dar voz a outros profissionais, para que o discurso deste trabalho não pareça unilateral, demonstrando apenas a visão êmica da professora-pesquisadora, autora do mesmo. Assim, nos parece pertinente mostrar alguns recortes da entrevista, realizada no dia 14/12/2007, para que o leitor tenha acesso a outra opinião.

Vânia⁴⁴: Na gestão 2001-2004 não houve muitos avanços na questão salarial. O que alterou foi questão de qualidade de trabalho. A gente tinha um tempo maior, a gente tinha planejamento semanal na escola. Toda sexta-feira os alunos eram liberados após o recreio para que os professores se reunissem e planejassem as ações da semana seguinte. O tempo de estudo era garantido. Na gestão atual, o tempo de estudo é garantido entre aspas, pois depende do quantitativo de professores que tem na escola. Esse tempo também tem que ser dividido entre atendimento aos alunos, reforço e outras atividades, como a participação nos Grupos de Trabalho. *O grande problema do ciclo em Goiânia, em minha opinião, é que eles querem que o ciclo aconteça, mas não dão condições de trabalho para o professor*⁴⁵. Aquele aluno que entra na escola com 10 anos, ele nunca estudou, ele tem que ser enquadrado na escola com os alunos da idade. Digamos que esse aluno vai entrar numa turma E ou F, que corresponderia a uma quarta ou quinta séries. Como esse aluno vai ser alfabetizado se o tempo de atendimento da escola é precário? Na minha escola, por exemplo, na segunda-feira, eu não deveria entrar em sala de aula. Então eu teria que dividir: duas horas para estudo e planejamento e duas horas para atendimento individual. Se falta um professor, você tem que entrar na sala, tendo aula preparada ou não para aquela turma. Outro ponto que eu acho importante dizer é que tem várias coisas que interferem no trabalho pedagógico da escola: é a amostra pedagógica da Rede, os jogos escolares da Rede. A escola tem que se organizar para esses eventos específicos e isso tudo gasta tempo, tempo que a escola, que os professores não têm. Outra questão, por exemplo, na minha escola, esse ano, a professora de inglês entrou de licença-médica por trinta dias. Nós não conseguimos substituto da Rede. A partir desse ano, para contratar um substituto que não é da Rede, o processo na Secretaria Municipal de Educação leva até 40 dias. Não valia a pena conseguir um substituto sendo que a professora retornaria da licença antes que a contratação desse profissional fosse liberada. Assim, os alunos ficaram sem aula de inglês. Os outros professores se revezavam e davam suas aulas no horário da aula de inglês. Nesse mês não foi possível haver atendimento individual e o horário de estudo quase não existia. Quando a professora retornou da licença que ela tinha direito, ela teve que ficar sem horário de estudo, dando todas as aulas para repor. A professora foi punida por ter tirado licença, e os alunos não receberam a devida reposição porque a professora não tinha tempo de preparar suas aulas, nem tempo de atender ninguém. Então o Ciclo aqui em Goiânia, houve um rompimento entre a concepção da proposta e a execução. Uma coisa é a proposta, o que deveria ser. Outra coisa é o que acontece de fato na prática.

⁴⁴ A fim de preservar a identidade de todos os participantes da pesquisa, utilizamos somente nomes fictícios.

⁴⁵ Utilizamos fonte em *itálico* para destacar os trechos das falas dos participantes considerados mais relevantes.

1.3 O status da língua estrangeira no sistema educacional público brasileiro

O interesse pelas línguas estrangeiras acompanha o percurso da humanidade. Ao longo da história fica clara a necessidade do homem de aprender outros idiomas, seja para finalidades bélicas, seja para finalidades pacíficas. Segundo Paiva (2003), as línguas servem de mediadoras para atividades políticas e comerciais, além de possibilitarem a produção cultural e a disseminação do conhecimento científico.

O histórico do ensino de línguas no Brasil acompanhou os percalços da organização e regulamentação das políticas educacionais no País. Neste tópico, apresentaremos um breve panorama do status das línguas estrangeiras desde a época do Brasil colônia até o século XXI.

Almeida Filho (2003) tece considerações significativas sobre o estudo diacrônico do ensino de línguas em território brasileiro desde o descobrimento e ocupação do País pelos portugueses. Segundo o autor, de 1500 a 1808, a língua portuguesa foi imposta e ensinada aos índios como o meio para se atingir o fim da catequização do povo pagão que habitava a colônia. Por mais de três séculos, os jesuítas foram responsáveis por ensinar a primeira língua estrangeira aos “filhos da terra”: a língua portuguesa.

A partir de 1808, até a instauração e vigência da primeira república (1889 e 1930 respectivamente), a preocupação era com a formação da elite brasileira. A educação pública básica não estava nos planos políticos da época. À educação da elite, no que diz respeito à aprendizagem de línguas, “pouco se acrescenta às formas clássicas de se enforcarem os textos para a explicação e a tradução além da gramática minuciosamente acerbada, ilustrada e praticada” (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 22). Somente no período entre 1930 e 1970 o ensino de outros idiomas no Brasil toma impulso, inaugurando o que Almeida Filho classifica como a modernidade no ensino das línguas em nosso país.

Historicamente, o ensino de línguas após 1930 deu-se majoritariamente como oferta do currículo escolar regular, mesmo que sob desencontrada legislação e desatenta supervisão das autoridades de ensino, e no ensino superior desde então nos cursos de licenciatura formadores de professores de língua. (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 21).

Segundo Chagas (1967, apud Paiva, 2003), no Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras iniciou-se em 1937, com a criação do Colégio Pedro II:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão, de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (PAIVA, 2003, p. 54).

Chagas (1967) relata que após a Revolução de 1930, quando se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, foram destinadas 17 horas semanais para o ensino de francês e inglês da primeira à quarta série. Em 1942 houve a reforma Capanema, a qual dividiu o ensino em primário, ginásial e colegial. A reforma defendia uma sólida formação cultural e humanística e contribuiu para o desenvolvimento dos cursos técnico-profissionais. Segundo Chagas (1967), a reforma mantém o prestígio das línguas estrangeiras. Como a influência da França era muito forte em nossa cultura e ciência, seria dedicado ao francês quatro anos de estudo e três anos para o inglês no ensino ginásial. No ensino colegial, o estudo das duas línguas abrangeria o período de dois anos.

O status do francês passou a ser ameaçado com a chegada do cinema falado ao Brasil, na década de 1920, quando efetivamente a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura. A influência da língua inglesa no Brasil torna-se mais preponderante ainda depois da Segunda Guerra Mundial, pois se intensifica a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos. A partir de então, a necessidade e o desejo de se aprender inglês tornou-se cada vez maior.

o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais (MOURA, 1988, p.11 apud Paiva, 2003, p. 55).

Contraditória à situação descrita, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira no ensino médio, deixando a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Segundo Paiva (2003, p.56), “desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares”. Ao longo da história, o ensino de inglês nas escolas regulares foi perdendo cada vez mais seu espaço nas grades curriculares.

A LDB de 1971 novamente ignorou a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. O documento atribui aos Conselhos Estaduais a responsabilidade de decidirem sobre o ensino de línguas. A resolução nº 8 da lei 5692, de 1º de dezembro de 1971, estabelecia que o ensino deveria abranger as seguintes áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Na área de Comunicação

e Expressão, a única disciplina obrigatória era a Língua Portuguesa, com a seguinte ressalva no artigo 7º: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”.

O documento não esclarece efetivamente as condições necessárias para que o ensino de línguas integrasse o currículo das escolas regulares. O parecer n. 853, de 12 de novembro de 1971⁴⁶, assim se manifesta sobre o ensino de idiomas:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Não fica claro no parecer o que exatamente o redator quis dizer com “sob as condições de autenticidade que se impõem”. Paiva (2003) acentua que o redator, sem citar nenhuma fonte de pesquisa que corrobore sua conclusão, atesta, explicitamente, que o ensino de línguas estrangeiras é ineficaz na maioria das escolas e, implicitamente, que as demais disciplinas, ao contrário, produzem resultados satisfatórios. A legislação ecoa a crença do legislador acerca do ensino de línguas nas escolas regulares brasileiras; crença esta transformada em senso comum, em uma verdade quase que absoluta, aparentemente isenta de qualquer contestação.

A não obrigatoriedade do ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições, e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar (PAIVA, 2003, p. 59).

A Resolução n. 58 de dezembro de 1976 resgata um mínimo de prestígio à língua estrangeira tornando-a obrigatória para o ensino de 2º grau. Segundo o artigo 1º da resolução em questão: “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam”⁴⁷. Ainda nos é obscuro exatamente a quais condições o artigo se refere. Acreditamos, não serem essas condições impossíveis de serem viabilizadas. Contudo, as legislações que

⁴⁶ PAIVA, 2003, p. 58.

⁴⁷ PAIVA, 2003, p. 59-60.

decidem o lugar da língua estrangeira no sistema nacional de ensino consideram inviável, talvez até desnecessário, criá-las para a classe menos abastada, ou seja, para a maioria da população brasileira.

Especificamente, o ensino da língua estrangeira, da forma como o concebemos ainda hoje, século XXI, integra o contexto educacional brasileiro através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em voga desde dezembro de 1996. O conjunto de leis reunidas nesse compêndio regulamenta o sistema de educação no Brasil, inclusive o status do ensino da língua estrangeira moderna nesse contexto. Segundo o artigo IV da lei em questão:

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Devido ao espaço físico insuficiente, e/ou inadequado, e ao escasso número de profissionais, a maioria das escolas públicas brasileiras, ao contrário da maioria das escolas particulares, não dispõe dessa organização para o ensino de uma língua estrangeira. Apesar das limitações materiais e humanas para a efetivação do que propõe o artigo IV, o parágrafo quinto da LDB estabelece a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no currículo escolar:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, *dentro das possibilidades da instituição* (grifo nosso).

Segundo Walker (2003), a língua inglesa é, com raras exceções, a eleita em quase todas as instituições de ensino público do País. Apesar do Mercosul, a língua espanhola não conquistou o espaço esperado, de acordo com Walker, principalmente pela escassez de profissionais qualificados para ministrar as aulas. Com relação ao ensino da língua inglesa nas escolas públicas de nosso país, o maior problema, apontado pela autora, está no número de alunos a serem atendidos, bem maior que o número de professores na ativa, concursados ou não. Acrescentamos a esse problema a falta de uma estrutura, ao menos próxima da adequada, que possibilite um ensino de línguas de melhor qualidade.

Na rede municipal de ensino da cidade de Goiânia, por exemplo, nem se cogita a possibilidade de separar os alunos em pequenos grupos no momento da aula de línguas, pois não há espaço nem profissionais disponíveis para a concretização de tal idéia, sugerida na LDB. Acreditamos, portanto, que o descaso com o ensino da língua inglesa

só corrobora a crença de que não é possível aprender uma língua estrangeira nas instituições de ensino regular, principalmente na escola pública.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais serem destinados a todas as escolas de ensino regular do País, há uma ênfase do documento nas limitações e dificuldades próprias das escolas públicas. Devido a essas limitações, os elaboradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs, 1998, p. 20) restringiram o ensino da língua estrangeira à habilidade de leitura:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma Língua Estrangeira (LE), isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar LEs como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma LE em situação de trabalho é relativamente pequeno. Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de LEs no Brasil [é] não levar em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma LE no Brasil parece estar em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento⁴⁸ do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua Língua Materna.

O documento admite a importância do ensino da língua estrangeira no ensino fundamental (de 5^a a 8^a séries), mas confirma que a aprendizagem de todas as habilidades da língua não é necessária, visto que a grande parcela da população não encontrará oportunidades concretas de uso, principalmente da habilidade oral, durante sua vida acadêmica e profissional. Até concordamos que o aluno provavelmente irá utilizar mais a leitura e a escrita, tão difundidas inclusive pelo avanço tecnológico, representado pela rede mundial de computadores (internet), contudo não é possível

⁴⁸ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 98) sugerem o “projeto de letramento” para o ensino de línguas (materna e estrangeira). O projeto prevê trabalhar a linguagem desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presentes em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo.

afirmar que todos terão apenas essa necessidade de uso da língua. Assim, como podemos observar pelo trecho a seguir, o foco no ensino da leitura justifica-se não só pela sua relevância social, mas, principalmente, pela falta de condições das escolas em oferecer o ensino das quatro habilidades:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (PCNs, 1998, p. 21).

É no mínimo estranho que um documento do MEC assuma sua ineficiência com relação ao ensino de línguas e não proponha nenhuma solução para reverter o quadro, como melhores condições de trabalho e políticas de qualificação docente. A postura conformista da própria legislação ratifica a falta de interesse dos legisladores em paramentar a grande parcela da população com um instrumento importante para seu desenvolvimento social, profissional e acadêmico. Segundo Paiva (2003), é um tanto curioso que os argumentos dos PCNs sobre a ineficiência do ensino regular brasileiro só apareça na parte do documento dedicada às línguas estrangeiras, não havendo questionamentos sobre as demais áreas do conhecimento. Afinal, cremos que, assumindo sua ineficiência em uma área, não seria surreal admiti-la, com igual fervor, em todas as esferas do ensino regular. Se as condições para o ensino adequado de uma língua estrangeira na escola pública brasileira não atinge os objetivos esperados por tais e tais limitações, há que se perguntar: esses objetivos são efetivamente alcançados nas demais disciplinas? As difíceis condições de trabalho, escassez de material e falta de preparo dos profissionais só atingem a área de língua estrangeira?

O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do Parecer nº 853/71. Justificando a opção pela leitura com uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fosse motivo suficiente para negar a todos o direito à educação, que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (PAIVA, 2003, p. 63).

Acreditamos que estar preparado para o exercício da cidadania e ter qualificação para o trabalho implique o conhecimento de uma língua estrangeira, não só na habilidade de leitura, mas principalmente na comunicação, oral e escrita, fonte inegável de interação social. Os meios de comunicação em geral, principalmente a rede mundial

de computadores (internet), propicia cada vez mais essa interação sem fronteiras, sem limites, mediada pela linguagem. Dominar uma língua estrangeira, principalmente o inglês do mundo globalizado, é ter acesso a um mundo de novos conhecimentos, sem necessariamente precisar pertencer a uma classe social abastada para dele se apropriar. É esse acesso que está sendo negado à maioria da população brasileira pela própria legislação educacional, indo de encontro ao que prega a Constituição Federal.

Paradoxalmente, os PCNs afirmam ser função da escola ensinar qualquer disciplina, não sendo a língua estrangeira, nesse caso a língua inglesa, uma exceção:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as LEs, enquanto disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. O ensino de LE, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que este ensino deve ocorrer (PCNs, 1998, p.19).

Outra questão enfatiza a ineficiência da escola pública brasileira no ensino da língua inglesa: a pouca qualificação da maioria dos profissionais. Os próprios PCNs (1998) admitem, além de outros empecilhos, “o pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores”, o que torna o ensino efetivo das quatro habilidades da língua inglesa na escola regular, pública ou privada, uma tarefa quase impossível. Mesmo para aqueles professores que têm um domínio razoável das quatro habilidades, tentar ensiná-las em meio às difíceis condições de trabalho - modificadas drasticamente a cada nova gestão -; escassez de material; reduzida carga horária da disciplina; e à descrença dos demais colegas de profissão e dos próprios alunos sobre a eficácia desse ensino é um verdadeiro trabalho de Sísifo⁴⁹.

A formação de professores é, a nosso ver, apesar de não ser a única, condição *sine qua non* para que a escola cumpra sua função social com o ensino de todas as disciplinas, inclusive da língua inglesa. Na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, foco desse trabalho, há um programa de formação continuada para os professores de todas as áreas. O Grupo de Trabalho (GT), iniciado em 2005, a princípio, objetivava a participação dos professores na elaboração das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal em todas as áreas, documento cuja validade já havia expirado no ano de 2004. Segundo a coordenadora da área de LEs do Centro de Formação, a idéia era

⁴⁹ Na mitologia grega, Sísifo, por ter desafiado os deuses, foi condenado a rolar uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo por meio de uma força irresistível. Por esse motivo, a tarefa que envolve esforços inúteis passou a ser chamada “Trabalho de Sísifo”.

diminuir a distância entre o documento e a prática de sala de aula, adequando-se à proposta do Ciclo Formação e Desenvolvimento Humano.

Os anos de 2005 e 2006 foram dedicados à elaboração desse documento de maneira multidisciplinar, com representantes de todas as áreas do conhecimento. Segundo a coordenadora, não foi possível contar com um representante de cada área, pois os encontros ocorriam no horário de trabalho dos professores. Assim, as escolas deveriam se organizar para substituir esse profissional sem dispensar os alunos das aulas. Com a diminuição dos profissionais, estabelecida nas Diretrizes de Organização do ano Letivo de 2006, a participação dos professores nessas discussões, principalmente no ano em questão, foi mínima. Perguntada sobre o motivo de tal situação, a responsável pelo GT de língua estrangeira na Rede Municipal de Ensino de Goiânia assim se manifesta:

Lívia: Penso que isso se deve à dinâmica da escola, porque de 2005 a 2007 mudou muito a estrutura da escola com relação ao número de professores. Eu me lembro que em 2005 o GT contava com turmas de 30, 35 professores. Em 2006, houve uma queda porque houve a diminuição do número de professores por escola, com isso foi diminuído o tempo de estudo dos professores. Outra coisa, há uma resistência dos próprios diretores das escolas em liberar os professores para participarem do GT, porque se terça-feira, dia do encontro, esse professor não está na escola e algum outro professor falta ou fica doente, quem vai repor, quem é que vai entrar na sala de aula? (Entrevista concedida em 25/10/2007).

Apesar disso, o documento ficou pronto e em 2007 os GTs foram organizados por área, visando oferecer momentos de reflexão e discussão da prática de sala de aula, pautados na troca de experiências entre os profissionais e no estudo de textos teóricos sobre educação. O objetivo desses encontros era o de promover a formação continuada dos profissionais. Com a extinção do planejamento semanal, o GT tornou-se o único momento efetivo de estudo e reflexão sobre a prática docente. O GT de línguas estrangeiras da Rede abrange, segundo a coordenadora do curso, em torno de trinta professores: vinte, ou pouco mais que isso, no turno matutino e seis no turno vespertino. Constatamos que em meio a 4000 professores da Rede Municipal de Educação que trabalham no ciclo, apenas 30 professores de língua estrangeira, dos 344 que a compõem, são beneficiados com o curso de formação continuada.

Lívia⁵⁰: Eu acho que para atingir mais professores, o próprio Departamento Pedagógico deveria se unir e falar a mesma língua. Só que o problema é que algumas decisões que são tomadas pelo DP não passam pelo Centro de Formação, infelizmente. No GT eu represento a instituição Secretaria de Educação, mas eu não tenho o poder de decisão. Um professor uma vez me perguntou: “Por que você tirou o planejamento semanal?”, como se eu optasse sobre isso. E eu discordo, eu acho que não deveria ter tirado o planejamento, pois é um momento importante para a escola. Eu acho essa coisa de estrutura da escola muito complicada. Existe essa questão do que é o DP e o que é o Centro de Formação. Eu acho que falta

⁵⁰ Lívia é formada em Letras e é professora de língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino. Desde 2005, ela está trabalhando no Centro de Formação da Rede, sendo responsável pelo GT de línguas estrangeiras.

clareza de todas as divisões ligadas ao DP, da gente sentar e tentar fazer um trabalho coletivo. O Centro de Formação acha que a formação continuada dever ser de uma maneira e às vezes o outro departamento fala “não, a gente acha que não deve ser assim.” Falta articulação e talvez uma clareza maior do que seja formação de professores. É muito complicado quando você diminui o número de professores por ciclo, quando você tem que dar cada vez mais aulas. Aí você tem professores que adoecem, professores que não têm como se formar porque eles têm uma carga horária muito pesada. Então, acho que precisa se ter uma clareza maior do que é..., de que escola pública estamos falando, das condições da escola pública, da formação desse professor... Eu acho que é uma questão de Brasil. A gente precisa rever as condições de trabalho desse professor.

Com relação à competência lingüístico-comunicativa dos profissionais, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia oferece cursos gratuitos de línguas para os professores da Rede através de um convênio com a Universidade Católica de Goiás. Contudo, o número de participantes é ínfimo. Os professores devem participar desses cursos no horário contrário ao de trabalho, horário a que poucos têm acesso, pois a maioria dos professores trabalha no mínimo dois turnos, muitos trabalham os três turnos. Mais uma vez, a necessidade de sobrevivência se impõe ao desejo de muitos de se aperfeiçoar, de se aprimorar, ou até mesmo de adquirir as habilidades que, por um motivo ou outro, não foram adquiridas nos cursos de Licenciatura.

Procuramos tecer um breve panorama sobre o status da língua estrangeira, em especial da língua inglesa, e das leis que regem esse ensino no Brasil. Os exemplos dados especificamente sobre a Rede Municipal de Ensino de Goiânia somente corroboram o status do ensino de línguas assumido pelas legislações que o regem. Se na própria legislação o discurso é contraditório, confuso e preconceituoso, não é surpresa que todas as limitações existentes no ensino da língua inglesa no ensino regular público brasileiro seja algo tão difícil de ser concretizado, corroborando a crença na ineficiência da escola em garantir um ensino de línguas de qualidade. cremos que acima de tudo falta interesse dos legisladores e gestores em melhorar a situação vigente. Os resultados da educação, seja ela de qualidade ou não, não podem ser mensurados em curto prazo, também não são concretamente visíveis e palpáveis como a reforma de uma praça ou a pavimentação de uma rua. Como atividade que não traz lucro ou resultados imediatos, o ensino se resume ao que pode ser constatado pragmaticamente, como a construção de escolas e o assistencialismo que dele fazem parte.

1.4 O contexto da pesquisa

O contexto escolhido para a realização do estudo foi uma turma da segunda etapa do ciclo III (antiga 7ª série) de uma escola pública do município de Goiânia. Fazendo parte do corpo docente dessa escola há seis anos e sendo professora da turma

em questão desde 2005, ou seja, há quase três anos, foi possível fazermos uma descrição um pouco mais detalhada deste contexto.

A turma é composta por trinta alunos (entre 12 e 15 anos). Dentre eles há um caso de inclusão social, comprovado pela coordenação da escola sob o aval da SME. Ou seja, há um aluno “portador de necessidades educacionais especiais” (Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2005), fato que o impede de interagir efetivamente com os demais alunos e com a professora. O documento de organização do ano letivo anual deixa claro que o atendimento a esses alunos está garantido por lei, cabendo à escola proporcioná-lo. Contudo, as condições para esse atendimento não são adequadas, nem os profissionais devidamente preparados para essa função, sendo o aluno em questão ignorado pela maioria dos professores e dos colegas de classe.

O ambiente de sala de aula é abafado e um pouco escuro, pois há cortinas nas janelas que impedem a entrada dos raios solares. Isso porque o reflexo do sol impede que os alunos vejam com clareza o que está escrito no quadro. A luz proveniente das lâmpadas também compromete a visibilidade do quadro, por isso estas permanecem apagadas. O barulho do lado de fora é constante por causa das aulas de Educação Física, as quais são realizadas no pequeno pátio da escola, pois não há um espaço adequado para a prática das atividades esportivas. A professora precisa fechar a porta para conter o barulho, logo a sala fica muito quente. Os alunos, por sua vez, ligam os quatro ventiladores de teto para refrescar. Entretanto, o barulho que os ventiladores fazem compete de forma desigual com o barulho que vem de fora, com a inquietação dos próprios alunos, agravada pela alta temperatura, e com a voz da professora, que acaba sendo forçada além do normal, buscando ser ouvida.

Como mencionado anteriormente, na escola há oito turmas (três sextas-séries, três sétimas e duas oitavas). A professora entra duas vezes por semana em cada turma, totalizando duas horas de aula (cento e vinte minutos) semanais em cada. Teoricamente, a professora daria, portanto, dezesseis aulas semanais, sendo que disporia de quatro aulas, ou quatro horas, de planejamento de suas atividades pedagógicas individuais, bem como quatro dias não-letivos de planejamento geral, distribuídos em quatro sábados ao longo do ano, segundo o calendário pré-fixado pela SME nas Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2006.

A palavra *teoricamente*, empregada no parágrafo anterior, é justificada, pois raramente os professores usufruem desses horários de planejamento. Isso porque as faltas dos profissionais, por motivos diversos, são frequentes. Os alunos não podem ser

dispensados em hipótese alguma, segundo as normas da SME. Assim sendo, o professor que estaria em seu horário de planejamento tem que substituir o colega, na maioria das vezes, em uma turma na qual o profissional já entrou ou em uma turma para a qual não havia aula planejada para aquele dia específico.

Creemos ser importante salientar que os materiais de áudio e vídeo que a professora utiliza em sala de aula (CDs, DVDs e fitas de vídeo) ou foram adquiridos pela própria professora, ou foram pegos emprestado em outra escola (um curso de línguas privado). Também é importante dizer que a professora pesquisada não utiliza o livro indicado pela SME, por acreditar que o material é inadequado à sua proposta de trabalho, a qual está pautada na abordagem comunicativa de ensino de línguas. A professora usa muitos materiais fotocopiados. Para tanto, a diretora da escola disponibiliza uma cota mensal de cópias para a professora. Cota esta insuficiente para a quantidade de alunos do turno matutino, algo em torno de trezentos. Por esse motivo, não são raras as vezes em que a professora utiliza de seus próprios recursos financeiros para complementar o número de cópias necessário a quantidade de alunos.

Acreditamos, pois, ser importante mostrarmos o panorama da escola como um todo para termos uma visão mais precisa da micro-cultura dessa sala de aula, levando-se em consideração as influências externas nesse ambiente.

1.5 Metodologia de pesquisa

O presente trabalho constitui-se de um estudo de base etnográfica. Segundo André (2005), a etnografia⁵¹ é um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Para a autora, trata-se, pois, de um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um determinado grupo social, resultando em um relato descritivo da comunidade pesquisada.

Apesar de não utilizar todos os pressupostos sugeridos pelos antropólogos, os estudos em educação fazem uso da linha filosófica do estudo etnográfico exatamente porque o mesmo possibilita a compreensão do grupo social escolar, as interações que nele ocorrem, os rituais, valores e práticas de comportamento vivenciadas nesse ambiente tão específico.

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar, quando ele faz uso das

⁵¹ O termo 'etnografia', etimologicamente, significa "descrição cultural".

técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2005, p. 28).

A etnografia é muito utilizada pelos estudiosos da educação, visto que esse método qualitativo de pesquisa possibilita a interação do pesquisador com o objeto de estudo através da observação participativa. Isso significa que o observador faz parte do ambiente estudado e, portanto, contribui para o estudo através de sua visãoêmica e ética acerca do mesmo.

Segundo André (2005, p. 28), “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador”. Assim, ao dar voz aos participantes, e a si mesmo enquanto observador participativo, o pesquisador estará interpretando o discurso desses participantes. Essa interpretação, por sua vez, está impregnada dos pré-conceitos e experiências de vida do pesquisador. De acordo com Rees (2003, p. 60-61), “na hermenêutica filosófica, a interpretação (e, portanto, a compreensão) é uma construção que ocorre quando os pré-conceitos do intérprete encontram o estranho”. Tanto a visãoêmica como a visão ética do pesquisador devem fazer parte do estudo etnográfico. Não faz sentido, pois, apresentar as vozes dos participantes sem interpretá-lasêmica e eticamente. Sobre a influência inegável das experiências de vida do pesquisador na interpretação dos dados, Erickson (1984, p.8) assim se manifesta:

Minhas vivências e preconceitos são partes do meu *eu*. Eu não posso deixá-los em casa para entrar no local da pesquisa. (...) Então eu devo, pelo menos, fazer explícito para você o ponto de vista que eu trouxe para o local estudado e sua evolução enquanto estive lá, como também o ponto de vista com que deixei o local. O objetivo desejado não é aquele, impossível, da objetividade incorpórea (eu sou um sujeito, não um objeto), mas é ter clareza ao comunicar o ponto de vista como sujeito, tanto para mim mesmo quanto para os meus ouvintes⁵².

Assim, a pesquisa etnográfica oferece oportunidades ricas de aprendizagem ao pesquisador, pois este, participando do contexto e assumindo uma postura de estranhamento do mesmo, pode expandir a sua compreensão acerca dos

⁵² My fundamental assumptions and prejudices are part of my *me*. I cannot leave them home when I enter a site. (...) So I should at least make explicit to you the point of view I brought to the site and its evolution while I was there, as well as the point of view with which I left. The desirable goal is not the impossible one of disembodied objectivity (I am a subject, not an object) but of clarity in communicating point of view as a subject, both to myself and to my audience.

eventos sociais ocorridos no local sob estudo. O presente trabalho abordará a etnografia escolar, evidenciando o professor que é, ao mesmo tempo, observador e participante do ambiente pesquisado (SPINDLER & SPINDLER, 1992, p. 64).

Mesmo integrando efetivamente o contexto da pesquisa, o etnógrafo deve procurar estranhar o familiar, ou seja, ver aquilo que lhe é tão corriqueiro com o olhar de um estranho. De acordo com Erickson (1984), a vida cotidiana é invisível, sendo que para torná-la visível, o pesquisador deve fazer perguntas do tipo “Por que isto é do jeito que é e não diferente?”. Segundo o autor, quando o etnógrafo questiona o evento, permite que o evento questione seus próprios pré-conceitos. Para Erickson (1984, p. 9), a etnografia “não é um método de objetividade, mas de *subjetividade disciplinada*⁵³”.

Já Spradley (1980) sugere que o pesquisador deve estranhar o familiar através de uma série de perguntas descritivas, as quais procuram proporcionar uma melhor compreensão acerca do ambiente por ele tão conhecido, porém pouco notado. As perguntas sugeridas por Spradley (1980, p. 82) são:

- Espaço físico - exemplo – “De que forma o espaço físico afeta os objetivos?”;
- Objetos - exemplo – “De que maneira os objetos evocam sentimentos?”;
- Atos - exemplo – “De que modo os atos variam nos diferentes períodos de tempo?”;
- Atividades - exemplo – “Como as atividades variam em períodos de tempo diferentes?”;
- Eventos - exemplo – “Como os eventos envolvem os atores?”;
- Tempo - exemplo – “Como as atividades são organizadas por períodos de tempo?”;
- Atores - exemplo – “Quais atores são ligados a quais objetivos?”;
- Objetivos - exemplo – “De que forma os objetivos afetam os sentimentos?”;
- Sentimentos - exemplo – “De que modo os sentimentos afetam os atos?”.

Guiado pelas perguntas descritivas, o etnógrafo é capaz de observar seu objeto de estudo com um outro olhar, um olhar mais crítico e reflexivo. Hymes (1981, p. 57) nos apresenta a seguinte conclusão: “em resumo, a etnografia é uma maneira disciplinada de ver, perguntar, gravar, refletir, comparar e reportar ⁵⁴”. Rees (2003, p. 64-65) comenta que a etnografia é compatível a uma maneira democrática de viver: por usar habilidades normais do ser humano como parte das suas técnicas de pesquisa; por ser possível transmitir os resultados das pesquisas em linguagem compreensível ao leigo; por valorizar o ponto de vista do informante participante da cultura pesquisada; por valorizar a vida cotidiana. A etnografia é, portanto, a forma de investigação científica menos provável de produzir especialistas que controlem o saber em detrimento dos sujeitos do estudo.

⁵³ The method is not that of objectivity, but of *disciplined subjectivity*.

⁵⁴ Ethnography, in short, is a disciplined way of looking, asking, recording, reflecting, comparing and reporting.

Para Erickson (1986, p. 128), todos participam de micro e macro-culturas. Estes termos são relativos e dependem do foco da pesquisa, sendo que as noções de micro e macro-cultura dependem do objeto de estudo do pesquisador. Neste trabalho, consideramos, pois, a macro-cultura todas as questões que, de uma maneira ou de outra, influenciam os acontecimentos em sala de aula. Enfatizando os conceitos de micro e macro-cultura, destacamos o contexto no qual as pessoas que co-participam do processo de ensino e aprendizagem estão inseridas.

Contexto, aqui, assume uma conotação afunilada, pois tem início com as decisões políticas e elaboração dos documentos que regulamentam a Educação Pública no País, passa pelas difíceis condições de trabalho e salário dos profissionais; pelas crenças de alunos e professores acerca da aprendizagem da língua inglesa na escola pública; chegando ao ambiente de sala de aula em si e no resultado da interação entre aqueles que o constituem. Partindo disso, procuramos fazer um estudo da macro-cultura (a organização política e social do ensino de língua inglesa no Brasil e no município de Goiânia) e da micro-cultura (a sala de aula de língua inglesa de uma escola pública do município de Goiânia).

Assim, procuraremos mostrar que a micro-cultura da sala de aula, composta pelas experiências e expectativas de alunos e professores, bem como pelos rituais de comportamento e relacionamento co-construídos através do cotidiano, (McDemott e Tylbor, 1995 apud Rees, 2003) está inserida em uma macro-cultura, um contexto maior (organização e condições físicas da escola, decisões da Secretaria Municipal de Educação, etc...), o qual interfere no desenrolar do processo de ensino e aprendizagem neste ambiente.

A seguir apresentaremos os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa, como também os imprevistos e dificuldades encontradas durante o processo.

1.6 A coleta dos dados

O processo de coleta de dados foi iniciado em 2007 e se estendeu até o final do mesmo ano. Essa etapa da pesquisa descortinou-se em uma tarefa penosa, pois obstáculos de toda ordem atrasaram, às vezes até impossibilitaram, a realização do trabalho. O porquê disso será esclarecido durante a apresentação dos instrumentos de investigação por nós utilizados.

1.6.1 Instrumentos de investigação

Antes de começarmos efetivamente a coleta dos dados, foi-nos sugerido, pelos professores que nos acompanhavam nas disciplinas do curso de Mestrado, que fizéssemos um piloto, ou seja, uma experimentação, um modelo de coleta de dados. Desta feita, no segundo semestre do ano de 2006, fizemos um piloto das gravações em vídeo e em áudio. Através desse piloto, pudemos constatar que as gravações em áudio seriam inviáveis e improdutivas, visto que o barulho, de dentro e de fora da sala de aula, impossibilitava a transcrição dos dados.

Com relação às filmagens, o piloto foi fundamental para nos conscientizarmos dos problemas extras que podem ocorrer durante a realização das gravações. Dentre eles, fomos surpreendidos com a falta de energia na escola, em mais ou menos três ocasiões, e a interferência de outros equipamentos (como aparelho de som e vídeo) no desempenho da filmadora.

Concomitantemente ao piloto das gravações em vídeo, começamos a coletar os documentos oficiais que fizeram parte deste trabalho. O acesso a esses documentos mostrou-se um tanto burocrático. Ao tentar consegui-los, fomos informados de que deveríamos redigir um ofício dirigido à Secretaria Municipal de Educação, solicitando a permissão para entrevistar os profissionais responsáveis pela área pedagógica e de formação de professores, bem como o acesso aos documentos necessários à pesquisa. O documento deveria conter os argumentos que justificassem a solicitação, como também uma descrição breve acerca da pesquisa em questão. Muitas idas e vindas foram necessárias para que todos os documentos pertinentes a esse trabalho fossem liberados para que pudéssemos copiá-los e devolvê-los em seguida.

Depois de recebermos o ofício em resposta às solicitações feitas, começamos a contatar as pessoas que gostaríamos de entrevistar para agendar os encontros. Esse processo foi um tanto moroso, pois, apesar de os profissionais em questão mostrarem-se dispostos a conversar conosco, não foi fácil encaixar mais essa tarefa às suas atribuições habituais. Em fim, conseguimos entrevistar a profissional responsável pelo Centro de Formação de Professores; uma das pessoas responsáveis pelo Departamento Pedagógico, a responsável pela Unidade Regional Central, à qual a escola foco da pesquisa pertence; e os três profissionais responsáveis pelo apoio pedagógico nas escolas da UR Central.

Também foram entrevistadas as duas coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada (a que se aposentou em agosto de 2007 e a que estava substituindo a partir

de então), bem como uma professora de Educação Física lotada em uma outra escola da Rede. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. Contudo, o fato de estarmos entrevistando uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas não nos poupou das interferências do barulho externo nem das interrupções de outrem durante o processo. Lidar com tais imprevistos não foi uma tarefa muito tranqüila, haja vista a importância dos dados coletados, muitos dos quais não puderam ser integralmente aproveitados, conforme será explicitado logo adiante.

As filmagens efetivas para a pesquisa foram realizadas no primeiro semestre de 2007. Tive que negociar com a direção da escola a reorganização do horário para que fosse possível ministrar essas aulas, pois estava de licença-médica. Desse modo, os alunos da turma H1 (sétima série) teriam uma aula de inglês por semana, com duração de duas horas, todas as terças-feiras.

Cada fita *mini DV* tem capacidade para uma hora e meia de gravação, assim foram gravadas onze aulas de uma hora e meia cada. Porém, não foi possível gravar uma seqüência cronológica de no mínimo cinco aulas por causa de alguns contratemplos, como meus problemas de saúde, passeios promovidos pela escola e ensaios para festa junina. Das onze fitas, três foram descartadas porque continham apenas partes desconexas das aulas. Assim, para a análise e discussão dos dados, foram escolhidas cinco fitas gravadas nas seguintes datas: 03/ 04/ 2007, 10/ 04/ 2007, 24/ 04/ 2007, 15/ 05/ 2007 e 29/ 05/ 2007.

Também utilizamos diários. Estes eram escritos pelos alunos e pela professora ao final de cada aula. Os alunos escreviam suas reflexões sobre a aula da qual acabaram de participar: suas dificuldades, o que foi aprendido, o que mais gostaram, o que menos gostaram, etc. Todos os diários continham nomes fictícios. Essa estratégia foi usada para que os alunos se sentissem mais à vontade para expressar suas idéias. A professora também escreveu o próprio diário. Nele, expressava suas impressões sobre cada aula, pontos positivos, negativos, suas dificuldades ao ministrá-la, os sucessos, as frustrações, etc.

Algumas atividades realizadas pelos alunos em sala de aula também foram coletadas a fim de servirem de subsídio lingüístico para a análise e discussão dos dados no que diz respeito à micro-cultura da sala de aula, mais especificamente sobre o papel da interação professor-aluno e aluno-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira no ambiente escolar público.

Como exposto, vários instrumentos foram utilizados na coleta dos dados para a presente pesquisa. Salvo os contratemplos, passíveis de acontecer em qualquer situação, conseguimos coletar uma quantidade razoável de informações as quais tornaram este trabalho realidade. Gostaríamos de ter obtido mais dados acerca do funcionamento do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação; contudo, por várias razões, isso não foi possível. Apesar disso, acreditamos que o presente trabalho proporcionará uma idéia geral acerca das visõesêmica e ética sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

1.7 A micro-cultura da sala de aula

Neste item, procuraremos explorar as nuances que compõem a relação entre o professor e o aluno na sala de aula de língua inglesa. Objetivamos apresentar as teorias que embasam nossa visão de ensino e aprendizagem de línguas para que, valendo-nos dos pressupostos da pesquisa etnográfica, possamos iniciar uma reflexão acerca do que acontece em sala de aula e como este ambiente é culturalmente construído através da interação.

1.7.1 Professor e alunos: seres sociais que se definem através da interação

Cada vez mais as pesquisas na área da Linguística Aplicada convergem para o papel do professor e dos aprendizes na tecedura⁵⁵ do processo de ensino e aprendizagem através dos fios da interação. Nas palavras de Figueiredo (2006), “a interação na sala de aula de línguas é entendida, pois, como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua em que estão aprendendo”. Logo, a comunicação, promovida pela interação entre os co-participantes desse processo, promove aprendizagem.

Corroborando esta idéia, não podemos deixar de mencionar o pensamento de Vygotsky (1996) acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Ao contrário de Krashen (1982, 1985) - para quem a aquisição de língua ocorre à medida que o indivíduo é exposto a *input* (*insumo*) compreensível, sendo a aprendizagem o resultado

⁵⁵ Referência à metáfora da tapeçaria (processo de ensino e aprendizagem de línguas) tecida pelos fios da interação entre os participantes desse processo, utilizada por Scarcella e Oxford (1992) no livro *The Tapestry of Language Learning*.

de um processo prioritariamente cognitivo -, para Vygotsky (1996), a interação é o elemento fundamental para o desenvolvimento, visto que aprendemos, primeiramente, através do contato com o outro. Somente por meio das experiências sociais e culturais promovidas pela interação, o indivíduo internaliza, cognitivamente falando, o novo conhecimento, tornando-o individual.

Sob esta perspectiva, consideramos a aprendizagem um processo que ocorre entre o eu e o outro. Dessa forma, os sentidos são co-produzidos através da interação social entre os indivíduos. Assim, a idéia de aprendizagem inclui a interdependência das pessoas envolvidas no processo, isto é, aquele que ensina, aquele que aprende e a relação entre eles (Oliveira,1997, p.57). Vygotsky distingue dois tipos de desenvolvimento: o real, ou seja, aquilo que a criança, ou o aprendiz, consegue fazer de maneira independente; e o desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que a criança, ou o aprendiz, consegue realizar com a ajuda de um par mais capaz. A “lacuna cognitiva” (Longaray e Lima, 2006) entre o nível real e o nível potencial é o que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O autor assim define a ZDP:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinados através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1996, p.112).

Deste modo, através da mediação do outro, há a consolidação do conhecimento, deixando este de ser potencial para ser real. Neste contexto, a educação formal, ou seja, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo do aluno. Outros autores ampliam a noção da ZDP, pontuando que não é essencial que um dos indivíduos seja, necessariamente, mais capaz que o outro: “o fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos” (Wells, 1999b apud Figueiredo, 2006, p.14). Portanto, a interação, seja entre professor-aluno, seja entre os alunos, interfere na ZDP dos aprendizes, provocando avanços que não ocorreriam sem a mediação do outro.

Vale salientar, entretanto, que a ZDP não atua igualmente em todos os indivíduos, dependendo, pois, das características individuais de cada aprendiz, inserido em um contexto específico de sala de aula (Scarcella e Oxford,1992). Levando-se isso em conta, o ideal é que o professor proporcione diferentes tipos de atividades, capazes

de atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, afinal, segundo Scarcella e Oxford (1992, p.31), “uma única medida não se adapta a todos”⁵⁶. Contudo, como já foi mencionado, tudo depende do contexto em que alunos e professores estão inseridos e do que é possível realizar de acordo com as condições oferecidas.

Assim, através da mediação do outro, há a consolidação do conhecimento, deixando este de ser potencial para ser real. Neste contexto, a educação formal, ou seja, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo do aluno. Ao professor, especificamente, cabe a função de interferir na ZDP dos alunos e provocar avanços que não ocorreriam sem esta mediação. Portanto, a tarefa central do professor é oferecer estruturas de apoio (*scaffoldings*) para o aluno aprender, ou seja, converter o conhecimento externo em interno, apropriar-se deste e controlá-lo de maneira consciente:

A intervenção de um professor proporciona a construção de estruturas de apoio as quais capacitam os aprendizes a resolverem problemas ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse essa assistência⁵⁷.

Dessa forma, a interação entre professor, aluno e demais alunos é condição importante para o desenvolvimento do indivíduo, visto que a aprendizagem é construída na escola, principalmente, pelo professor e pelo aluno (Oliveira, 1997, p.67). Moita Lopes (2001), citando Bruner (1986) e Vygotsky (1978), advoga que “a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”. Esse conhecimento conjuntamente construído em sala de aula advém de um processo que, segundo Moita Lopes (2001), envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor. Assim sendo, o processo educacional formal pode ser visto como uma extensão do desenvolvimento do conhecimento compartilhado entre os agentes sociais. Porém, na sala de aula o desenvolvimento do conhecimento comum não é uma atividade tão simples para alunos e professores:

A dificuldade está, principalmente, calcada na relação assimétrica entre o aluno e o professor, que atua como empecilho para o que Bruner (1983) chama de *handover*, ou seja, o ponto em que o adulto, isto é, o professor, passa a competência para o aluno (MOITA LOPES, 2001, p.97 – grifo do autor).

⁵⁶ “One size does not fit all.”

⁵⁷ ... the intervention of a tutor may involve (...) a kind of ‘*scaffolding*’ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90 – grifo do autor).

Ao citar Edwards & Mercer (1987), Moita Lopes (2001, p.98) enfatiza a distinção de dois tipos de conhecimentos construídos em sala de aula através da interação professor-aluno: o conhecimento ritualístico e o conhecimento de princípio. O primeiro conhecimento possibilita que o aluno seja capaz de realizar uma tarefa prática, visto que ele domina a estratégia para a sua realização. É um tipo de conhecimento caracterizado pela procura da resposta certa para agradar o professor. O segundo tipo de conhecimento refere-se à reflexão sobre o conhecimento adquirido e a utilização deste em outros contextos, além do que foi apresentado pelo professor.

Corroborando as idéias anteriormente apresentadas, Hall e Walsh (2002) afirmam que o ambiente no qual a interação é priorizada contribui para a aprendizagem do conhecimento formal, das normas de conduta e do papel social de cada um em sala de aula. Fato que as autoras esclarecem abaixo:

Através da interação uns com os outros, professores e aprendizes constroem um conhecimento comum. Eles também criam uma compreensão mútua de seus papéis e das normas de relacionamento e envolvimento enquanto membros da sala de aula ⁵⁸

Dois modelos de interação professor-aluno são abordados por Hall e Walsh (2002), tal como podemos visualizar a seguir:

- Iniciação – Resposta – Avaliação (IRA)⁵⁹
- Iniciação – Resposta e Continuidade (IRC)

No primeiro modelo de interação, o mais comum em sala de aula, o professor inicia o diálogo com uma pergunta a um aluno específico. Este responde à pergunta do professor, o qual avalia a resposta positiva ou negativamente, de acordo com o que foi estudado anteriormente. Nesse modelo, o professor é a autoridade, pois escolhe quem vai participar, quando outro aluno pode interferir e tomar o turno e o quanto os alunos podem contribuir, avaliando, é claro, se essas contribuições são pertinentes ou não. Ao utilizar o modelo IRA, o professor mantém o domínio sobre a interação, visto que o objetivo é suprir suas próprias expectativas com relação ao que foi por ele ensinado.

Por outro lado, no modelo IRC de interação, o aluno é incentivado pelo professor a ampliar a sua contribuição, justificando sua resposta e fazendo novos

⁵⁸ Through their interactions with each other, teachers and students construct a common body of knowledge. They also create mutual understandings of their roles and relationships, and the norms and expectations or their involvement as members in their classrooms (2002, p.187).

⁵⁹ Os modelos de interação apresentados acima foram traduzidos a partir do original: Initiation – Response – Evaluation; Iniciação – Resposta – Follow-up.

questionamentos. Para as autoras, esse modelo pode ser mais profícuo em termos de aprendizagem, pois propicia uma interação mais significativa e, portanto, uma aprendizagem mais efetiva. Hall e Walsh (2002) acrescentam ainda que a escolha consciente ou o uso inconsciente de cada modelo de interação por parte do professor depende de suas crenças pedagógicas, ou seja, da maneira com que este concebe o papel do aluno e o seu próprio papel no processo de ensino e aprendizagem.

Tharp e Gallimore (1998 apud Figueiredo, 2006, p.16) afirmam que o *scaffolding* pode ocorrer de duas maneiras distintas, através da *assistência* e da *influência*. A *assistência*, segundo os autores, acontece quando o indivíduo mais experiente ajuda o menos experiente, como na interação professor-aluno. A *influência* se dá quando a ajuda é recíproca e compartilhada, como na interação entre os alunos, através de atividades colaborativas.

Quanto à assistência, sua relevância é enfatizada por Scarcella e Oxford (1992, p.29):

“(...) consideramos que o contexto da aprendizagem de língua é constituído de inúmeros objetivos orientados pela interação cotidiana. Essa consideração nos permite sugerir uma nova visão de ensino de língua. De acordo com essa visão, o que mais facilita o ensino de uma segunda língua não é promover insumo aos aprendizes (a língua que eles lêem e ouvem) nem encorajar a produção do aprendiz (a língua falada e escrita produzida pelos alunos). Ao contrário, o melhor recurso para o ensino da língua é a combinação de vários tipos de assistência”⁶⁰.

Scarcella e Oxford (1992) apresentam os tipos de assistência, descritos por Tharp e Gallimore (1988, 1989), passíveis de acontecer durante a interação entre os participantes do contexto. A assistência, por conseguinte, ocorre quando:

- O professor encoraja os alunos;
- O professor ajuda os alunos a compreenderem o *input*;
- O professor auxilia os alunos a se lembrarem de palavras-chave;
- O professor potencializa a interação entre os alunos;
- O professor promove o ensino explicitamente;
- O professor mantém o interesse dos alunos.

⁶⁰ (...) we consider the *context of language learning*, consisting of the hundreds of goal-oriented interactions that constitute everyday life. This consideration allows us to put forth a new view of language teaching. According to this view, what most facilitates second language instruction is neither providing learners with input (the language that learners read and hear) nor encouraging learner output (the spoken and written language that learners produce). Rather, what best aids language instruction is a combination of various types of *language assistance*.

Tharp e Gallimore (1998, 1999), seguindo os pressupostos teóricos de Vygotsky, propõem uma definição de ensino baseada na assistência do professor aos alunos nos episódios interativos de sala de aula (*teacher as assisted performance*). É importante ressaltar que os autores reafirmam a relevância do papel do professor enquanto responsável por promover a participação efetiva dos alunos em discussões coerentes, ou em atividades comunicativas, que possibilitem a solução de problemas através da colaboração mútua. A assistência do professor interfere na ZDP dos aprendizes, resultando, pois, em aprendizagem. Assim, sob a perspectiva sociocultural de aprendizagem, as salas de aula são consideradas importantes sítios de desenvolvimento e o papel do discurso do professor é visto como fundamental (Hall e Verplaetse, 2000, apud Longaray e Lima, 2006).

A partir disso, é interessante reafirmar o cuidado que o professor deve ter ao escolher as atividades que serão utilizadas em sala. Para Lantolf (2000 apud Longaray e Lima, 2006), o fato de os alunos de uma mesma sala de aula estarem envolvidos em uma tarefa não significa que a turma esteja envolvida na mesma atividade. Apesar das intenções do professor, os alunos podem possuir objetivos distintos, os quais guiam suas ações durante a atividade. “Um aprendiz que desvaloriza o que é estranho à sua cultura pode conduzir uma tarefa pedagógica com o único intuito de agir em conformidade com a exigência imediata do professor” (Longaray e Lima, 2006). As autoras reiteram a posição de Lantolf (2000) de que, sob tais circunstâncias, é pouco provável que a aprendizagem se concretize. A atividade, portanto, deve ser desafiadora e considerar os interesses dos alunos, suscitando a solução de problemas; e a assistência do professor deve mediar este processo sem exageros, pois os alunos devem se esforçar para que o problema seja resolvido colaborativamente, desenvolvendo nos aprendizes a habilidade de trabalhar de forma mais independente e autônoma.

É notória, portanto, a importância da interação em sala de aula, visto que o conhecimento é co-construído e a aprendizagem mediada pelo outro. Figueiredo (2006), citando Coelho (1992) Liu e Littlewood (1997), ressalta que o requisito básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é proporcionar aos alunos atividades freqüentes de interação na língua alvo. Através destas, os aprendizes testam hipóteses sobre o que estão aprendendo (Swain, 1995), ativam e aprimoram suas estratégias de aprendizagem, contribuindo para a solução dos problemas oferecidos pela atividade, isto é, constroem a comunicação, pois “a língua é tanto objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem” (Tsui, 1995 apud Figueiredo, 2006). Assim,

[em] contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são, na maioria, situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos (Paiva, 1999, apud Figueiredo, 2006, p. 17).

Neste contexto, ao professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, cabe promover episódios significativos de interação em sala de aula, seja em sua interação com o grupo, seja na interação entre os alunos. Tsui (1995) afirma que normalmente o tempo de fala do professor em uma aula de língua inglesa é muito maior do que a participação efetiva dos alunos nos episódios de interação. Isso ocorre por que as instruções dadas pelo professor, as explicações do conteúdo, as perguntas _ que objetivam não só verificar a compreensão das instruções, como também a compreensão do conteúdo trabalhado _ , o tentar despertar o interesse dos alunos e mesmo a reprimenda, quando necessária, tomam grande parte da aula. Segundo a autora, a participação mais efetiva dos alunos nos episódios interativos resultaria em mais benefícios em seu processo de aprendizagem.

Segundo Tsui (1995), as expectativas que os alunos têm do professor são tão importantes quanto às expectativas dos professores com o andamento da aula. Alunos que vêem o professor como a única fonte de conhecimento e a eles mesmos como elementos passivos em sala de aula acabam não reconhecendo e não assumindo a responsabilidade pela própria aprendizagem. Segundo Allwright e Bailey:

...o sucesso da interação entre os participantes do ambiente de sala de aula não pode ser garantido somente pela exaustiva preparação do plano de aula por parte do professor. Isso porque a interação (...) se constitui de um esforço cooperativo entre os participantes. Cada participante tem tanto a contribuir como qualquer outro participante (...). Interação na sala de aula, ou em qualquer lugar, (...) deve contar com a participação de todos os envolvidos no processo, não só com a participação do professor, pois a interação não é algo que se faz para as pessoas, mas algo que as pessoas fazem, constroem juntas, coletivamente ⁶¹ (1991,18-19 apud TSUI, 1995, p. 6-7).

Concordamos, pois, que é irrefutável a importância da interação para a construção do conhecimento, e, portanto, para o ensino e a aprendizagem de línguas. Obviamente, como já foi mencionado, o contexto de cada sala de aula, bem como todo o

⁶¹ “...the success of the interaction between the elements in the classroom cannot be taken for granted and cannot be guaranteed just by the exhaustive planning. This is because classroom interaction (...) is a cooperative effort among participants. Each participant has as much to contribute as every other participant (...). Interaction in class or anywhere, (...) has to be managed by everyone taking part, not just by the teacher, because interaction is obviously not something you do to people, but something people do together, collectively”.

arcabouço de crenças⁶² que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua inglesa - principalmente na escola pública - influenciam a condução do trabalho pelo professor e, conseqüentemente, o desempenho dos aprendizes. Cada sala de aula é composta de pessoas únicas que compartilham o momento histórico e social no mesmo ambiente, trazendo consigo experiências, vivências anteriores, que também vão interferir, de uma forma ou de outra, no processo como um todo (BARCELOS, 2004).

Assim sendo, estudar a micro-cultura de uma sala de aula de língua inglesa, através dos episódios de interação que nela ocorrem, em qualquer contexto já se mostra um grande desafio. Contudo, no contexto da escola pública, as dimensões dessa interação são bem maiores, haja vista os desafios de toda ordem enfrentados tanto pelos professores quanto pelos alunos destas instituições. Acreditamos, portanto, na grande relevância de dedicarmos mais estudos a este ambiente tão peculiar, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

⁶² Sobre o estudo de crenças, ver Barcelos (2000, 2001, 2004) e Barcelos e Abrahão (2006).

Capítulo 2

2.1 Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados coletados por meio das gravações em áudio e vídeo. Até então fizemos mais considerações acerca do nível macro. Desse ponto em diante, aprofundaremos a abordagem partindo do nível macro até alcançar efetivamente o nível micro almejado: a sala de aula de língua inglesa de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Para tanto, teceremos considerações sobre a Unidade Regional responsável pelo acompanhamento da escola em questão; a influência que esse departamento tem no cotidiano da escola; a relação entre o apoio pedagógico, coordenadores e professores da escola (nível macro); bem como o funcionamento da sala de aula de língua inglesa na turma H1 (nível micro). Os dados serão discutidos seguindo os pressupostos da pesquisa etnográfica e o modelo de análise dos domínios culturais sugerido por Spradley (1980).

Segundo Spradley (1980), os domínios culturais são categorias de significados. Para o autor, toda cultura cria inúmeras categorias para classificar os elementos que dela fazem parte. Assim, os domínios, como categorias culturais, são constituídos de três elementos básicos: termo geral, termos incluídos e relação semântica. O termo geral refere-se ao domínio cultural a ser analisado. Os termos incluídos são as categorias menores encontradas dentro do domínio analisado. Por fim, a relação semântica faz a ligação entre os outros dois elementos do domínio cultural. A função da relação semântica é, pois, definir os termos incluídos, inserindo-os no domínio cultural.

2.1.2 A Unidade Regional Central, a coordenação pedagógica e o professor

No dia 23 de novembro de 2007, entrevistamos a diretora da Unidade Regional Central e três integrantes da equipe, composta de dez profissionais, responsável pelo apoio pedagógico nas escolas que trabalham com a política de Ciclos. A Unidade em questão é responsável por vinte e oito escolas municipais, uma escola conveniada, duas escolas especiais, dezesseis instituições de educação infantil e outras dezesseis instituições de educação infantil conveniadas à Rede Municipal de Educação.

Segundo a diretora da Unidade Central, Maria Luisa, as Unidades Regionais foram criadas para colocar em prática as decisões do Departamento Pedagógico da SME, através do acompanhamento pedagógico. Esse acompanhamento é feito junto ao

corpo diretivo da escola: diretor, coordenador pedagógico e coordenador de turno. O contato com os professores acontece, quando necessário, através do horário de estudo.

Luisa (diretora da Unidade Regional Central): *Nosso acompanhamento pedagógico é feito através de fichas. São várias fichas*⁶³. Nós temos uma ficha relatório de atividade interna e externa. Então toda a nossa atividade interna é relatada para mim. Por exemplo, aqui temos um instrumento voltado para a análise das fichas descritivas dos alunos. O apoio vai à escola, lê todas as fichas e anota os pontos importantes que nós precisamos ficar sabendo e elabora o relatório junto com o coordenador pedagógico. O apoio pedagógico não faz nada sozinho na escola. É tudo junto com o coordenador pedagógico ou junto com o diretor. As irregularidades no preenchimento das fichas descritivas, por exemplo, são esclarecidas para o coordenador pedagógico que vai conversar com o coletivo de professores para solucionar o problema detectado. Mas o forte do nosso acompanhamento são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Nosso objetivo é acompanhar o desenvolvimento desses alunos e, quando necessário, encaminhá-los para atendimentos específicos de acordo com os problemas de aprendizagem detectados. (...) A Unidade Regional tem que dar notícia de todo o funcionamento da escola para a Secretaria, para os departamentos. (...) A Unidade existe em função da escola. (...) Cada Unidade trabalha de acordo com a realidade de sua região, apesar do princípio norteador ser o mesmo.

Apoio 3: Ano passado (2006) nós fizemos um mapeamento de todos os alunos com déficit de aprendizagem nas escolas da Unidade Central. *Daí ficou decidido que os coordenadores pedagógicos junto com o coletivo de professores da escola iriam sistematizar o desempenho desse aluno que está com dificuldade.* Qual o motivo desse aluno estar com dificuldade, se o aluno é portador de necessidades especiais, não está lendo, etc. Os professores, que estão em sala de aula, é que são capazes de responderem a essas questões. Então passamos a ficha para que os professores preencham. Foi solicitado no GT que os coordenadores pedagógicos apresentassem o mapeamento da escola com o relatório de análise desses casos e as ações para combater essas dificuldades. Dentro dessas ações está o atendimento individual. O que é trabalhado nesse atendimento? É daí que vem a nossa interferência. Se o professor está usando a mesma didática na sala de aula e no atendimento vai ser difícil esse aluno ter algum avanço. A gente tem que modificar essa metodologia. Bom, em cima dessas fichas, nós, enquanto apoio, vamos acompanhar. No segundo trimestre eu retorno à escola e digo “E aí Eliane (coordenadora da escola foco da pesquisa)?” A Eliane pega a ficha e me reporta se aluno conseguiu avançar ou não. Se não há avanço, nós damos nossas sugestões enquanto apoio. Dependendo da dificuldade, se a gente não tem a resposta lá na hora, a gente conversa com as psicopedagogas. E quando o aluno supera as dificuldades apontadas aqui, que a gente observou, ele sai do nosso relatório. E aí a gente tira ele do mapeamento.

A partir dos recortes apresentados, podemos gerar os seguintes domínios culturais:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma atribuição	de Y
<ul style="list-style-type: none"> Fazer o acompanhamento pedagógico 	é uma atribuição	das fichas

⁶³ Uma cópia de algumas das fichas utilizadas pela Unidade Central encontra-se em anexo.

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é um meio de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Passar a ficha para que os professores preencham 	é um meio de	dar apoio

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é função	de Y
<ul style="list-style-type: none"> • Preencher fichas 	é função	de quem recebe apoio

O levantamento dos domínios culturais demonstra a visão que a Secretaria de Educação, representada pela Unidade Regional, tem do apoio pedagógico. Em termos pragmáticos, este é encarado burocraticamente, não pedagogicamente. Apoiar é fornecer fichas para que os professores as preencham. Através das fichas, a URC toma conhecimento do que acontece na escola e, portanto, o apoio pode dar as sugestões, as orientações acerca do que fazer a respeito de determinado problema de aprendizagem de determinado aluno, ou qualquer outra situação que necessite de apoio. É possível, pois, visualizarmos claramente os intermediários existentes entre o professor e o Apoio: as fichas, a coordenação pedagógica e a direção da escola. O apoio resume-se ao preenchimento de fichas e mais fichas e às sugestões reportadas pela coordenação pedagógica e / ou pela direção da escola.

Há, portanto, um equívoco com relação ao significado prático da expressão “apoio pedagógico”. Cremos não ser incoerente supor que o professor, aquele que está dia-a-dia em sala de aula e que melhor do que ninguém conhece esse ambiente, deveria ser o foco do apoio. A ponte, a diretora ou coordenadora, entre o apoio e o corpo docente da escola, segundo nossa visão êmica, existe mais em termos burocráticos - no que diz respeito ao preenchimento de fichas - do que em possíveis soluções para os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Na prática, o professor não é diretamente ouvido em suas reais dificuldades, nem efetivamente acompanhado pela equipe de apoio. O apoio ouve a coordenadora ou a diretora - as quais notoriamente não

são componentes efetivos da sala de aula - lê algumas fichas, tira suas conclusões e dá suas sugestões. Acreditamos que o apoio seria realmente efetivo se este ouvisse a voz dos professores e com eles procurassem encontrar caminhos que levassem a solução imediata, de médio ou longo prazo, para os problemas enfrentados pelos profissionais que atuam em sala de aula.

Vejamos o que Luisa tem a acrescentar:

Luisa (diretora da Unidade Regional Central): A gente não vai à escola para fiscalizar. De forma alguma a gente fiscaliza escola. Isso é uma palavra proibida aqui (risos). Nós somos parceiros da escola. E às vezes o próprio coletivo da escola não tem essa clareza. Por exemplo, nós tivemos problema com uma escola, há pouco tempo, na relação professor-aluno. Essa professora achou melhor sair da escola e eu a ajudei a ir para uma escola mais próxima da casa dela. E ela notou o nosso esforço em ajudar e disse: “Luisa, na escola a gente não tem noção do trabalho que vocês fazem”. Porque realmente a Unidade dá um apoio total para a escola. Eu não tenho tempo de ir a todas as escolas, mas os apoios me possibilitam ter toda uma visão do trabalho da escola. Então eu encontro um diretor e parabenizo, *estou sempre, de certa forma, massageando o ego da escola porque precisa*. Pelas informações que eles me dão eu encaminho ofícios ou circular parabenizando pelo trabalho que está sendo desenvolvido. Hoje mesmo fui a uma amostra, de uma escola lá do bairro Guanabara, em cima de um trabalho literário que eles fizeram, maravilhosa. Um trabalho super significativo. Então nós estamos caminhando sim, o município está indo sim e está indo bem. Só que a transformação não ocorre da noite para o dia. Ela é lenta.

O seguinte domínio cultural pode ser extraído da fala de Luisa:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é função de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Massagear o ego da escola • Dar apoio total à escola 	é função da	URC

O discurso de Luisa deixa clara a visão simplista que o departamento por ela dirigido tem acerca de escola, professores e alunos. A escola, reduto de professores e alunos, deve ser elogiada em suas tentativas de progresso. Mesmo não contando com o real apoio de que necessita, a escola ainda tenta mostrar serviço. E é função da URC parabenizar o esforço da escola, pois o estímulo positivo é importante. Sentar, ouvir os anseios e angústias de quem lida com as dificuldades do cotidiano de sala de aula para junto a esses profissionais buscar soluções plausíveis para as mesmas, sejam elas de quais ordem forem, não parece ser função da URC. Luisa recorre a um vocabulário psicológico, o qual demonstra que a ação da URC se resume ao discurso, pois, aparentemente, não há ações concretas e efetivas que dão apoio total aos profissionais que atuam nas instituições de ensino.

Com relação ao *apoio total*, não consideramos a troca de uma professora de instituição de ensino, devido a um problema que, aparentemente, não foi devidamente resolvido, um apoio total. Essa ação não caracteriza apoio total. Para nós, apoio total é ouvir os professores, é dialogar, é escutar, é oferecer melhores condições de trabalho para que o profissional exerça a sua função adequadamente, é ajudar, é colaborar, é contribuir. Apoio total é tentar compreender o ambiente de sala de aula como uma célula do todo orgânico da escola, a cada dia mais doente, que, por sua vez, reflete as mudanças de valores, as mazelas, as doenças da própria sociedade.

Vejamos a visão de Luisa acerca da relação aluno e escola:

Luisa (diretora da Unidade Regional Central): A gente procura trabalhar da forma mais integrada possível. Então, por exemplo, torna-se difícil para a gente, para os apoios, estarem realizando um trabalho na escola, junto à coordenação, sobre determinado aluno, sozinhos. Então a gente procura o Centro de Formação, a gente recorre à DEFIA (Departamento de Ensino Fundamental), conversa, pedimos ajuda às psicopedagogas. E essa conversa até extrapola, pois às vezes você tem um amigo que é uma pessoa da Universidade, a gente conversa. Tudo que você possa imaginar é procurado para a gente poder estar ajudando a escola. Já tem alguns anos que a gente trabalha bem focado na questão da aprendizagem dos alunos. *A escola existe em função do aluno.* Se o aluno não aprende, então alguma coisa está acontecendo. Então nós temos que ver o que está acontecendo para podermos estar proporcionando a ele a aprendizagem que é necessária.

A partir desse recorte, percebemos que Luisa acredita que a escola existe apenas em função do aluno. Ou seja, este é o ser mais importante do ambiente. Assim, o aluno tem o seu grau de importância elevado ao máximo, sendo os demais componentes do corpo escolar meros coadjuvantes na peça em que o aluno, em seu papel principal, encena o seu processo de aprendizagem. A nosso ver há uma grande contradição nessa visão de aluno e de escola. Se o aluno desempenha o papel principal no palco da escola, ele deveria ser responsável pela sua atuação, ou seja, esforçar-se para atuar bem. Contudo, toda e qualquer falha na atuação do personagem principal está pautada na atuação dos coadjuvantes, representados pelos professores. Dessa forma, concluímos que os atores coadjuvantes são tão importantes quanto o ator principal, pois o sucesso deste depende da atuação daqueles. Quando a atuação dos alunos reflete a má atuação dos professores, a URC, na figura do apoio, entra em ação a fim de solucionar o problema. Partindo dessa discussão, podemos gerar o seguinte domínio cultural:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> Estar no topo da pirâmide hierárquica 	é uma característica do	aluno

Não faz tanto tempo, o professor estava no topo da pirâmide hierárquica escolar, sendo o status de sua profissão e o respeito à sua pessoa elevada a altos níveis. Já o aluno estava na base da pirâmide, não sendo ouvido nem compreendido em suas necessidades. Hoje o que presenciamos é uma inversão: o aluno está no topo da pirâmide, sendo ouvido e compreendido em todas as suas necessidades, e o professor, esquecido. Cremos que nenhuma das posições comentadas anteriormente contribui para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem em nossas escolas, sejam estas públicas ou não. A escola é um “corpo orgânico”⁶⁴ que deve se articular em função de todos que dela participam e fazem parte – alunos, professores, porteiros, merendeiras, faxineiros, pais de alunos, coordenadores, diretores. A escola só existe enquanto tal porque há uma comunidade responsável pelo seu funcionamento. Todos são importantes nessa cadeia celular que constitui o corpo da escola, e todos têm o seu papel. Enquanto essa visão hierarquizada de escola persistir e fizer parte do cotidiano das instituições escolares, não acreditamos em reais avanços no que diz respeito à melhora na qualidade do ensino público, nem em possíveis transformações sociais que poderiam advir desses avanços.

Apoio 1: Uma coisa que a gente observa é que aquele professor que está em formação, participando do GT, ele é mais acessível. Se ele tem um problema na turma e o apoio pedagógico chega e dá uma sugestão, por exemplo, trabalhar com o diário de classe⁶⁵ para melhorar a escrita, se ele está participando do GT ele é acessível, ele te entende. *Por isso que a formação continuada é importante. O professor que está em constante processo de formação continuada é mais acessível às intervenções do apoio.* A gente não chega lá impondo nada. Nós damos sugestões. Agora, a gente dá a orientação, a sugestão e o professor continua insistindo no mesmo erro, chega no final do ano o aluno tá do mesmo jeito e aí?

⁶⁴ O uso do conceito de escola como um organismo (corpo orgânico) foi sugerido pela orientadora deste trabalho, sendo esta a autora desse conceito.

⁶⁵ Atividade em que o aluno reporta seus sentimentos e pensamentos a respeito da aula que acabou de assistir.

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Aceitar as intervenções do apoio 	é uma característica do	professor que participa do GT

O domínio cultural gerado nos mostra bem a visão do Apoio 1, representante da URC e da Secretaria Municipal de Educação, sobre formação. A visão de formação expressa na fala do apoio vai de encontro à noção de professor crítico reflexivo, tão em voga nos meios acadêmicos. De acordo com Mainardes (2007), a política dos Ciclos sugere um relacionamento menos hierárquico entre a equipe da escola e defende a criação de estratégias que possibilitem aos professores a pesquisa e a reflexão sobre as suas práticas. No entanto, nossos dados demonstram que não é bem isso que acontece na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Fato um tanto inusitado, já que o discurso veiculado é o de que o turno diurno das escolas municipais de Goiânia adota a política de ciclos. Percebemos, portanto, a distância entre discurso e prática, pois o nível micro não ecoa o nível macro.

Segundo Rees (Inédito, 2008), “o posicionamento do professor reflexivo crítico deve estar voltado à identificação dos vários fatores políticos e sociais que envolvem o ensino”. Assim, espera-se do professor em constante formação que este consiga refletir sobre sua prática e sobre o contexto no qual está inserido, sendo crítico e independente, capaz de pensar e agir de maneira autônoma. O profissional reflexivo também deve dialogar colaborativamente com o coletivo do qual faz parte, objetivando encontrar as possíveis soluções para os problemas do cotidiano escolar e visualizar mudanças significativas neste, tanto a nível macro (a escola) quanto micro (a sala de aula). Alarcão (2003) sinaliza a importância de a escola criar condições de reflexão individuais e coletivas, de se pensar por si própria, de refletir sobre sua missão e sobre o modo como se organiza.

Entretanto, encontramos uma visão deturpada de formação na fala do Apoio1: o professor em formação aceita melhor as intervenções do apoio, em outras palavras, não discute, não reflete, não argumenta. Entendemos que a formação oferecida pela SME prepara o professor para acatar, sem discutir, o que a ele é repassado. Aparentemente, os professores que não participam do GT são mais resistentes às interferências do apoio,

talvez mais questionadores, mais argumentadores. Percebemos a predominância de uma idéia hierarquizada de educação, em que as decisões são tomadas por quem está no topo da escala hierárquica e impostas a quem está na base. Se professores e apoios têm o objetivo comum de, por exemplo, auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem, estes deveriam trabalhar colaborativamente, em uma relação dialética de respeito e ajuda mútua. Contudo, observamos não ser esta a realidade.

Vejamos o que a coordenação pedagógica da escola⁶⁶ pensa acerca do representante da Unidade Central: o apoio pedagógico.

Silvia (coordenadora aposentada): *Outra coisa que dificulta muito o nosso trabalho é o fato dos departamentos não falarem a mesma língua. Um vem passa uma forma, daí uma semana não é mais daquele jeito e vem pra gente mudar. Aí a gente fica em crise porque você passa uma coisa para o professor daqui uma semana já muda.* As falas do pessoal do apoio não estão se encontrando, pelo menos não estavam até a minha saída. Parece que é uma eterna transição, é uma insegurança muito grande. Ainda bem que a gente tem uma experiência grande. Eu mesmo, muitas vezes, eu adequava o que eles passavam à nossa realidade. Porque se eu fosse obedecer tudo que a secretaria jogava em cima de nossas cabeças para passar para o professor, tava todo mundo descabelado. Então eu esperava para ver se era realmente dessa forma para depois passar para os professores. Esse ano de 2007, segundo a Secretaria, seria o ano da alfabetização. Esse ano era para acabar com todos os problemas do ciclo. Então o pessoal do apoio pedagógico solicitou da escola um levantamento de cada aluno que estava com déficit de alfabetização. Foi solicitado que a escola reestruturasse o atendimento individual e tem uma fichinha que os professores têm que preencher: o que ele deu, como é que está o aluno. *Eu vejo essa fichinha mais como uma forma de vigiar se esse trabalho está sendo realizado, não de auxiliar. Depois eles vêm, olham essa fichinha e fica por isso mesmo.* Então eu vejo mais como uma fiscalização. Até o ano retrasado nós tínhamos o planejamento, nós tínhamos o direito de sexta-feira parar depois do recreio e ter esse momento de estar dividindo, conversando, planejando. Agora até isso foi tirado. Então fica difícil planejar um reagrupamento, uma atividade pedagógica diferenciada se o coletivo de professores não tem tempo de se reunir e planejar tal atividade.

A partir da fala de Silvia, podemos extrair os seguintes domínios culturais:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma atribuição	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Jogar decisões em cima das cabeças do professores • vigiar 	é uma atribuição	da URC

⁶⁶ Sílvia foi coordenadora da escola até julho de 2007, quando a ela foi concedido o benefício da aposentadoria. Eliane, professora da instituição, assumiu a coordenação pedagógica da escola a partir de então.

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma função	Y
• vigiar	é uma função	das fichas

Podemos perceber, portanto, que a visão que a escola - representada pela coordenadora pedagógica - tem da Unidade Central - representada pelo apoio pedagógico - vai de encontro à visão que a própria Unidade tem de si mesma. A Unidade parece acreditar que oferece um efetivo suporte à escola e ao professor. Segundo Luísa, a função da URC não é fiscalizar o trabalho da escola, mas, ao contrário viabilizá-lo. Todavia, essa crença não ecoa o sentimento de Silvia, pois, a relação Unidade e escola parece não atender às expectativas dessa última. Silvia visualiza a URC como uma ponte inclinada por onde as decisões tomadas pela SME passam e, devido à inclinação, caem direto nas cabeças dos professores. Para ela, as fichas são um mero instrumento de fiscalização os quais, no fim, só servem para sobrecarregar o professor, pois tais fichas não trazem retorno algum, em termos de real apoio. Há, portanto, um grande conflito de visões, o qual reflete a grande distância entre o que professores e a escola realmente precisam e o que a SME/ URC têm a oferecer.

Entrevistadora: Quem acompanha a coordenação da escola e os professores?

Eliane (coordenadora em serviço): O Apoio 2 lá da secretaria vem na escola uma vez por semana e passa as orientações. Por exemplo, o professor deve fazer um relatório de cada atendimento que ele fizer no livro que fica na sala dos professores. Também tem que anexar a produção do aluno no caderno de controle do professor, uma redação, um exercício. Se o apoio precisar, ele chega, tira cópia do caderno e leva o relatório para mostrar para outra escola, não para controlar.

Entrevistadora: O Apoio 2 conversa só com você ou se reúne com os professores também para dar esse apoio?

Eliane: Ela vem conversa só comigo ou com a diretora. Ou com nós duas juntas.

Eliane: Não sei por que o pessoal tem tanto medo do pessoal da secretaria. Açam que eles estão na escola para nos vigiar. Eu penso que a equipe pedagógica que vem à escola vem para auxiliar. *Ela traz sugestões. Ela não vem aqui para dedurar a escola. Ela faz críticas, mas recebe críticas também porque às vezes eles passam uma informação depois voltam atrás e a gente fica numa situação difícil com os professores, pais e alunos.* Por exemplo, essa história de trocar menino de agrupamento. Eu troquei um aluno de agrupamento, antes de sair de férias, porque a idade permitia e agora não pode. Eles me fizeram voltar o menino para o mesmo lugar depois. Agora só troco o aluno de agrupamento se ela estiver junto, como também os pais do aluno e com relatório. Se o aluno chega de uma escola lá do interior, chega aqui esse aluno não lê nem escreve, mas ele tem idade, ele vai para a I (oitava série).

Eliane, entretanto, apresenta uma opinião um pouco diferente com relação à atuação da Unidade Regional na escola. Apesar disso, vemos pontos convergentes na fala de Sílvia e Eliane no que se refere aos desencontros de informação, às fichas a serem preenchidas pelos professores e ao sentimento, não desta, mas dos professores, de que o apoio vai à escola mais para fiscalizar do que para auxiliar.

Acreditamos que o apoio pedagógico deveria ser mais específico, voltado para as dificuldades enfrentadas pelos professores de cada disciplina. Já que investir na formação continuada dos professores parece ser algo tão dispendioso, cremos que deveria haver investimento nos apoios para que cada disciplina fosse diretamente contemplada com teorias e práticas pedagógicas condizentes com suas características específicas. Talvez o professor pudesse se sentir mais seguro e realmente auxiliado pelo apoio. Enquanto professora de inglês, nunca tive contato com o apoio. Na verdade, parece que o apoio é para os alunos com dificuldade, não para os professores que lidam com esses alunos. Por isso não acreditamos na eficácia pedagógica dessa prática.

Entrevistadora: Como vocês fazem para conseguir dar esse apoio pedagógico para as diferentes disciplinas, para atender às especificidades de cada uma?

Apoio 1: Nós temos todas as diretrizes. *Nós temos as diretrizes curriculares e a diretriz organizacional. Em cima dessas diretrizes é que a gente trabalha.* Nas diretrizes curriculares estão todas as áreas contempladas e a escola também nos fornece o PPP (Projeto Político Pedagógico). Então é dessa forma que a gente trabalha: baseados no PPP e com as diretrizes curriculares e organizacionais.

Não descartamos a importância das diretrizes curriculares nem do Projeto Político Pedagógico da escola como norteadores importantes para o trabalho a ser realizado pela equipe responsável pelo apoio pedagógico. Contudo, acreditamos que o cotidiano da sala de aula, as vivências, vitórias e fracassos de cada professor são o melhor guia para o trabalho dos apoios. É por isso que defendemos que o apoio pedagógico deveria ser efetivamente oferecido ao corpo docente de cada escola e que estes profissionais fossem preparados para lidar com as dificuldades e metodologias específicas de cada disciplina. Afinal, todas as disciplinas têm sua importância, se assim não fosse, não fariam parte das diretrizes curriculares que regem a educação no País.

Outro tema recorrente nas entrevistas diz respeito aos atendimentos individuais. O assunto é complexo e controverso. Se por um lado reconhecemos a importância do mesmo, por outro discordamos da forma como essa alternativa pedagógica é organizada. Primeiro porque a única disciplina realmente beneficiada com o apoio, pelo menos na escola foco de nossa pesquisa, é a de língua portuguesa. Todos os professores têm que trabalhar com a leitura e a escrita e, na maioria das vezes, alfabetizar os alunos

durante esses atendimentos individuais. Nem todos os professores têm conhecimento dos métodos de alfabetização, assim sendo, nem sempre o resultado pode ser considerado satisfatório. Os resultados insatisfatórios podem ocorrer não só por esse motivo, mas por vários outros a serem explicitados adiante.

Entrevistadora: E no caso dos atendimentos individuais? De onde partiu a idéia dos atendimentos individuais?

Luisa (diretora da Unidade Regional Central): Foi uma diretriz dada pela DEP (Departamento Pedagógico). Não foi nessa gestão. Isso já acontecia antes. Só que foi mais reforçado nessa gestão. Você sabe, você está na escola, que vocês têm quatro horas de estudo, isso desde a implantação do ciclo. *Nessas quatro horas de estudo, uma das ações que devem ser desenvolvidas pelo professor é o atendimento individual.*

Vejamos o que a Unidade Central pensa acerca dos atendimentos individuais:

Luisa (diretora da Unidade Regional Central): E outra coisa, às vezes nem sempre dentro das quatro horas porque o professor, nós já fizemos um levantamento também a respeito disso, quantas horas efetivas de trabalho o professor tem com o aluno da escola. O professor tem mais ou menos dezesseis, quinze, quatorze horas de efetivo trabalho junto ao aluno na sala de aula. Teve uma época que a gente constatou que havia professores de ciclo I que ficavam apenas doze horas com o aluno, ele recebe por trinta horas e tem que trabalhar vinte e uma horas. *Na verdade, o professor deveria trabalhar dezessete horas com o aluno mais as quatro horas de estudo dão as vinte e uma.* Só que na realidade isso não acontece. Hoje nós temos uma grande parte das nossas escolas, *nós fizemos um levantamento agora, em que os professores trabalham uma média de quinze, dezesseis horas e aí o atendimento individual entra aí também.* Você tem garantido quatro horas de estudo, mas dentro dessas quatro horas, você tem uma série de ações que você pode e deve realizar na escola. Não é só o estudo.

Considerando os recortes apresentados, podemos gerar o seguinte domínio cultural:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> O número de horas com o aluno 	é uma característica de	de trabalho efetivo

A partir da fala de Luisa e do domínio cultural apresentado, percebemos que falta certa clareza do que seja um efetivo trabalho docente. A qualidade do tempo que o professor passa com o aluno depende, ou pelo menos deveria depender, de muito tempo sem o aluno. Depende do estudo, da pesquisa, do planejamento da aula, da avaliação da aula, do redirecionamento dos métodos e técnicas, da correção de atividades individuais,

da elaboração de atividades em grupo, etc. Enfim, as horas com o aluno só têm eficácia se o professor estuda, pensa e prepara suas aulas. A efetividade do momento com o aluno passa por toda uma preparação sem o aluno. Contudo, essa característica do trabalho docente não parece ser levada em consideração pela atual administração.

Vemos uma grande preocupação com a questão numérica por parte da diretora da Unidade Central. Levantamentos são feitos e o que importa é a quantidade de tempo que o professor fica com o aluno, não necessariamente a qualidade desse tempo. Já citamos anteriormente, nesse trabalho, que o aumento das horas de aula por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não significou, proporcionalmente, o aumento da qualidade do ensino ou da aprendizagem. Infelizmente, essa visão se repete com relação aos atendimentos individuais. A questão levantada pela diretora da Unidade Central é simples de ser compreendida: o professor recebe por um número x de aulas e não trabalha o quanto deveria. Assim, o atendimento individual tenta suprir essa distância entre o número de horas trabalhadas e o número de horas recebidas. A seguir veremos as opiniões da coordenadora pedagógica recém-aposentada e da atual coordenadora da escola sobre os atendimentos individuais.

Silvia (coordenadora aposentada): A única coisa que eu acho ruim no ciclo é a questão do aluno ir de etapa para outra, muitas vezes, sem atingir o mínimo dos objetivos propostos para essa transição. Eles (Secretaria Municipal de Educação) falam que a gente tem que fazer atendimento individual, mas o professor, *por mais que a gente tenta fazer uma escala desse atendimento, às vezes não dá para dar aquela continuidade, pois sempre acontece alguma coisa que impede essa continuidade. É normal um professor adoecer e, quando isso acontece, nós não temos substituto.* Daí os professores têm que fazer essa substituição, não sendo possível dar uma continuidade nos atendimentos individuais. A secretaria te propõe várias alternativas, mas que na escola nós não temos condições de realizá-las. A gente não tem espaço para fazer o reagrupamento nem os atendimentos individuais. Nós não temos estrutura física. Às vezes a gente vê professor dando atendimento nos corredores. Que aprendizado que esse aluno vai ter passando gente toda hora?

Eliane (coordenadora em serviço): Uma grande dificuldade que eu estou encontrando aqui na coordenação é quanto aos atendimentos individuais. O atendimento individual, segundo o ciclo, é para poder tirar as dificuldades dos alunos. Quantos alunos têm dificuldade de aprendizagem! E o professor tem seis planejamentos. Ele pode tirar dois para fazer esse atendimento. Dois ou três. E aí o professor fica lendo jornal e não dá o atendimento. Aí depois eu vou cobrar, ou então vai lá e lança como se tivesse dado. E os outros que estão dando o atendimento cobram de mim porque a maioria dos professores dá. E você vê o quanto houve crescimento daquele aluno que recebe atendimento. Porque você pega um aluno que não lê, infelizmente muitos alunos chegam no ciclo sem saber ler. O aluno que completou doze anos tem que ir para o ciclo III. Quando chega aqui encaixa ele no agrupamento. Aí o aluno está com quatorze anos então tem que ir para a turma I (i). Ele chega na turma sem saber ler, daí o professor se descabela. Tem professor que está deixando de planejar, fazendo planejamento em casa, para atender esses meninos porque o ano que vem esses meninos vão estar lá no segundo grau, no ensino médio. Enquanto uns (professores) estão preocupados, outros não: “Ah porque estão exigindo demais, exigindo demais.” E a secretaria de educação está vindo, cobrando muito da gente porque a nossa escola, apesar de todos os problemas, tem mostrado um crescimento em relação às outras. Do ano passado para cá, os meninos que saíram daqui e foram para o ensino médio estão terminantemente melhores. A secretaria quer saber, ver as nossas atividades para mostrar para as outras escolas que o atendimento funciona. E aí o professor acha que é controle.

Entrevistadora: Você disse que os professores têm seis planejamentos. E como é que estão funcionando esses planejamentos?

Eliane: *Nós estamos com um problema sério porque quase todos os dias falta um professor. E aí o professor deixa de ter o seu planejamento ou o seu atendimento para atender colega que está de atestado. Aí fica difícil. Agora, o professor tem culpa se o pai adoecer? Se a mãe adoecer, se morre um parente? São coisas que a secretaria deveria prever. Alguns me questionam: “mas porque que só adoecer o pai do fulano? E porque que só tira no horário de funcionamento do matutino?” Os professores não estão faltando aleatório. Sempre que faltam são com justificativas de que estão doentes ou que estão acompanhando um familiar doente. E aí o pessoal fica assim: “mas são sempre os mesmos!” Então muitas vezes não acontecem os planejamentos devido um professor estar cobrindo outro.*

Entrevistadora: E quantas aulas cada professor está ministrando atualmente?

Eliane: No primeiro semestre, a coordenadora de turno dividiu: um grupo de professores ficou com quatorze e o outro com quinze. Agora, no segundo semestre, os que estavam com quatorze vão ficar com quinze e vice-versa.

Entrevistadora: Então, considerando os professores que dão mais aula, o professor tem direito a cinco planejamentos, no mínimo, não é? E quantos atendimentos a secretaria exige que sejam dados?

Eliane: Três. Eu vejo que a maioria está dando dois atendimentos. Quando o aluno está com muita dificuldade, o atendimento é individual. Às vezes, a necessidade é tanta que não é possível atender individualmente. Daí o professor faz grupos de cinco, seis, às vezes até dez para atender inclusive os alunos que não estão sendo atendidos pelos outros professores, seja por quais motivos forem. *Interessante que os pais estão percebendo o empenho dos professores, desses professores que estão dando os atendimentos individuais. Alguns pais vêm e conversam com a gente e estão incentivando.* Nós começamos o conselho essa semana e tinha uma turma que estava abaixo do nível desejado: 50%. E essa turma passou de 50% nesse último trimestre. Eu atribuo isso aos atendimentos. A professora de português das turmas G atende dez até quinze alunos. Ela leva os meninos para a biblioteca e vai de carteira em carteira, exige, cobra desses alunos. Aí você vê o resultado. Alguns professores têm dificuldade de trabalhar com alfabetização. O professor de Educação física, por exemplo, me perguntou: como eu vou trabalhar com esses meninos? Sugerir que ele trabalhasse a oralidade. Nossos alunos dançam, gritam, pulam, xingam o professor, mas na hora de ler um texto eles ficam mudos. Aí ele tira os meninos da sala, de preferência os mais custosos, e vai fazer com que os alunos falem de si, de suas vidas, futebol, etc.

Mais uma vez presenciamos a oposição entre a realidade orgânica da escola e a visão burocrática e pouco funcional da SME. A escola é composta de seres humanos reais que adoecem e têm problemas. Essa constatação simples é ignorada pela SME que não disponibiliza substituto para o professor que precisa faltar. Sem um substituto, o coletivo precisa assumir as aulas do colega naquele dia. Isso resulta em profissionais cansados, estressados, sem tempo para planejar ou para atender os alunos. Enfim, o corpo escolar adoecer e não consegue cumprir com as determinações da SME a contento. A ação simples de fornecer um substituto para esses casos já se traduziria em uma melhora no desempenho desses profissionais, pois possibilitaria melhor condição de trabalho, menos discórdia, menos atrito, menos desgaste emocional, tanto para quem precisa faltar, quanto para quem tem que lidar com a falta alheia.

Ademais, temos plena consciência de que há bons e maus profissionais em todas as profissões. Há os que são comprometidos e os que não são. Contudo, acreditamos que a maioria dos profissionais em educação são conscientes de seu papel e querem fazer o melhor. Pesquisa realizada pela revista Nova Escola (edição de novembro,

2007), em parceria com o Ibope, com professores de redes públicas de todo o país, revela que 83% dos entrevistados têm consciência da importância da profissão de professor, 53% amam a profissão, mas só 21% estão satisfeitos com ela. A fala de Silvia demonstra bem o sentimento que domina os profissionais que lidam com a educação: um eterno “drible de obstáculos”.

Silvia (coordenadora aposentada): A gente não pode ter descrença pela educação. Eu fiquei vinte e nove anos na educação e procurei dar o melhor de mim. A gente tem que procurar meios de driblar os obstáculos que emperram o trabalho.

Segundo a pesquisa realizada pela revista Nova Escola, os professores se queixam do trabalho árduo e (o pior) não reconhecido pela sociedade, pois 63% relatam viver em nível significativo de estresse. Cremos que um levantamento deveria ser feito acerca dos reais motivos que levam os professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia a faltarem tanto o trabalho. Acreditamos que o item condições de trabalho apareceria com bastante frequência. É notório que, quando um funcionário não está contente com as condições impostas, vários subterfúgios são utilizados para justificar a ausência deste ao trabalho. Cremos que quem está feliz no trabalho falta somente quando é realmente necessário.

Ainda segundo a pesquisa, para os professores, os principais problemas da sala de aula são: a ausência do acompanhamento dos pais (77%), a desmotivação dos alunos (70%) e a indisciplina (69%). Abordamos esses temas durante as entrevistas. Vejamos o que Unidade Central, enquanto representante da Secretaria Municipal de Educação, e as coordenadoras dizem a respeito dos mesmos.

Entrevistadora: E a disciplina? Como é que esse apoio age na questão da disciplina?

Apoio 2: *Sempre que a escola solicita a gente vai atrás de ajuda. O conselho tutelar, a gente aciona ele também quanto à disciplina, mas mais é pela falta.* Quando o aluno começa a faltar muito a gente solicita a presença do conselho tutelar. A gente também tem uma parceria de mandar a frequência desses meninos para o conselho, né? Nós temos que fazer isso quando o aluno é muito faltoso. Mas a indisciplina é um problema que está acontecendo em todos os lugares.

Apoio 3: O conselho está muito ligado à questão do estatuto. Quando você fere os princípios da criança e do adolescente aí é acionado o conselho. Seria a questão de maus tratos, por exemplo, é assunto do conselho tutelar. Essa questão disciplinar com relação à conduta do próprio aluno, com relação à aprendizagem, dentro da sala e com relação a lidar com o ir e vir dentro da própria escola, isso aí é um processo que está sendo trabalhado de forma contínua, constante. *Agora tem escola que você percebe que parece que a coisa é mais intensa, né? Dependendo do ambiente, dependendo do setor, dependendo do próprio coletivo no sentido de estar trabalhando essa questão da ética, do respeito, a questão dos valores.* Então a gente percebe que há diferentes realidades. E a questão do noturno também porque nós temos um índice com relação à violência, a questão das drogas que entra mais nas escolas da EAJA, do noturno. Mas é um quadro sócio-histórico, mas o trabalho é feito no sentido de parceiros, não no sentido coercitivo, não no sentido punitivo. A não ser aqueles casos que extrapolam a lei.

A fala do Apoio 3 nos permite gerar o seguinte domínio cultural:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma atribuição	Y
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a ética, o respeito, os valores 	é uma atribuição	do coletivo de professores

Observamos, pois, que o arcabouço de atribuições do professor está cada vez maior, visto que a ele também é designada a função de apresentar, na maioria das vezes, as noções de respeito, valores morais e éticos aos alunos. Tais noções deveriam ser trabalhadas, a priori, pelas famílias, pois acreditamos que a família é a base da sociedade. Contudo, a base da sociedade está desmembrada, desestruturada, refletindo o caos social em que vivemos atualmente. Noções básicas de respeito, ética e valores morais se perdem em meio a escândalos de corrupção e crimes bárbaros veiculados todos os dias pelos meios de comunicação. A sociedade não consegue ensinar tais noções, então a responsabilidade foi passada para a escola, mais especificamente para a figura do professor. A fala do Apoio 3 ilustra bem isso: se o coletivo de professores trabalha esses conceitos, pode ser que os problemas de indisciplina sejam amenizados. Enfim, depende do professor.

Contudo o apoio não deu sugestões práticas de como o professor poderia fazer esse trabalho, nem sinalizou como a questão disciplinar “está sendo trabalhada de forma contínua, constante”, por quem, com a ajuda de quem. Ficou no ar o que efetivamente está sendo feito para melhorar a questão da indisciplina em sala de aula. Se o problema é prioritariamente social, a escola, enquanto âncora da sociedade atual, deveria oferecer assistência social às famílias desestruturadas e aos filhos dessas famílias. Suportes psicológico e psiquiátrico poderiam contribuir. A questão é que o professor sozinho, sem orientação, sem ajuda não consegue resolver problemas dessa natureza. Na verdade, essa função está fora do alcance do professor e da escola, mas a sociedade não quer enxergar isso.

Entrevistadora: Exemplo?

Apoio 3: Exemplo: assassinato de alunos do entorno, percepção de gangues, crianças que têm quadro de abuso sexual.

Apoio 2: *Toda escola tem um regimento escolar.* No regimento escolar tem uma parte específica que quando o aluno não consegue se adequar às normas tem lá as penalidades: advertência oral, uma, duas,

três vezes; chama a família. E a gente sempre pede para que seja registrado esse momento em que o pai está na escola para que posteriormente esse pai não possa dizer que em nenhum momento ele foi comunicado pela escola que o filho dele, por exemplo, não estava indo para a escola, tava o tempo inteiro na lan house, né? *Tem lá bem as normas que a escola tem que seguir cada passo: advertência oral, advertência por escrito.* Em caso extremo, como agressão física, *depois de três advertências escritas, segue para o próximo passo: suspensão. Persistiu ainda, chama o conselho escolar para sentar com a família, aí entra o conselho tutelar para auxiliar a família. Porque há alguns casos que a gente percebe que a família está precisando de apoio, a escola já passou, já extrapolou a sua competência com relação àquele caso específico, aí a gente chama o conselho tutelar como mais um aliado para estar ajudando a família.* Alguns casos colocados, como indisciplina, referem-se a uma criança hiperativa, que também é agressiva. Essa criança está precisando de um atendimento especializado. Uma suspensão não vai resolver o caso. A escola deve fazer observações com relação ao comportamento, às atitudes, ao desempenho cognitivo desse aluno na escola, faz esse levantamento, manda para a gente aqui e aí manda para uma instituição especializada, dependendo do problema. Há alguns casos que a gente encaminha, marca com a família e a família não comparece. Quando a família não comparece, acionamos o conselho tutelar para conscientizar a família de que ela é responsável, que ela está sendo omissa.

Entrevistadora: E como é que fica esse aluno na escola se a família não dá essa assistência, o aluno continua na escola dando problema, atrapalhando, dificultando o trabalho?

Apoio 1: *Em nenhum momento a criança pode ter cerceado o seu direito de permanecer na escola.* Em casos específicos que põe a segurança da própria criança e dos outros em risco, como transtorno bipolar, em alguns casos pede-se o afastamento da escola por algum tempo. Mas são casos raríssimos.

Mais uma vez constatamos que o processo disciplinar, ou melhor, a tentativa de disciplinar o aluno, é longo e extremamente burocrático e que traz pouco, senão nenhum resultado prático. No fim, o aluno que agrediu verbalmente ou fisicamente o professor ou o colega, que faz algazarra o tempo todo impedindo o professor de fazer o seu trabalho e os demais alunos de aprenderem alguma coisa, volta para a escola e fica por isso mesmo. O professor que se sentir desconfortável com a situação pode apelar para o apoio total de URC e conseguir mudar de instituição de ensino, pois “em nenhum momento a criança pode ter cerceado o seu direito de permanecer na escola”.

Vemos novamente a extrema inversão de valores: o aluno no topo da pirâmide hierárquica e o professor na base. Acreditamos que essa idéia de que o aluno deve permanecer na escola sob quaisquer circunstâncias deve ser revista e adequada ao momento social atual. É preciso estabelecer critérios para a permanência desse aluno na escola. Se os funcionários e professores da instituição se sentem ameaçados por essa permanência, algo deve ser feito. Se essa permanência põe em risco o funcionamento da escola, essa permanência deve ser reavaliada. Há dezoito anos atrás, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 assim se posicionava sobre os direitos do aluno:

Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

No âmbito municipal, temos a Lei Orgânica do Município de Goiânia advogando sobre os princípios através dos quais o ensino deve ser ministrado:

Lei Orgânica do Município de Goiânia

Art. 236 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

Outros documentos oficiais também advogam sobre o direito da permanência do aluno na escola, contudo não legislam acerca de como esse direito deve ser exercido, em quais circunstâncias esse direito pode ser remodelado ou como a escola deve agir quando esse mesmo direito põe em risco a integridade física e psicológica das pessoas que compõem o ambiente escolar. Infelizmente os documentos oficiais não esclarecem as reais condições dessa permanência do aluno no sistema escolar. Na vida real, há casos em que a última coisa que o próprio aluno quer é fazer parte desse sistema.

O programa bolsa-escola é uma excelente forma de manter o aluno na escola, pois a família deste recebe dinheiro em troca da frequência do aluno, mesmo não havendo qualidade nessa frequência. A questão é que se o aluno permanece na escola e impede, de alguma forma, o andamento do trabalho pedagógico em sala de aula, ele deve mesmo permanecer na escola e prejudicar os demais colegas? É preciso nos adequarmos aos novos tempos. As leis não deveriam ser uma exceção. A interpretação da Lei pelo Apoio 1, sem levar em consideração cada caso, cada contexto, é simplista e vai de encontro à visão de realidade sócio-histórica.

Pesquisamos vários documentos oficiais e, para nossa surpresa, não encontramos nenhum em que estivessem elencados os direitos do professor, enquanto ser humano. Não está escrito em lugar nenhum que o professor tem o direito de ser respeitado, ser ouvido, ser protegido de qualquer violência no local de trabalho, exercer a função para a qual foi preparado sem qualquer cerceamento de idéias. Há nos documentos os deveres que o professor deve que cumprir. No Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do

Pessoal do Magistério do Estado de Goiás, por exemplo, há várias páginas enumerando os deveres dos professores e as sanções disciplinares a ele aplicadas no caso do não cumprimento destes. Aparentemente, os direitos do professor se resumem a questões salariais e administrativas. Fica a pergunta: onde termina o direito do aluno e começa o direito do professor? Como ensinar noções de respeito se estas são violadas todos os dias com aqueles que tentam ensiná-las? Infelizmente não temos respostas para tais questionamentos.

Silvia (coordenadora aposentada): *Eu acho que os pais, principalmente dos alunos do ciclo III, são muito ausentes. Parece que o pensamento é assim: eles cresceram um pouquinho, agora eles tomam conta de si. Claro que há exceções, mas são pouquíssimas. Alguns pais não comparecem devido ao trabalho. A escola dá uma declaração para esses pais, mas não são todos os lugares que aceitam esse tipo de documento como justificativa para a falta ao trabalho. É um problema social que vai além da alçada da escola.*

Entrevistadora: E a disciplina desses alunos com é que está? Você enquanto coordenadora lida com os professores, mas você acaba sendo requisitada nesse assunto também, né?

Eliane (coordenadora em serviço): Nem todos os professores mandam aluno para fora da sala. Sempre são os mesmos professores que mandam aluno para fora. *O aluno olha para o lado e riu, o professor já manda ele para fora.* Outro dia os alunos da oitava chegaram na minha sala morrendo de rir. Um deles disse que se abaixou para pegar a caneta que havia caído e a professora falou que ele estava bagunçando. Os outros disseram que tinham esquecido o livro em casa. E eles estavam adorando a idéia de ficar fora da sala de aula. Fui até a sala e verifiquei a mochila dos alunos que disseram ter esquecido o livro. Todos os livros estavam na mochila. Não era isso que o professor deveria ter feito? Tem professor que manda cinco para fora de uma vez. *E a autoridade do professor em sala de aula como é que fica? Eu dei uma bronca nos professores esses dias porque tava demais.*

A fala de Eliane reflete a visão de quem não está dia após dia em sala de aula. Há que se analisar as razões que levam o professor pedir para o aluno se retirar da sala de aula. Esse professor que lida com os vários alunos de várias turmas; que tem que substituir o colega ausente; que tem que dar atendimento individual; que tem que preencher fichas e mais fichas; que tem que trabalhar dois, às vezes três, períodos para sobreviver; que não tem tempo de educar seus próprios filhos; que não recebe orientação pragmática de como lidar com alunos difíceis; que é estressado, exausto, doente; esse professor pode sim “mandar o aluno para fora da sala porque ele olhou para o lado e riu”. O aluno pode ter olhado para o lado para destratar alguém ou pode ter sorrido com ar de deboche, para desafiar o professor (atitude muito comum em nossas salas de aula). O professor também pode fazê-lo porque, depois de ter suas aulas prejudicadas várias vezes seguidas pelo mesmo aluno, ou alunos, a paciência se esgotou. Enfim, não acreditamos que um professor peça para um aluno se retirar da sala de aula por nada. Só o contexto pode justificar essa ou aquela conduta por parte do professor. Parece-nos um tanto leviano afirmar o que aconteceu naquela sala de aula

específica, naquele momento específico, pois lá não estávamos. Somente professor e alunos sabem o que realmente aconteceu e por que.

Entrevistadora: E o que os professores alegam?

Eliane (coordenadora em serviço): Eles alegam que está impossível. Por exemplo, a G3⁶⁷ é um caos. *Nós estamos com um problema seriíssimo de faltas. Eu fiz um levantamento e a diretora ligou para todos os pais.* Aqueles que não tinham telefone, ela foi até suas casas. Então ela fez esse trabalho porque nós temos que prestar contas do número de alunos que freqüentam a escola. E passamos para o apoio 2, fizemos relatório. A partir de sete faltas, nós temos que ir atrás.

Entrevistadora: Qual é a média de alunos por sala?

Eliane: Trinta e cinco.

Eliane: A G3 chegou a ficar com dezoito porque os alunos sumiram. *Infelizmente esses alunos faltosos perderam o interesse pelos estudos e estão lá só porque nós fomos atrás. Eles perderam o conteúdo, perderam a seqüência e estão lá só atrapalhando. E tem o problema do Bolsa-Escola. Quando a diretora ligou para os pais e comunicou que eles poderiam perder o benefício por causa do número excessivo de faltas dos alunos, aí os pais desesperaram e a sala encheu de novo.*

Entrevistadora: E a quê você atribui esse problema de disciplina da G3? Essa é a turma mais indisciplinada da escola?

Eliane: As professoras de português e de matemática fizeram um remanejamento e tiraram os alunos mais difíceis, colocando-os nas outras Gs separadamente. Aí nós notamos um pouco de crescimento da turma.

Entrevistadora: E quais são as reclamações mais freqüentes dos professores com relação à indisciplinada?

Eliane: *O problema maior é a falta de respeito. Aluno manda a gente ir tomar naquele lugar sem nenhuma hesitação. Sem contar os palavrões!* Alunos saem da sala sem autorização do professor, entra a hora que quer, fica andando na sala e importunando os demais. *Não tem limite.*

Entrevistadora: E a escola não tem como impor esses limites, tem?

Eliane: Nós tentamos. Chamamos o aluno, conversamos. Entramos na sala, conversamos com a turma. Chamamos os pais, conversamos com eles. A diretora entra uma vez por semana em cada sala para falar de disciplina. Eu entro nas salas para falar de disciplina. Levo texto que falam de ética, de cidadania, de respeito, mas parece que nada adianta.

Entrevistadora: O que você acha que falta para se obter algum resultado em termos de disciplina?

Eliane: O problema maior que eu vejo é o social. A gente chama a mãe para conversar e ela despeja os problemas em cima da gente: separou do marido, trabalha o dia inteiro e não tem tempo de ficar com os filhos, os filhos ficam na rua, o marido é alcoólatra, ou seja, *problemas familiares.* A maioria dos problemas não é dos meninos; são as famílias. *As famílias não estão dando conta de educar. Daí joga a responsabilidade para a escola. E a escola não tem autoridade para ensinar para o aluno o que ele não aprendeu, não vê em casa: respeito.* O aluno que vê o pai bater na mãe, que o pai é alcoólatra ou traficante, que infelizmente nós temos casos aqui na escola. Aí chega esse aluno aqui com toda aquela revolta dentro de si e extrapola. E aí como é que fica?

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • faltar às aulas • problemas familiares • falta de limite • falta de respeito 	são características da	indisciplina

⁶⁷ Para evitar o uso dos termos utilizados no regime seriado (sexta série, sétima série, etc.), utiliza-se uma letra do alfabeto para se referir a cada etapa do ciclo. A letra G refere-se à sexta série e o número ao lado da mesma serve para designar o número de turmas existentes dessa mesma etapa. Assim, são três turmas de sexta série.

A partir das falas, podemos perceber que o professor é alvo de todas as frustrações e problemas dos alunos, pois é quem lida diretamente com eles. O professor fica a mercê de todo o tipo de desrespeito e violência, seja verbal, seja física. É interessante observar que em qualquer órgão público está exposta, em letras homéricas, faraônicas, a lei que prevê punição a quem desacatar o servidor público, estando este no exercício de suas atividades. A exceção está nas escolas. Não há nenhum cartaz com essa lei impressa, nem enfatizando que a mesma estende-se aos professores. Afinal, professor de rede pública também é “servidor” público. Ao contrário, o desacato, o desrespeito parece ser algo culturalmente normal e aceitável no ambiente de sala de aula, visto com certa banalidade pelas autoridades educacionais e pelas leis que tratam do assunto. O professor não tem amparo diante de uma situação de extremo desrespeito e violência, pois a burocracia dos procedimentos é extensa e “em nenhum momento a criança pode ter cerceado o seu direito de permanecer na escola”.

Analisar as causas da indisciplina nos obrigaria a iniciar um outro trabalho de pesquisa. A questão é que o problema existe e em uma turma com trinta e cinco alunos este não ficará oculto. Pelas falas apresentadas, notamos o esforço da escola em driblar os problemas de indisciplina com soluções internas, pois o caminho a ser percorrido fora da escola é longo e nem sempre passível de resultados. Talvez o professor precise de um melhor preparo para lidar com esses tempos de escasso limite e noções de respeito. Assim, percebemos que o professor precisa ser muito bem preparado, pois além dos conhecimentos técnicos e metodológicos inerentes à sua profissão, precisa ter noções de como lidar com diversos tipos de alunos, com diversos tipos de problemas, inseridos em várias turmas lotadas de uma escola (vale salientar que, por questão de sobrevivência, não é raro um professor trabalhar em duas, às vezes, até três escolas diferentes). O recorte a seguir corrobora a impossibilidade da escola de assumir funções além das que a ela já são inerentes. Como a própria Eliane disse “As famílias não estão dando conta de educar. Daí joga a responsabilidade para a escola”. Historicamente, como já foi explicitado anteriormente, a escola vem assumindo diferentes papéis de acordo com a demanda da sociedade, do mesmo modo a figura do professor, sua importância social, vem se deteriorando ao longo dessa mesma história. Ao professor não resta nem uma ferramenta de proteção contra a indisciplina, traduzida aqui pela total falta de respeito do aluno. Resta a esse professor assistir e ignorar, quando possível, pois nada pode efetivamente fazer.

Eliane (coordenadora em serviço): Nós estamos com um problema com o João da H1, você conhece. Ele não está querendo vir à escola. E eu vejo a resistência do aluno e muitas vezes do professor. O aluno estava conversando conosco hoje, os pais adotivos estão vindo, estão acompanhando o aluno, mas a gente vê que falta um pouco de incentivo. *Os professores decidiram que o João não deveria participar da quadrilha esse ano porque ele é um aluno muito difícil, que não contribui em sala de aula e ainda atrapalha. Eu acho errado, pois é o que ele sabe fazer. Deixa ele dançar, tadinho! Ele gosta. Deixa o menino dançar.* Eu acho que a gente deve tentar uma outra forma. Por exemplo, estávamos com um menino que estava fugindo da escola que estava chegando na porta da escola e fugia. Os pais achavam que ele estava na escola e daí ele falou que estava fazendo outra atividade, em um outro bairro e só chagava seis horas, oito horas da noite em casa. E aí o pai veio ver o que estava acontecendo. Quando o menino volta para a sala de aula, o professor põe o menino para fora porque o menino estava fora da sala. *Não quis nem saber se o menino estava ou não conversando com a coordenação. É ruim. Falta diálogo com o aluno. O João, por exemplo, estava internado na Aldeia Juvenil, um local de recuperação para jovens rebeldes.*

Discordamos de Eliane. Permitir que João dance quadrilha só porque essa é a única coisa que ele sabe fazer, não vai contribuir para a aprendizagem desse aluno acerca das regras de comportamento social esperadas no contexto da sala de aula. A nosso ver, é necessário impor condições: ele conseguirá tal benefício se melhorar o comportamento, ou a atitude com relação a sua própria aprendizagem. Mainardes (2007, p. 47) citando Bernstein (1990) argumenta que há uma série de regras da prática pedagógica que atuam como condutor cultural. Segundo o autor, “o processo de aprendizagem implica a aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento que se tornam condição para a conduta apropriada na relação pedagógica”. Essas regras, na maioria das vezes, são implícitas. Contudo, quando o aluno demonstra total desconhecimento ou desprezo pelas mesmas, faz-se necessário torná-las explícitas.

Ademais, acreditamos que se um aluno estava fora de sala de aula, em um momento impróprio, ou seja, durante a aula, a coordenação pedagógica da escola deveria acompanhá-lo até a sala e justificar sua ausência para o professor. Afinal, todos já fomos alunos um dia e, por conseguinte, sabemos que as justificativas dos mesmos nem sempre condizem com a realidade dos fatos. Cremos que alguns professores têm motivos para não acreditarem em tudo que determinados alunos dizem.

Outro tema interessante abordado nas entrevistas foi com relação às condições de trabalho do professor no ciclo em Goiânia, principalmente no que se refere ao número de alunos por turma. Silvia, utilizando-se de sua visão êmica, construída ao longo de vinte e nove anos de trabalho, também mostra o seu conhecimento acerca da

política de ciclos e enfatiza o fosso existente entre a teoria e a realidade dessa política na RME de Goiânia.

Silvia (coordenadora aposentada): Quando foi implantado o ciclo, eles disseram que a gente tinha que ter um caderninho de apoio para fazer as anotações de acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno diariamente. Mas na prática isso é bem difícil de ser cumprido. Cada aula é de uma hora, o professor entra em uma turma de quarenta alunos, até que o professor estabelece o clima propício para iniciar a aula, mal dá tempo de dar a aula em si. A proposta é boa. *O número máximo de alunos por sala no ciclo, que eu entendo, é de vinte. Se a gente tivesse esse número de alunos por turma, seria possível fazer um trabalho de qualidade, aí você teria condições de fazer as observações sobre cada aluno enquanto este está produzindo.* Segundo o ciclo, o aluno entrou na sala de aula ele está sendo avaliado em tudo, todos os aspectos: sócio-afetivo, comportamento, desenvolvimento. O professor tem que ter o raio-X da sala. Então você tem quarenta alunos, trinta e cinco, trinta alunos por sala é difícil fazer esse tipo de avaliação. Tudo bem que você que vai estar o ano inteiro ali, mas a nossa ficha é trimestral. Então para ela ser trimestral, eu teria que ter pelo menos de quinze em quinze dias uma anotação de cada aluno. Tudo bem, o professor dá avaliação escrita, as atividades de classe, quer dizer ele tem suas maneiras de estar avaliando, mas, na íntegra, para ter uma boa avaliação, o professor tinha que estar chamando esse aluno e corrigindo junto com ele, que esta é a proposta do ciclo. Com vinte alunos por sala o professor teria condições de acompanhar melhor cada aluno em sala de aula. O professor teria esse tempo de fazer uma avaliação mais precisa, uma avaliação melhor desse aluno, dar uma atenção maior a esse aluno, daí talvez não chegasse ao ponto desse aluno passar de uma etapa para outra com dificuldade porque aí o professor teria esse tempo, com vinte alunos, de estar atendendo melhor esse aluno. *Hoje a gente mal tem tempo de fazer uma correção no quadro para a turma como um todo. O aluno que está com dificuldade, ele vai continuar com dificuldade.* Se fosse assim talvez até não precisaria de ter esse atendimento individual, não precisaria desse reagrupamento. Segundo as palestras que eu assisti da formação do ciclo, o número de alunos por sala no ciclo deveria ser de vinte. Só que a prefeitura não levou isso em consideração na prática, talvez para não ter que contratar mais profissionais, não sei. *Hoje a gente não pode ter menos de trinta alunos no ciclo III.* Como um professor pode conhecer e perceber os aspectos cognitivo e sócio-afetivo de cada aluno nessas condições? Às vezes o aluno está com um problema pessoal que está interferindo no cognitivo, e nós sabemos que interfere, e o professor não tem tempo de sentar para conversar com esse aluno. A gente não tem condições de conhecer esse aluno.

Segundo nossa visãoêmica, o “caderninho de apoio” é mais um instrumento de burocratização do ensino, perde-se muito tempo escrevendo. Não sobra tempo para refletir, conversar, buscar caminhos que realmente contribuam para a qualidade do ensino. Em termos práticos, podemos dizer que o professor mais faz relatórios, preenche fichas, preenche o caderninho do que prepara suas próprias aulas. O trabalho aumentou muito e o tempo para realizá-lo diminuiu consideravelmente. Os horários de estudo, que também são horários de planejamento e de atendimento individual, não comportam tantas atividades. Um questionamento faz-se necessário: como os profissionais que trabalham dois períodos, ou mais, fazem para preencher tanto, escrever tanto? Gostaríamos de ter a resposta para essa pergunta.

A teoria dos ciclos não deixa claro o número de alunos que cada turma deve comportar. Contudo, podemos inferir que este número seja pequeno, dadas as exigências dessa política em termos de acompanhamento pedagógico e avaliação. Um dos principais requisitos da política de ciclos é de que o aluno deve ser avaliado em

todos os aspectos de seu desenvolvimento: físico, social, afetivo e cognitivo. Façamos, pois, uma breve equação matemática: oito turmas, cada uma com trinta e cinco alunos, em média, totalizam 280 alunos. Apesar de dispormos de 200 dias letivos para conviver com esses discentes, a dinâmica da escola não permite que o professor tenha tempo de avaliar tantos alunos detalhadamente como exige a teoria dos ciclos. Assim, cremos que as quatro, às vezes cinco, horas de planejamento – as quais devem ser dedicadas aos atendimentos individuais; ao planejamento semanal; às não tão eventuais substituições; ao preenchimento do relatório de atendimento; ao preenchimento das fichas descritivas; à preparação de oficinas pedagógicas e amostras culturais; e ao estudo – não são suficientes para se desenvolver uma avaliação contínua e efetiva que retrata verdadeiramente cada aluno em todas as nuances do seu desenvolvimento.

Encontramos, por acaso, o registro de uma audiência pública entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e o Ministério Público sobre a organização das escolas do município em ciclos. Apresentamos a seguir algumas deliberações extraídas dessa audiência.

**Conselho Municipal de Educação⁶⁸
Goiânia – Goiás**

Audiência Pública – Dia 31-08-05

Segmento – Secretaria Municipal de Educação e Ministério Público Estadual

Expositor – Professora Márcia Carvalho / Professora Walderês Nunes Loureiro e a Promotora de Justiça Marilda Helena

Local – Auditório da Faculdade de Educação da UFG.

(...)

A coordenação da mesa abriu para as intenções dos participantes, os quais avaliaram, ponderaram e sugeriram sobre a Proposta de organização da Escola em Ciclos de Formação Humana:

- qualidade do ensino passa por um número menor de alunos por sala, em média 20 ou 25 alunos;
- as condições de trabalho dos profissionais da educação devem ser revistas;
- retirar o coordenador de turno não irá contribuir para a qualidade do ensino;
- as discussões sobre o ciclo precisam ser aprofundadas, é necessário tomá-la como “projeto de governo” e não como projeto político;
- os educadores devem pensar em mudanças sem ferir os valores sociais. Só incluir o aluno na escola, não basta, é preciso assegurar a ele a permanência;
- o papel da escola passa pela necessidade de repensar o que ensinar. Não é possível entender a escola apenas com um veículo de inclusão social. Só isto não basta. (...)

A professora Márcia informou que o número de alunos é considerado levando-se em conta a LDB. As diretrizes para o ano letivo/2005 fez previsão de 30/35 alunos por turma. A SME está fazendo cumprir essas diretrizes. Para o ano de 2006 já está sendo repensada. Sobre a questão salarial considerou importante ser pensada, em sua visão o professor merece ganhar bem, mas atualmente isso não é possível. Com relação ao processo ensino-aprendizagem; em primeiro lugar está o cidadão que queremos formar. A avaliação deve ser ampla envolvendo todo um processo educacional.

⁶⁸ O documento encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico:

<http://www.coletaseletiva.goiania.go.gov.br/Download/cme/relatorioaudienciapublica310805.doc>

Acesso em 03 de agosto de 2008.

As Diretrizes de 2001 defendiam o mínimo de 30 alunos da 3ª a 8ª séries, ou seja, ciclos II e III. Já os documentos de 2002 e 2003 deliberam que o número de alunos por turma nos ciclos I e II deve variar de 25 a 35, sendo de 30 a 40 no ciclo III. As Diretrizes de 2005 estipulam que o número de alunos por turma deve ser de 25 a 35 da 1ª à 8ª série. Por fim, as Diretrizes dos anos de 2006 e 2007 estabelecem que o número mínimo de alunos por turma deve ser de 30. Apesar das mudanças feitas em todos os anos, a média de 30 alunos por turma permanece. Consideramos esse número elevado tanto para a realização do trabalho pedagógico em si, como para que o professor consiga cumprir todas as exigências burocráticas da SME.

O artigo escrito pelo professor Luís Fernando de Lima Júnior⁶⁹ e publicado no jornal *O Estado de São Paulo* demonstra que a idéia deturpada da política de ciclos não é exclusividade do estado de Goiás e corrobora o pensamento de Silvia, bem como o nosso próprio, acerca do assunto:

Com um número menor de alunos por sala de aula, o professor, motivado e bem remunerado, pode disponibilizar a atenção necessária à aprendizagem de cada aluno. (...) A partir do momento em que se aplica essa idéia (de ciclos) sobre uma estrutura com uma concentração de alunos superior à capacidade física do espaço escolar, dentro de uma concepção que ainda faz a distinção de séries, não se pode esperar que ela funcione, até porque a concentração de estudantes reduz a capacidade do professor de disponibilizar atenção diferenciada aos alunos e a concepção de séries distorce a idéia de ciclo. (...) Com mais de 40 alunos por sala de aula e sem nenhum respaldo contra a indisciplina e a violência na escola, o professor - que muitas vezes trabalha manhã, tarde e noite para garantir a sobrevivência de sua família com um valor tão baixo por cada aula ministrada - esgota todos os seus argumentos para tentar convencer os alunos da importância de estudar, mas o sofrimento de uma pessoa que estudou bastante e não recebe a valorização do Estado e da sociedade serve como argumento contrário. Muitos se cansam e por essa razão passam a freqüentar os consultórios médicos. (...) A melhoria da qualidade do ensino está diretamente relacionada à valorização do professor, no seu suporte salarial e na sua autonomia pedagógica, para que possa viver com dignidade e se dedicar a um número menor de alunos. Qualquer coisa fora disso não passa de propaganda e maquiagem (O Estado de SP, 31/7/08).

Silvia também relata bem o nosso sentimento enquanto professora de inglês do ciclo III. Assim como ela, acreditamos que a palavra ciclo está sendo usada de maneira equivocada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, pois os pressupostos básicos da política de ciclos não são colocados em prática.

⁶⁹ Luís Fernando de Lima Júnior é professor de História em São José dos Campos, São Paulo. O título do artigo é “O gargalo da educação em São Paulo”.

Silvia (coordenadora aposentada): Quando o ciclo começou, houve um ganho muito grande em termos de democratização das disciplinas. Todas tinham a mesma carga horária, ou seja, todos os professores davam o mesmo número de aulas em cada turma. Então, com oito salas nós poderíamos ter dois grupos de profissionais, ou seja, dezesseis professores. Que era o certo porque esse número seria o ideal para se fazer um bom trabalho pedagógico, para ter um bom desempenho e atender às necessidades dos alunos e aos anseios da secretaria. *Só que as regras mudaram nas diretrizes de 2006. Então, como não temos direito a dois profissionais por turma, temos que voltar a priorizar certas disciplinas como fazíamos no regime seriado.* Sempre a prioridade para dobrar o número de profissionais é das disciplinas de português e matemática. Depois dessas disciplinas aí o grupo escolhe, decide qual a disciplina que deve ter o número dobrado de profissionais. Na verdade, acho que nós trabalhamos na forma do regime seriado com nome de ciclo porque as únicas coisas que lembram a gente de que é ciclo é que o aluno não é retido e que não temos mais que atribuir nota ao desempenho dos alunos. Nem tem como trabalhar a interdisciplinaridade, peça chave do ciclo, porque os profissionais, na prática, não têm tempo de sentar e preparar nada em conjunto. Cada um trabalha da sua maneira. A própria secretaria não dá essa estrutura para que nós consigamos trabalhar de acordo com a proposta do ciclo. Então é só nome de ciclo, não é ciclo de verdade.

O que podemos concluir diante disso tudo é que o ciclo não funciona porque a realidade vai contra a teoria. Os estados e municípios usam a nomenclatura ciclos, mas não seguem os preceitos desta. A política de ciclo, segundo Mainardes (2007), prevê investimentos na estrutura física da escola, na formação do professor e na valorização salarial deste, entre outras medidas. Os investimentos não foram feitos e o que presenciamos é uma política de ciclos sofrida e pouco clara para muitos professores, coordenadores, pais e alunos.

Silvia: Para as áreas de português, matemática e ciências ficou ótimo porque cada professor pega quatro turmas e dá um número maior de aulas nessas turmas. Agora para as áreas de inglês, geografia, história e artes ficou complicado, pois com oito salas tem que dividir a carga horária entre as oito então diminui o quantitativo de aulas por sala. Nós temos dois professores de português, matemática e ciências; mas só um professor das outras disciplinas. Tem sala que um professor entra só uma vez por semana. Aí a gente fazia uma troca: um semestre a turma tinha só uma aula de inglês por semana; no outro era só uma aula de artes, por exemplo, para aquela turma não ficar prejudicada. Então realmente eles não pensam essa questão: o quantitativo elevado de turmas demanda mais profissionais. *Com oito salas, nós temos onze profissionais. Esse número não é suficiente para atender a todas as exigências da secretaria de educação.* O certo seria termos direito a dois profissionais por cada turma aberta, mas não, temos direito a apenas um.

A prioridade das disciplinas de Português e Matemática, tão enfatizada na seriação, continua, mesmo a política de ciclos sendo adotada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Vemos, pois, a distância entre a retórica e a prática escolar. O dia-a-dia da escola é complexo e reflete as culturas local e não-local, sendo, portanto, complicada a aplicação de regras formuladas sem considerar essa cultura local e as condições para a execução das mesmas.

Por fim, apresentamos a opinião de Silvia, da qual nós compartilhamos, sobre a extinção do planejamento semanal, assunto discutido anteriormente nesse trabalho.

Silvia: Agora nós não temos planejamento, nós temos momentos de estudo. Isso quando não falta professor, porque quando falta professor você ainda tem que ir para a sala de aula substituir. *O planejamento ficou uma imposição: não pode ser no horário de aula, uma vez ao mês.* Às vezes você quer conversar com um professor para discutir um problema de um aluno e não tem esse espaço porque o tempo não favorece. Às vezes quando esse professor está fora de sala, ele está atendendo aqueles alunos que estão com problemas sérios de alfabetização, então não tem como interromper esse professor. *Dá quando o planejamento mensal ocorre, muitas vezes já passou da hora de resolver o tal problema. Quer dizer, é muito difícil planejar mensalmente, pensar mensalmente, conversar mensalmente sobre algo tão dinâmico como o cotidiano escolar.* A questão que eu achei crucial dessa gestão foi justamente a suspensão do planejamento. Porque o planejamento para nós era o momento de estar preparando os atendimentos, as nossas oficinas, pois era o momento em que todos estavam reunidos fazendo um trabalho realmente coletivo. *Então a suspensão do planejamento foi algo muito negativo para o funcionamento pedagógico da escola com um todo.* Porque uma vez no mês, o problema que tinha já passou.

Mais um exemplo de visão e ação hierarquizada de ensino: o planejamento semanal foi extinto sem pensar pedagogicamente, sem consultar os que dele usufruíam, sem avaliar e refletir sobre a importância deste para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. A nosso ver, a extinção do planejamento semanal foi uma tentativa muito bem sucedida de impossibilitar qualquer reflexão colaborativa entre os componentes do coletivo de professores. Professores que não conversam, não se organizam, não pensam em prol da coletividade, perdem força, tornam-se mais facilmente manipuláveis. A perda foi enorme, tanto em termos pedagógicos, quanto em termos de organização da categoria.

A partir das falas aqui apresentadas, pudemos perceber as divergências e convergências das visões sobre variados temas. Acreditamos que o diálogo entre escola e Unidade Central, enquanto representante da Secretaria Municipal de Educação, precisa ser mais trabalhado. Entendemos que esse diálogo é primordial para o bom funcionamento da escola como um todo e principalmente para que se atinjam melhores resultados em sala de aula. Como mencionamos anteriormente, a sala de aula não está imune às decisões que vêm de fora. Tudo que acontece em nível de SME atinge diretamente a escola e principalmente a sala de aula. Resta-nos saber até que ponto os responsáveis pela educação no país, principalmente em nosso município, têm conhecimento desse fato e realmente se importam com isso. Afinal, a educação não é uma instituição produtiva, no sentido capitalista da palavra, visto que não oferece lucro imediato. Talvez por isso esta pasta da administração pública seja vista em tão pouca conta pelos nossos gestores.

2.1.3 A sala de aula: professora e alunos

A seguir, analisaremos a micro-cultura da sala de aula à luz da macro-cultura, a qual vem sendo apresentada ao longo deste trabalho. Neste tópico veremos de que forma as questões macro - como o número de alunos por turma, o fosso existente entre a teoria de ciclo e o que é praticado na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, as expectativas de alunos e professora, as vivências e comportamentos dos seres envolvidos no processo de interação co-construído em sala de aula pela professora e seus alunos - influenciam e, na maioria das vezes, interferem no que acontece nesse ambiente.

Para tanto, utilizaremos os tipos de interação professor-aluno abordados por Hall e Walsh (2002), os tipos de assistência (Tharp e Gallimore, 1988,1989) que o professor pode oferecer aos alunos durante os episódios de interação em sala de aula, assim como as considerações de Tsui (1995, p.23) acerca das perguntas feitas pelo professor, as quais são responsáveis, segundo a autora, por aproximadamente 70 por cento da interação professor-aluno durante a aula. Também discutiremos o papel da L1 no contexto de sala de aula de L2 e teceremos considerações acerca do tema indisciplina. Munidos de todo esse arcabouço teórico e metodológico, procuraremos analisar e interpretar alguns recortes extraídos das aulas gravadas em vídeo à luz da macro-cultura anteriormente apresentada.

A título de análise, vamos utilizar as gravações de cinco aulas, realizadas nas seguintes datas: 01/ 02/ 2007, 03/ 04/ 2007, 10/ 04/ 2007, 24/ 04/ 2007 e 15/ 05/ 2007. A aula do dia primeiro de fevereiro tem a duração de uma hora apenas porque o horário ainda não estava funcionando em caráter definitivo, já as demais têm a duração de uma hora e meia. Consideramos importante mencionar o tempo de duração das aulas porque percebemos que na aula em que o tempo de duração foi menor, os alunos estavam mais focados, menos cansados, menos indisciplinados, enfim, a professora sentiu que boa parte dos seus objetivos foram alcançados com a maioria dos alunos. Nas demais, o barulho, a inquietação, o cansaço, tanto da professora quanto dos alunos, foram visivelmente maiores. Quanto ao rendimento, acreditamos ter havido algum, pelo menos por parte daqueles alunos que efetivamente participaram da aula.

Apresentaremos, a seguir, a descrição de momentos específicos das aulas, a fim de proporcionarmos ao leitor uma visão da micro-cultura da sala. Para tanto, utilizaremos a “vinheta”, definida por Erickson (1986, p. 149) como “... um retrato vívido da condução dos eventos cotidianos, no qual os feitos são descritos na seqüência

natural das suas ocorrências no tempo real”.⁷⁰ Vale salientar que as informações utilizadas para compor as vinhetas foram retiradas das anotações de campo e das gravações em vídeo. Por meio dos recortes, procuraremos identificar os tipos de assistência utilizados pela professora, como também as influências externas nas interações e as conseqüências destas para o processo de aprendizagem dos alunos.

01 de fevereiro

As impressões da professora

A turma estava quieta demais! Creio que por causa da câmera. Acredito que a ausência de Ariel também contribuiu para o volume suportável de barulho existente na sala nesse dia. A aula foi, de certa forma, tranqüila, com exceção dos primeiros quinze minutos, pois tive problemas com a instalação da câmera e depois os alunos foram chamados para irem pegar o lanche na cozinha. Havia 19 alunos presentes. Talvez esse número também tenha contribuído para a certa calma instalada na sala. Fui comunicada pela coordenadora pedagógica (Sílvia) acerca de um remanejamento das sétimas séries. Ao invés de três turmas, serão duas turmas com trinta, trinta e dois, alunos em cada. Segundo a coordenadora, o número não é bom, pois, de acordo com as diretrizes de 2007, deve haver no mínimo trinta e cinco alunos por sala e no máximo quarenta. Acho demais! Creio que o máximo deveria ser de vinte e cinco alunos por turma. Fiquei desapontada com essa notícia, pois terei que explicar a minha pesquisa toda de novo, entregar o termo de compromisso para os alunos que chegarem, explicar sobre os diários, entregá-los, etc. Essas mudanças para atender às exigências burocráticas me dão uma sensação de impotência e prejudicam sobremaneira o trabalho. Se eu estivesse dando aula em todas as oito turmas haveria, provavelmente, uma repetição de atividades para alguns alunos. Isso desmotiva quem já fez a atividade e estes provavelmente vão atrapalhar aqueles que não participaram de tal atividade. Creio que os demais professores irão enfrentar problemas dessa natureza. Acredito que falei inglês durante mais ou menos cinquenta por cento do tempo da aula. Acho que as próximas aulas não serão tão tranqüilas quanto a de hoje!

Vinheta 1

Os alunos acabaram de voltar da cozinha. Pareço muito desanimada com aquela situação. O barulho que vem de fora é alto porque todas as turmas da escola estão indo buscar o lanche. Fico irritada com o barulho e fecho a porta. Peço aos alunos que abram seus cadernos e escrevam a data de hoje. Espero alguns minutos para os alunos terminarem de lanchar. Alguns só lancham, outros lancham e escrevem ao mesmo tempo.

⁷⁰ “...a vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life, in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time”.

Primeiro recorte

T⁷¹: Good morning! (Cumprimento bastante desanimada!).

Ss: Good morning, teacher. (refletindo, ecoando o desânimo da professora).

T: Do you remember the paper? (Mostro o termo de esclarecimento sobre a pesquisa⁷². Alguns alunos me entregam o documento.).

T: Let's start. Open your notebooks, please. (escrevo a data, a palavra English e o tema da aula no quadro: opposites).

T: O que significa quando uma palavra está entre barras?

Alguns alunos respondem: pronunciation / pronunsi'reiʃən/.

IS⁷³: Finish, teacher.

T: Finish? (para a turma toda)

Ss: Yes.

T: Ok. So let's start. Today we're going to study opposites, contrary. Marca o stress syllable. O que é stress syllable?

Alguns alunos respondem: sílaba forte.

No recorte acima percebemos que a professora reflete o desânimo causado pela notícia dada pela coordenadora acerca da redistribuição das turmas Hs e pelo barulho e desordem causados pela hora do lanche. É interessante observar como os alunos ecoam o sentimento da professora. Assim, o humor, o cansaço, o ânimo ou o desânimo da professora podem influenciar sobremaneira os alunos, o que literalmente acontece nesse contexto. A aula começa com o ritual presente em todas as aulas observadas: o cumprimento. O cumprimento é automático, de ambas as partes, contudo parece ser algo perfeitamente aceitável, normal, intrínseco à cultura dessa sala de aula. Um dado interessante, e que também demonstra o funcionamento, a cultura, dessa sala de aula, é que há apenas oito alunas assíduas na turma. Os meninos estão em maior número e são mais participativos. As meninas só participam quando são diretamente requisitadas pela professora.

A partir desse recorte, percebemos que a aula da professora é pautada em perguntas. As perguntas feitas pela professora aos alunos assumem várias funções, sendo que a função primeira e intrínseca às demais é a de manter o contato, a interação, pois a aula, apesar de ser mediada pela professora, é co-construída por ela e pelos alunos. Assim, podemos categorizar as perguntas feitas pela professora nesse recorte, especificamente, através do seguinte domínio cultural.

⁷¹ Usaremos T para nos referirmos à professora (teacher) e Ss quando houver a participação dos alunos em coro, mesmo que seja de uma pequena parte da turma.

⁷² Uma cópia do termo de esclarecimento encontra-se em anexo.

⁷³ Esse símbolo será usado para demonstrar que não foi possível identificar o aluno que proferiu a fala.

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é usado para	Y
Perguntas	são usadas para	<ul style="list-style-type: none"> • cobrar dos alunos o termo entregue na aula anterior; • dar instruções; • reforçar um conhecimento anteriormente apresentado; • ter o <i>feedback</i> dos alunos, sobre o término de uma tarefa, para que a aula possa prosseguir.

Corroborando o pensamento de Tsui (1995, p. 7), a professora tem o domínio do turno em sala de aula, como também determina o tópico da interação, pois é ela quem faz a maioria das perguntas e pedidos. Tsui afirma que num ambiente no qual o professor se comporta dessa maneira o aluno, automaticamente, vai assumir um papel passivo durante a aula, limitando-se a responder às perguntas do professor e a seguir suas instruções. Contudo, o contexto aqui estudado é específico demais para tal generalização. Nesse contexto a professora não consegue atingir a todos, visto que são muitos alunos em sala. Porém, poucos são os que efetivamente participam da aula, mesmo apenas respondendo às perguntas e seguindo as instruções. Na verdade, a minoria participa da aula, o restante se ocupa de outras atividades, nem sempre identificadas pela professora no momento da aula. Suscitar uma participação ativa e com um mínimo de organização para que esta resulte no efeito esperado, chamar a atenção dos alunos, seguir o raciocínio da aula, explicar o conteúdo, e estar atenta ao que cada aluno está fazendo ou dizendo durante a aula não é uma tarefa tão simples neste contexto.

Acreditamos não ser exatamente possível que uma única pessoa seja capaz de observar atentamente, dar uma atenção personalizada e ainda promover uma atitude ativa por parte de todos em uma turma com trinta alunos, em média. Nesse caso, a atitude passiva de alguns alunos até beneficia o professor, visto que este vai se desgastar menos e poupar energia para enfrentar outras quatro aulas em turmas iguais ou piores

em termos de disciplina e heterogeneidade. Vemos, pois, claramente a influência de fatores macro (difíceis condições de trabalho, cansaço físico e mental do professor) no desenvolvimento do trabalho a nível micro (a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos).

Também é interessante observar que a professora alterna o uso da L1 (Português) com a L2 (Inglês). Mello (2004) discute o caráter funcional da alternância de línguas na sala de aula. Segundo a autora, a alternância de línguas deve ocorrer de acordo com as necessidades da interação em cada contexto. Assim, de acordo com o domínio social de cada sala de aula, a alternância de língua por parte da professora vai cumprir diferentes papéis, como dar instruções, regular questões de ordem e disciplina, reforçar algum ponto do conteúdo que não ficou claro. No recorte apresentado, percebemos que a professora faz uso da L2 utilizando o repertório lingüístico que, ela acredita, os alunos já dominam. A L1 é usada, principalmente, para checar o conhecimento sobre os tópicos que já foram trabalhados. Por sua vez, os alunos que já estão familiarizados com a cultura social dessa sala de aula também fazem uso da alternância para responder às perguntas da professora.

Contudo, a alternância de línguas promovida pela professora nas aulas aqui analisadas não acontece propositalmente, pois a mesma não tem consciência dos benefícios ou das funções dessa alternância, explicitadas e discutidas por Mello (2004). A explicação para o uso alternado da L1 e da L2 nessa sala de aula está intimamente relacionada com a formação da professora, a qual foi voltada para o ensino comunicativo da L2, como foi mencionado na introdução deste trabalho. Dessa forma, a professora não aprendeu a dar aula de leitura, nem jamais trabalhou com essa perspectiva de ensino da língua inglesa. Na verdade, ela acredita no ensino comunicativo de línguas e em todo o arcabouço de técnicas comunicativas aprendidas e reforçadas durante o curso de graduação.

Logo no início de seu exercício na Rede Municipal de Ensino, a professora foi apresentada aos PCNs para o Ensino fundamental, os quais sugerem o ensino da leitura em língua inglesa devido às razões anteriormente apresentadas: grande número de alunos em sala, falta de estrutura física, pouco ou nenhum domínio das habilidades orais por parte dos profissionais que ministram esta disciplina. Assim, desconhecendo as técnicas para ministrar aulas de leitura, nem tendo condições efetivas de ministrar as aulas como havia aprendido, a professora usou a criatividade para sobreviver nesse ambiente de trabalho.

Segundo recorte

T: How do you say remember?

Ss: Lembrar.

T: What's the opposite of lembrar?

Ss: Esquecer.

T: How do you say esquecer in English?

Ângelo: Forgot.

T: Forget. Forget is in the past. Eu esqueci, I forgot.

Ângelo: Particípio é forgotten.

T: How do you say first?

Breno: Last.

T: First in Portuguese?

Ss: Primeiro.

T: Yes, That's it. The opposite?

(Alguns alunos respondem last, outros dizem último.)

T: Lembra que a gente estudou último nome, first name, last name?

Geraldo: Yes.

T: My. What's the opposite of my?

Fabiano: your.

T: Meu. Opposite?

(Alguns alunos respondem your, outros dizem seu.)

T: Seu, your. Very good!

Podemos observar que o recorte acima é constituído basicamente de perguntas feitas pela professora. Nesse recorte as perguntas têm a função de apresentar a matéria e revisar tópicos vistos anteriormente. Através das respostas dos alunos, é sinalizado para a professora se estes estão acompanhando sua linha de raciocínio, bem como se o conhecimento apresentado anteriormente foi incorporado, mesmo que parcialmente, pelos alunos. Assim, podemos visualizar o seguinte domínio cultural:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é usado para	Y
Perguntas	são usadas para	<ul style="list-style-type: none"> • revisar vocabulário; • apresentar novo vocabulário.

É interessante observar que, assim como a professora, os alunos também alternam a língua nas respostas que estes dão às perguntas feitas. Percebemos o esforço, de parte dos alunos, em participar da aula na L2. É como se eles estivessem se apropriado efetivamente da língua estudada. Em termos pragmáticos, isso não tem

efeito nenhum, pois na verdade a apropriação lingüística por parte desses alunos não aconteceu ainda nem vai acontecer de uma hora para outra, dadas as difíceis condições de ensino e aprendizagem nesse contexto. Todavia, em termos afetivos, acreditamos que isso contribui para a motivação desses alunos, possibilitando que os mesmos sejam mais bem sucedidos em seu processo de aprendizagem.

Reforçando a influência do nível macro no nível micro, gostaríamos de citar o aluno Ângelo. Ele é bastante motivado e, segundo o próprio, adora estudar inglês. Esse aluno sempre se mostra mais adiantado do que o restante da turma, seja em termos gramaticais, como está explícito no recorte, seja em termos comunicativos. Ângelo sempre procura escrever no seu diário de classe em língua inglesa, e sempre tenta participar da aula usando a L2. Notamos que a macro-cultura desse aluno difere um pouco da dos demais. Os pais desse aluno são bem presentes, se comparados aos pais dos outros alunos. Não sabemos se por incentivo dos pais ou se por conta própria, o aluno se empenha mais do que o esperado pela professora. O mesmo não acontece com a maioria dos alunos que compõem esta sala de aula. Acreditamos que a atitude do aluno com relação à sua própria aprendizagem, de uma forma ou de outra, também influencia no desenvolvimento e aproveitamento deste durante as aulas. Vemos novamente a macro-cultura (o acompanhamento dos pais, a motivação, a atitude positiva com relação à aprendizagem de uma nova língua) permeando e influenciando a micro-cultura: a sala de aula.

03 de abril

Vinheta 1

O tema da aula é rotina. Utilizei esse tema para apresentar o Presente Simples. Depois do tradicional cumprimento de todas as aulas, de pedir para os alunos abrirem seus cadernos e perguntar a data do dia, escrevo um texto sobre a minha própria rotina no quadro e peço aos alunos que copiem. Espero alguns minutos para que a maioria termine de copiar. Então começo a argüir os alunos individualmente sobre cada frase do texto.

Primeiro recorte

T: Ok! Stop copying. Breno, leia a primeira frase para mim in English, depois me diga o que ela significa. Pode começar. Leia alto, em bom som e cuidado com essa pronunciation.

Breno: My name is Helena. I have a very difficult / dɪ'frkult/ routine. Meu nome é Helena. Eu tenho uma difícil rotina.

T: Ahã! Marca o stress syllable da palavra difficult /'dɪfɪkəlt/. O stress syllable é /dɪ/. Right? Ok. Vagner, próxima sentence.

Vagner: I / ʒet up/ / at/ sete horas.

T: Seven o'clock!

Vagner: seven o'clock every /ɪvrɪ/ day.

T: Que que tá escrito nessa frase em Portuguese?

Vagner: Eu... (não consegue continuar a frase)

T: Alguém lembra o que é get up?

(Alguns alunos falam “levantar”, outros respondem “eu levanto”).

T: Levantar. Não está estudando nada, né, Vagner? **Vamos!**⁷⁴

Vagner: Eu levanto às sete horas...

T: Que que é every day, gente?

Geraldo: Todo dia.

T: Todos os dias! Muito bem! Então: I get up ou /gerʌp/ at seven o'clock every day. Todo mundo, pronunciation: get up

Ss: get up

T: Não é / ʒet up/ não. É get /get/. O som é de “g”, como em “gue”. No American English fala-se /gerʌp/.

Ariel: /gerʌp/ ?

Nesse recorte, percebemos novamente a mescla do uso da L1 e da L2. A professora faz questão de que os alunos usem a L2 em sala e cobra a pronúncia correta das palavras. Isso acontece porque a professora deseja fazer diferente da aula de “leitura” que normalmente ocorre na Rede: passar texto no quadro e pedir para que os alunos o traduzam. A professora deseja que seus alunos acreditem que estão tendo acesso a uma aula nos moldes das que são ministradas nos cursos livres de línguas. Para a professora, o fato de seus alunos não disporem de condições para freqüentar um curso particular de inglês não deveria destituí-los do direito de tentar aprender, de tentar usar, efetivamente, a L2 na sala de aula. Ela acredita que a escola pública deveria proporcionar um ensino pelo menos aproximado daquele adotado nos cursos privados. Assim, mesmo enfrentando as condições adversas citadas nos PCNs, a professora tenta ser fiel ao que acredita, tenta realizar alguma coisa de acordo com os limites impostos (pouco ou nenhum material, salas de aula numerosas, difíceis condições de trabalho) e de acordo com seus próprios limites (pouco ou nenhum tempo para planejar, elevada carga horária, nenhum apoio de lugar nenhum, cansaço).

Sobre essa questão, é interessante observar como as idéias do senso comum sobre o ensino da língua inglesa nas escolas de ensino regular já estão arraigadas e se mostram bastante contraditórias. Por um lado, afirma-se que a escola de ensino regular deve preparar para o vestibular e outros concursos. Ao mesmo tempo, propaga-se que não se aprende inglês nessas escolas, sejam elas públicas ou privadas, daí a necessidade de se freqüentar um curso livre de línguas. Como professora de um desses cursos, posso

⁷⁴ Falas em negrito, presentes nos recortes, significam que o autor da fala elevou muito o tom de voz.

afirmar que muitos dos alunos que o procuram estão preocupados com a preparação para os concursos anteriormente citados e querem aprender bem o inglês porque “não se aprende inglês na escola”, não se aprende nem o que é sugerido pelos PCNs: a habilidade de leitura. Partindo de tudo isso, a professora acredita - e precisa acreditar para continuar a fazer parte desse meio - que, mesmo ensinando em condições precárias, ela ainda está fazendo alguma diferença no ensino da língua inglesa na escola regular pública, um dos contextos mais desprestigiados quando o assunto é ensino de línguas.

Retomando o recorte apresentado, observamos novamente que é a professora quem domina o turno fazendo uso da interação do tipo IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação). Ou seja, a professora inicia a interação escolhendo o aluno que vai participar. Ela propõe uma atividade e espera que o aluno atenda à sua expectativa e realize a tarefa corretamente. Caso o aluno se saia bem, recebe uma avaliação positiva, normalmente um elogio. Caso o resultado não atenda às expectativas da professora, esta corrige o aluno. É interessante observar também que a professora às vezes recorre aos demais alunos, tentando fazer com que estes participem mais ativamente do momento de interação:

T: Que que tá escrito nessa frase em Portuguese?

Vagner: Eu... (não consegue continuar a frase)

T: Alguém lembra o que é get up?

(Alguns alunos falam “levantar”, outros respondem “eu levanto”).

A partir da análise do tipo de interação que, segundo Tsui (1995), normalmente ocorre em sala de aula, observamos que a fala da professora desempenha diferentes funções durante a aula, como nos mostra o domínio cultural abaixo:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é usado para	Y
A fala da professora	é usada para	<ul style="list-style-type: none"> • Repreender • Elogiar • Corrigir a pronúncia

Percebe-se a preocupação da professora com relação à pronúncia dos alunos na L2. Constantemente, ela toma o turno para fazer as correções necessárias. A repreensão feita ao aluno, pelo motivo específico de este ter demonstrado não estar estudando, não

é algo comum de acontecer durante as aulas, como os próximos recortes demonstrarão. Isso ocorre porque os dez anos de experiência na Rede têm ratificado na professora a crença de que os alunos não estudam em casa, de que esse momento de estudo não faz parte do hábito da maioria de seus alunos. Na verdade, a repreensão ocorreu porque sua expectativa não foi satisfeita: o aluno foi capaz de pronunciar as palavras razoavelmente, mas não foi capaz de realizar a segunda tarefa: traduzir a frase. Com a ajuda dos colegas, guiados pelas perguntas da professora, o aluno conseguiu cumprir a tarefa, sendo recompensado no final com um “Muito bem!”, dado mais pelo o esforço do aluno de continuar, mesmo depois da repreensão, do que pelo seu desempenho na atividade.

Vinheta 2

Depois da atividade sobre a rotina da professora, passamos para uma atividade de audição. Na atividade em questão, os alunos deveriam ouvir um rapaz falando de si e completar as frases com os verbos que estavam faltando. Antes, porém, de começar a atividade, a professora pede para que os alunos observem as frases e digam se há alguma palavra ou expressão que eles desconhecem.

Segundo recorte

T: Ó como é que escreve “football”. Teve gente que não tava dando conta de escrever “football” na aula passada. In English é assim (mostrando a palavra escrita no quadro).

Ângelo: Ou senão “soccer”.

T: Ou senão soccer. Soccer is American. Dias da semana a gente sempre escreve com letra maiúscula. Não me põe dia da semana com letra minúscula!

(Fabiano e David comentam sobre a violência do futebol americano. Alex e Iasmim estão trocando socos).

T: Quietos vocês dois! Vou ter que mudar vocês dois de lugar? Que coisa!

IS: Professora, ele fica puxando o cabelo da Iasmim.

T: Ah, desconfia Alex!

Alex: Ah! Ela fica olhando para trás (rindo)!

Vagner: Teacher, às vezes a gente brinca de futebol americano.

Ariel: Só que a Joelma (Coordenadora de turno) pegou nós!

T: Para jogar futebol americano é preciso conhecer as regras. Todo jogo tem regras!

Ariel: Não psôra! A gente sai arrebetando todo mundo, psôra! É facim jogar!

T: O que a Joelma falou?

Ariel: Falou que era muito perigoso (rindo)!

É interessante observar mais uma vez a influência da macro-cultura dos alunos na aula. Os mesmos sabem da existência de um esporte que não é praticado no Brasil, provavelmente através de filmes veiculados na televisão. Analisando as falas dos alunos, percebemos que o tema “futebol americano”, bem como a violência característica desse esporte, funciona como um meio de desafiar a autoridade tanto da coordenadora de turno quanto da professora. Os alunos são capazes de “arrebentar todo mundo”, sendo o jogo “facim de jogar”. Ariel, principalmente, pela sua fala, ratifica sua

resistência em obedecer às regras, em respeitar a autoridade hierárquica da escola. A coordenadora de turno flagrou os alunos socando uns aos outros no pátio e os repreendeu. Contudo, para Ariel, a afirmação de que o jogo era muito perigoso não surtiu nenhum efeito, pois o mesmo acha graça de tal comentário. Assim, através das falas de Ariel, podemos elencar os seguintes domínios culturais:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma atribuição	de Y
Arrebentar todo mundo	é uma atribuição	do futebol americano

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma característica	de Y
Desafiar a autoridade	é uma característica	do aluno Ariel

Outra vez percebemos que o conhecimento prévio do aluno Ângelo é mais apurado do que dos colegas. Ele demonstra um conhecimento vocabular e gramatical da L2 considerado vasto, se comparado com os demais alunos. Em um dado momento da aula, Fabiano comenta que Ângelo será professor de Inglês porque ele gosta muito da matéria, estuda muito e sabe muito. Há certa competitividade, considerada sadia pela professora, entre os alunos Ângelo, Fabiano e Breno. Eles são bastante participativos, como os recortes demonstram, e tentam se destacar durante a aula demonstrando o que sabem.

Terceiro recorte

Ariel: Teacher, olha a minha letra!

T: Amém! Até que enfim a coisa está saindo bem feita!

Ariel: Olha o cara fumando um baseado (mostrando o desenho que ele fez)!

T: Mas precisava? Você vai ver que não vai dar certo! Ele não fuma!

Ariel: Fuma sim, psôra! Ele fuma escondido.

T: Fuma nada!

Ariel: Ele fala que não fuma, mas ele fuma um baseado. Cê quer um *pirulito*, psôra? (rindo)

Ângelo: Teacher, como é que fala doizinho em inglês?

T: Doizinho?

Fabiano: Dois no diminutivo.

Ariel: Doizinho em inglês! (rindo)

T: Little two?

Ariel: Eh, João, tá fumando um little two, né?

T: Finish?

O recorte acima novamente demonstra a necessidade de Ariel de desafiar, chocar a professora. Ele traz à tona um aspecto aparentemente comum à macro-cultura dele próprio e dos demais alunos: o mundo das drogas. O vocabulário que Ariel e Ângelo usam para denominar a droga parece ser bastante familiar para eles e para a turma como um todo. O mesmo, contudo, não acontece com a professora que, a princípio, não compreende exatamente a que os alunos se referem quando estes mencionam as palavras “doizinho” e “pirulito”. Drogas entre os jovens não é um assunto abordado nos livros didáticos de língua inglesa. É como se esse mundo não fizesse parte da vida de quem estuda uma língua estrangeira. Ademais, não é o tipo de assunto com o qual professores lidam no cotidiano de trabalho nas escolas de línguas. É como se no ambiente de aprendizagem de L2 não coubesse tal tema, especialmente vindo da experiência de vida dos próprios alunos. Contudo, no contexto estudado, esse mundo é bem real, talvez até banal e corriqueiro, na vida desses adolescentes. Assim, temos o seguinte domínio cultural:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é um meio de denominar	Y
<ul style="list-style-type: none"> • baseado; • doizinho; • pirulito 	são meios de denominar	droga

Pelo recorte, é visível o constrangimento da professora com a situação. A princípio, ela não demonstra estar preparada para lidar com esse mundo em sala de aula, mundo este que definitivamente não faz parte de sua cultura. Na verdade, a naturalidade com que os alunos falam sobre o assunto assusta a professora. Vemos, portanto, um choque entre a cultura dos alunos e a cultura da professora. Se observarmos as falas da professora, notamos que ela tenta se portar naturalmente diante do tema quando traduz a palavra “doizinho” para o inglês. Quando Ariel menciona o “baseado”, a professora

ressalta que o personagem do áudio não fuma, tentando ignorar que o aluno não se referia a qualquer tipo de cigarro. Depois, quando Ariel oferece um “pirulito” para a professora, esta ignora o fato, pois não sabe como lidar com a situação. Nesse momento, os alunos demonstram ter mais conhecimento e familiaridade com o assunto do que a professora. Os papéis são invertidos, visto que são os alunos que ensinam para a professora o vocabulário para se referir às drogas. Diante disso, apresentamos alguns questionamentos: seria mais adequado que a professora aproveitasse o fato de Ariel ter trazido o assunto à tona e palestrasse sobre os perigos da droga? Ou usar o tema para ensinar vocabulário, expressões relacionadas às drogas em Inglês? O que fazer diante de tal situação? Não temos respostas para tais perguntas.

Vinheta 3

O barulho impera. Todos falam ao mesmo tempo. Tento instalar a TV e o vídeo para realizar uma atividade sobre uma cena do vídeo do livro English File 1. Essa é a terceira atividade da aula. Gasto cerca de dez minutos para conseguir instalar o equipamento, com a ajuda de vários professores que fizeram a caridade de irem até a sala tentar me ajudar. Enquanto isso os alunos fizeram a festa que eles quiseram. Não consegui manter a disciplina e organizar o equipamento de uma vez. Depois de tudo organizado, a luta foi chamar a atenção dos alunos para o vídeo. O pre-viewing que eu preparei não foi executado como o planejado porque eu já estava cansada, acho que os alunos também, e a tarefa de concentrar a atenção dos alunos em mim novamente pareceu árdua demais. Enfim, tentando chamar a atenção para o conteúdo do vídeo sobre a cidade de Londres; alguns pontos turísticos; perguntando aos alunos se eles sabiam de que lado os londrinos dirigiam, etc.; consegui retomar a atenção de parte da turma – o que para mim, naquele momento, pareceu suficiente e satisfatório. Ao começar a passar o vídeo, os alunos, incrivelmente todos, ficaram atentos à TV. Em determinado momento interrompi a transmissão para fazer um comentário.

Quarto recorte

T: Vocês viram quantos nomes diferentes, quantas pessoas de outros lugares há em Londres? Londres recebe gente do mundo inteiro. João, faça o favor de sentar direito! (o aluno, que está com a camisa aberta e com os pés em cima da própria carteira, não obedece) Anda João! (nada acontece, então perco a paciência). **Senta direito ou então pega suas coisa e sai da sala! Tira esse pé de cima da carteira e põe no chão! Lugar de pé é no chão! Não tem educação! Quem te educa em casa? Tenho que descobrir. Esse povo que não tem educação em casa não tinha que vir para a escola não. Tem que aprender o mínimo de bons modos, respeito em casa para depois chegar aqui e mostrar alguma coisa. Eu não sou obrigada. Nem filho eu tenho. Não recebo o suficiente para ensinar menino essas coisas básicas, a ter modos para sentar, que não se deve colocar o pé em cima da carteira. Tem que ensinar até a sentar direito, aí é demais! Por isso que quem for ter filho tem que ter competência para educar. Por a criatura no mundo e não educar é só para dar trabalho para os outros.** (A turma fica muda. João faz cara de quem não gostou da reprimenda. Mesmo assim, ele abaixa os pés e fecha metade da camisa. Ele não diz uma palavra. Eu o ignoro totalmente e continuo de onde eu parei como se nada tivesse acontecido.). Como eu tava dizendo, Londres é uma capital cosmopolita...

Novamente, presenciamos um choque cultural: a atitude do aluno vai de encontro às expectativas da professora. Esta espera que os alunos tenham uma mínima noção social de como se portar no ambiente de sala de aula. Já o aluno faz da sala de aula uma extensão de sua casa, comportando-se como se estivesse nesse ambiente. Contudo, interpretamos sua atitude como um desafio e total desrespeito para com a professora e para com os colegas. Para nós, a atitude do aluno serve para demonstrar e ratificar que ele pode tudo, pode mais que a professora, mais que a escola, mais que qualquer personificação de autoridade.

A influência da macro-cultura fica clara através do papel da família, evidenciado no discurso da professora. De acordo com sua própria cultura, a professora espera que a família desempenhe o papel de preparar minimamente o aluno para se comportar em determinados contextos. Contudo, sua expectativa é frustrada pela atitude de João. A frustração da professora é visível, pois ela sente que há uma superposição de tarefas e, conseqüentemente, de fracassos: além de não conseguir realizar o seu trabalho didático a contento, ainda não se sente competente, capaz de fornecer a “educação de berço” por ela mencionada. Ademais, a professora acredita veementemente que não é sua função fornecer tal conhecimento. Cada instituição deve assumir o seu papel, contudo a escola, na figura do professor, está sendo cada vez mais obrigada a assumir tarefas outras sem que haja o devido preparo estrutural e profissional para a realização das mesmas. Como não há essa estrutura nem esse preparo, o professor se sente desamparado, só e único responsável pela educação integral de seus alunos, sendo a frustração e o fracasso companheiros assíduos desse profissional que não consegue realizar todas essas tarefas. Relembremos o que a atual coordenadora da escola diz sobre o assunto:

Eliane: O problema maior que eu vejo é o social. A gente chama a mãe para conversar e ela despeja os problemas em cima da gente: separou do marido, trabalha o dia inteiro e não tem tempo de ficar com os filhos, os filhos ficam na rua, o marido é alcoólatra, ou seja, *problemas familiares*. A maioria dos problemas não é dos meninos; são as famílias. *As famílias não estão dando conta de educar. Daí joga a responsabilidade para a escola. E a escola não tem nem autoridade para ensinar para o aluno o que ele não aprendeu, não vê em casa, respeito.* O aluno que vê o pai bater na mãe, que o pai é alcoólatra ou traficante, que infelizmente nós temos casos aqui na escola. Aí chega esse aluno aqui com toda aquela revolta dentro de si e extrapola. E aí como é que fica?

Percebemos, pois, que a sala de aula não é um ambiente isolado, mas sim um palco onde o espetáculo dos problemas sociais do País é apresentado de forma cada vez mais freqüente. Esse espetáculo não é nada mais que uma tragédia grega para o professor, espectador participante que apenas sente o sofrimento, o terror, a angústia

causados pela peça, esperando pelo momento catártico⁷⁵ que nunca chega, pelo menos não para ele.

O processo de transformação que vem sofrendo a família brasileira ao longo dos anos, a desestruturação dessa instituição, base da sociedade, vem cada vez mais ditando os comportamentos no ambiente escolar. Atitudes até então consideradas inadmissíveis no ambiente de sala de aula, hoje são cada vez mais comuns. Há duas décadas atrás, a atitude do aluno João teria sido passível de alguma punição por parte do professor, através das demais instâncias hierárquicas da escola. Na atual conjuntura, a professora tem consciência de sua pouca ou nenhuma autoridade e da total falta de autoridade da escola. Assim, a mesma não faz mais do que desabafar o seu sentimento de frustração diante da situação. Há uma mudança gradativa nos valores familiares e, conseqüentemente, de convivência social, o que afeta sobremaneira as regras de convivência no ambiente escolar, mais especificamente no nível micro: na sala de aula. Assim, a partir da fala da professora, podemos gerar o seguinte domínio cultural:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma atribuição de	Y
Ensinar noções básicas de comportamento, convivência social e respeito	é uma atribuição da	família

Zagury (2006), em uma pesquisa realizada com professores de escolas públicas de todas as regiões do País, revela que, para os professores, as causas da indisciplina, tão comum em nossas salas de aula, se resumem a apenas uma: “A família abriu mão de seu papel essencial de geradora da ética e de primeira agência socializadora das novas gerações” (p.89). A autora assim analisa essa questão:

De uma hierarquia engessada e rígida demais (até a década de 1970), na qual as crianças não tinham espaço mínimo para contestação, a família moderna tentou criar um novo modelo de relações entre pais e filhos, em que o não-autoritarismo seria a base. Pena que se tenha exagerado na dose. Assim, recaímos num extremo de liberdade e prazer pessoal que esquece a empatia, a generosidade e os direitos do outro. Hoje, adultos, crianças e jovens parecem não compreender que, além dos direitos conquistados (liberdade entre eles), há uma contrapartida necessária, fundamental: cada direito conquistado acopla

⁷⁵ Catarse é o efeito moral e purificador da tragédia clássica, conceituado por Aristóteles, cujas situações dramáticas, de extrema intensidade e violência, trazem à tona os sentimentos de terror e piedade dos espectadores, proporcionando-lhes o alívio desses sentimentos (AURÉLIO, p.136).

inexoravelmente um dever, que lhe é inerente. A conseqüência está aí, nas salas de aula, na sociedade – em tudo. Ninguém pode viver fazendo só o que quer e o que gosta. Há *o outro*. Ele existe – e também tem direitos a serem considerados. Esquecer é voltar à barbárie e ao primitivismo. (...) Não resta dúvida de que, para os docentes, a questão mais difícil é a da liderança e da disciplina em sala de aula. Dispensável dizer o quanto esse fato influencia a qualidade dos resultados do nosso sistema educacional (p. 89-90).

Percebemos, portanto, o macro dentro do micro. A sala de aula reflete o novo modelo familiar na sociedade, reflete as novas relações, reflete a falta de limite, a incapacidade da família, do Estado, da escola, enfim, de todos em formar pessoas que dominem minimamente as regras de convivência social, que sejam conscientes de que seu direito acaba quando começa o direito do *outro*. O professor faz o que pode, mas não vê seus esforços reconhecidos, não vê sua voz sendo ouvida, continua só na difícil e árdua tarefa de “educar”, mesmo tendo sido totalmente destituído de qualquer autoridade para fazê-lo.

O fato de a escola assumir papéis outros além do de ser responsável pela educação acadêmica dos alunos não é nada novo, como demonstramos no capítulo 1. Historicamente, a escola teve a função de acolher a massa trabalhadora excedente da Revolução Industrial; foi também utilizada como mecanismo de reprodução das relações sociais de poder; funcionou como depósito de crianças para que as mães pudessem trabalhar, etc. A questão é que a escola continua assumindo estes e outros papéis, mas continua sem estrutura para exercê-los a contento.

10 de abril

Vinheta 1

O início da aula foi difícil como normalmente o é. Os alunos voltam do recreio suados e inquietos. Faz muito calor dentro da sala. Depois de quase dez minutos após o sinal de término do recreio, consigo alguma atenção dos alunos. Entrego um handout com figurinhas sobre a rotina da Suzy. A atividade foi extraída do livro English File 1. Depois de feita e corrigida a atividade proposta na folha, peço aos alunos que abram os cadernos. Alunos e professora constroem um texto descrevendo a rotina da Suzy. A partir dessa atividade, apresento as regras da terceira pessoa do singular do tempo Presente Simple, assunto iniciado na aula passada.

Primeiro recorte

T: Que que eu acrescento aqui?

Alguns alunos respondem: -es

T: Muito bem meninos! She goes to work. Ela vai para o trabalho. Por que eu acrescentei -es?

Ângelo: Porque terminou em -o.

T: Porque terminou em –o. Põe aí no caderno de vocês. Pega uma caneta vermelha ou um lápis de cor com uma cor bem gritante e põe assim: observation /Dbzərveɪʃən/.

João: Ob o quê, teacher?

Alex: bebo cerveja.

(risos)

T: Aí você põe assim: verbs finished with o, s, ch, sh, x... que que a gente acrescenta?

Ângelo: um /e / e um /esɪ/.

Alex: Não entendi.

Fabiano: Verbos terminados em o, s, ch, sh, x têm terminação es.

Mário: Aula passada a senhora falou isso, né fessôra?

T: Eu falei. Exatamente!

João para o Mário: Explica pra nós.

Mário: Já tá explicado uai!

Alex: Agora eu entendi.

O recorte acima é um exemplo de *scaffolding* de influência (Tharp e Gallimore, 1998 apud Figueiredo, 2006, p.16), o qual se dá quando, por meio da cooperação e colaboração, há a construção conjunta do conhecimento. Mesmo nesse contexto específico, envolto a tantas adversidades, há momentos, embora não muito frequentes, em que os alunos “mais capazes” se mostram solícitos e procuram ajudar aqueles que apresentam mais dificuldade de realizar a tarefa proposta.

Quando Alex diz que não entendeu, Fabiano repete a regra em uma tentativa de esclarecer a dúvida do colega, o que, aparentemente, surte efeito, pois Alex assim se pronuncia: “Agora eu entendi.”. Já Mário não se mostra muito solícito ou colaborativo com João. Isso pode ter acontecido porque Fabiano já havia explicado, sendo, portanto, para Mário, desnecessário repetir. Ou talvez porque ele próprio não se apropriou de tal conhecimento para que fosse possível compartilhá-lo com João.

Segundo recorte

T: Mykow, dá conta da próxima?

Alex: Dá uai!

Mário: Ele dá, né?

(risos)

T: Mário, sem gracinha.

Mário: Mas ele dá mesmo!

T: Letter g /dʒi:/, letra g.

Mário para o Mykow: Você dá, né?

T: Mário... (tom de voz baixo, mas de advertência).

Maykow: She... have...

T: has...

(Ariel está conversando alto com o David. O barulho na sala está aumentando).

T: Ariel! Has o quê?

Maykow: a cigarette and a coffee.

T: a cigarette and a coffee. Ahã. Gente, o verbo “have” eu modifico ele todinho, lembra? She has a cigarette.

IS: Charrete.

(Finjo que não escuto).

T: Yes or No?

IS: Yes.

T: Geraldo, a próxima.

Mário: Você dá... (não é possível identificar exatamente o que o aluno diz).

T: (sem a menor paciência): **Mário, mais uma gracinha e você vai pra fora!**

Geraldo: She has lunch.

T: She has lunch. Muito bem! Perfeito!

O recorte acima nos permite gerar dois domínios culturais diferentes, mas que se relacionam entre si:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é um tipo de	Y
Inconveniente	é um tipo de	aluno

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é um meio de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ignorar os comentários; • Repreender o aluno 	É um meio de	continuar a aula.

A brincadeira de Mário é inconveniente para o contexto e desconcertante para a professora. A princípio esta repreende o aluno levemente: “Mário, sem gracinha.”. Mário ignora a repreensão e continua com os comentários debochados com relação ao colega Maykow. Este ignora o fato, o que também a professora tenta fazer. Por fim, a professora, sem dispor de outro recurso, ameaça mandar o aluno para fora da sala.

Não é difícil perceber a falta de autoridade da professora. Teoricamente, esta deveria ter sido atendida após a primeira repreensão. Isso não acontece e Mário, em caráter desafiador, ratifica o comentário feito anteriormente. Sem se abalar com o pedido da professora, o aluno continua agredindo verbalmente o colega. A professora se sente totalmente desamparada, pois não dispõe do senso de respeito do aluno, nem do amparo da escola ou de quem quer que seja para punir o aluno.

É interessante observar que não raro a professora ameaça colocar aluno x ou y para fora da sala de aula. Só ameaça, mas não o faz. Isso porque, ao colocar o aluno para fora da sala, o professor é o primeiro a ser repreendido pela coordenação pedagógica da escola, inclusive pelos próprios colegas, e taxado de incompetente por não conseguir “dominar” a turma, por não conseguir se fazer respeitar. Corroborando essa situação, relembramos o depoimento da atual coordenadora pedagógica da escola sobre o assunto em questão:

Eliane (coordenadora em serviço): Nem todos os professores mandam aluno para fora da sala. Sempre são os mesmos professores que mandam aluno para fora. *O aluno olha para o lado e riu, o professor já manda ele para fora.* Outro dia os alunos da oitava chegaram na minha sala morrendo de rir. Um deles disse que se abaixou para pegar a caneta que havia caído e a professora falou que eu estava bagunçando. Os outros disseram que tinham esquecido o livro em casa. E eles estavam adorando a idéia de ficar fora da sala de aula. Fui até a sala e verifiquei a mochila dos alunos que disseram ter esquecido o livro. Todos os livros estavam na mochila. Não era isso que o professor deveria ter feito? Tem professor que manda cinco para fora de uma vez. *E a autoridade do professor em sala de aula como é que fica?* Eu dei uma bronca nos professores esses dias porque tava demais.

Acreditamos que a pergunta feita pela coordenadora, “E a autoridade do professor em sala de aula como é que fica?”, é meramente retórica. Em sala de aula o professor já perdeu a sua autoridade e fora dela essa falta de autoridade é reforçada, ratificada com todas as letras pelo despreparo da maioria dos profissionais que lidam com os docentes. Não há nenhum apoio ou ação efetiva que busque a retomada de autoridade por parte do professor. Desse modo, sua autoridade é colocada em cheque o tempo todo pelos alunos, pelos coordenadores, apoios e demais professores.

Com relação ao aluno, uma vez fora da sala a pedido do professor, normalmente, este conversa com a coordenadora pedagógica que, mais que depressa, o devolve para a sala. Esporadicamente, quando o aluno agride o professor de forma mais acintosa, este vai para a biblioteca fazer cópia de um texto bem extenso. Essa é a punição possível. Se não há possibilidade efetiva de punição fica difícil, quiçá impossível, exigir que o professor seja capaz de estabelecer uma relação de autoridade e respeito com seus alunos.

A relação respeito, autoridade, punição tem sido cada vez mais banalizada. Há uns três anos, nessa mesma escola, a professora de português foi fisicamente agredida por uma aluna. A professora literalmente apanhou da aluna, sem poder se defender, pois agredir um aluno resulta em várias penalidades para o professor. Por outro lado, nesse caso específico, nada aconteceu. O assunto foi abafado e logo esquecido. A professora foi convencida a não dar queixa, pois “de nada adiantaria”. A coordenadora e a diretora da escola convenceram a aluna a pedir desculpas à professora pelo acontecido, e tudo

ficou “bem”. Pouco tempo depois, a professora pediu transferência para o turno noturno. A aluna terminou o ensino fundamental e deixou a escola, simplesmente assim.

Assim, não é estranho que a professora apenas ameace e evite confrontos muito diretos com os alunos, visto que ela tem consciência de que é a única que será punida e humilhada no final. A sorte é que, em geral, os alunos da H1, especificamente, são tranqüilos, não tão propensos à agressividade. O mesmo, entretanto, não pode ser dito a respeito das demais turmas. O aluno mais agressivo da turma H1, segundo todos os professores, é João. Entretanto, nas aulas de Inglês ele não se mostra tão agressivo quanto reportam os professores das demais disciplinas.

Terceiro recorte

T: Fabiano, próxima.

(Fabiano diz algo, mas não é possível identificar o quê durante a transcrição).

Mário: Você dá conta, vai!

T: J /dʒei/

Fabiano: She... go... go... com s...

T: Goes /gəʊz/. Tem que falar o s.

Fabiano: To /tu/ an Italian class.

T: To /tju:/ an Italian class. Very good!

João: Oh! Muito bem!

T: Essa turma está me surpreendendo! Eu já estava desanimando de vocês!

João: Que isso teacher!

T: Eu estava! Cláudia, a próxima, letter k /keɪ/. Podemos trocar o she por Suzy?

Alguns alunos: Pode.

T: Está tanto she, she...

(risos)

(Os alunos riem e repetem /ʃɪt/ (xɪxɪ)).

T: É porque está repetitivo demais. A Cláudia agora.

(Os risos continuam)

Cláudia: Suzy gets...

T: Muito bem, Cláudia! gets...

Cláudia: home... late /leɪt/.

T: home late. Que gracinha a pronúncia da Cláudia! Parabéns Cláudia!

João: Eu que ensinei para ela.

Ariel: E quem ensinou pra você?

João: Quem ensinou eu? A professora!

A partir do recorte acima, é possível observar como os alunos reagem durante os diferentes episódios interativos da aula. Analisando o excerto, podemos gerar o seguinte domínio cultural:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é um tipo de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar; • Ironizar; • Debochar; • Chamar a atenção 	é um tipo de	reação dos alunos

No início do recorte, vemos Fabiano inseguro em realizar a tarefa solicitada pela professora. Por conhecermos a personalidade de Fabiano, acreditamos que sua insegurança deve-se ao fato de que este espera atender às expectativas da professora e, principalmente, às suas próprias expectativas, pois ele sempre procurou se destacar e ser reconhecido como um dos melhores, senão o melhor da turma. Mário reconhece o potencial do colega e o incentiva: “Você dá conta, vai!”. Ainda um pouco inseguro, Fabiano realiza a tarefa. Mesmo não a realizando perfeitamente, segundo as expectativas da professora, esta o elogia. Acompanhado do elogio da professora, segue-se o elogio irônico de João: “Oh! Muito bem!”.

João também quer ser notado, quer chamar a atenção e, de alguma forma, se destacar na turma. Contudo, ele utiliza a ironia, o deboche, para fazê-lo. Se por um lado percebemos, agora, a necessidade desse aluno de ter atenção, até pela sua história de vida – adolescente rejeitado pelos pais biológicos e ignorado pelos pais adotivos, revoltado e praticante de pequenos delitos, tendo inclusive sido detido em uma instituição para menores infratores -, no momento da aula suas colocações só irritam a professora e atrapalham o andamento da aula. cremos ser importante lembrar a colocação que a atual coordenadora pedagógica da escola faz sobre o aluno João:

Eliane (coordenadora em serviço): Nós estamos com um problema com o João da H1, você conhece. Ele não está querendo vir à escola. E eu vejo a resistência do aluno e muitas vezes do professor. O aluno estava conversando conosco hoje, os pais adotivos estão vindo, estão acompanhando o aluno, mas a gente vê que falta um pouco de incentivo. *Os professores decidiram que o João não deveria participar da quadrilha esse ano porque ele é um aluno muito difícil, que não contribui em sala de aula e ainda atrapalha. Eu acho errado, pois é o que ele sabe fazer. Deixa ele dançar, tadinho! Ele gosta. Deixa o menino dançar.* Eu acho que a gente deve tentar uma outra forma.

Essa colocação vai de encontro à vivência da professora em sala de aula. Acreditamos que tal fala não seria proferida se a coordenadora estivesse trabalhando dia-a-dia em oito salas de aula, com trinta alunos, às vezes mais, em cada, com uma

carga horária exaustiva, sem qualquer ajuda e apoio externo. João é sim um aluno difícil. Os pais adotivos não dão conta dele, a escola também não. E espera-se que o professor em sala de aula dê conta do menino. Até a mais ínfima das punições por todos os transtornos que o alunos causa em sala de aula é refutada pela coordenadora. Assim, para a pergunta que não quer calar, “E a autoridade do professor em sala de aula como é que fica?”, temos a seguinte resposta: não fica, a autoridade do professor não existe mais nem dentro nem fora de sala de aula.

Durante a aula, a professora tem que se preocupar em dar prosseguimento ao conteúdo e fazer com que os alunos prestem atenção nela, ou, na pior das hipóteses, que uma minoria preste atenção nela e que a maioria, pelo menos, não atrapalhe a aula. No meio de tantos alunos, não há como exigir que a professora saiba ou se lembre da história de vida de cada um para que, partindo dessas informações, ela possa atender melhor às expectativas deste ou daquele aluno específico.

É fato que o Ciclo de Desenvolvimento Humano prevê que o professor atenda bem ao seu aluno, se aproxime dele, conheça sua história de vida, perceba suas habilidades, limitações, etc. Contudo, da forma como o Ciclo é interpretado e colocado em prática no Município de Goiânia, é impossível atender a essas exigências. Lecionando em oito turmas com trinta alunos, em média, por turma, é humanamente impossível dar a atenção que os alunos precisam e que a teoria do ciclo sugere. Assim, qualquer tentativa de chamar a atenção, seja por quais motivos forem, é interpretada como desafio e perturbação da pouca ordem instaurada pela professora na sala de aula. Nesse ínterim, a professora ignora o comentário proferido pelo aluno e o próprio aluno, pois ela não dá conta de resolver o problema e satisfazer a necessidade de atenção de tantos alunos. Ignorar também significa poupar-se, visto que é bem provável que a professora enfrentará a mesma situação várias vezes no dia, nas demais turmas em que entrará.

Em outro momento do recorte, a professora pede para Cláudia usar o nome “Suzy” ao invés de “She” porque estava ficando repetitivo ouvir “she, she” o tempo todo. Então, os alunos fazem, rapidamente, a relação entre a pronúncia do pronome pessoal em inglês e a pronúncia da palavra “xixi” em português. Tal relação surpreendeu a professora, que ignorou o fato mais uma vez. Ela tenta se justificar novamente e dá prosseguimento à atividade. Os alunos, entretanto, continuam rindo e o barulho na sala aumenta. Passada a euforia do momento, os alunos param de rir e a aula prossegue.

No finalzinho do recorte, presenciamos outro momento em que João tenta chamar a atenção da professora e dos colegas. Do seu jeito, ele consegue. Sempre que a professora elogia alguém, João faz um comentário. Neste último, percebemos que ele debocha de si mesmo por não fazer parte do pequeno grupo de alunos que se destacam durante a aula: “Eu que ensinei para ela.”. O tom é de deboche e ironia. A pergunta de Ariel, “E quem ensinou pra você?”, também é recheada de ironia, pois a turma e a professora vêem João como um aluno desinteressado, um aluno que vai à escola para se fazer notar pelas suas ações de rebeldia e indisciplina. João não hesita em responder que quem o ensinou foi a professora, afinal essa é a função dela. A professora nem percebe esse diálogo, pois tenta dar continuidade à atividade proposta.

24 de abril

Vinheta 1

O retorno do recreio é sempre barulhento. Em média, são gastos dez minutos, no mínimo, para todos os alunos entrarem na sala e acomodarem-se. Alguns minutos extras são gastos pela professora para estabelecer algum silêncio e chamar a atenção dos alunos para a aula. Mais uma vez, mudo alguns alunos de lugar para tentar melhorar a disciplina na sala.

Primeiro recorte

T: Good morning.

Ss: Good morning, teacher.

T: How are you?

Ss: I'm fine, thanks. And you?

T: Fine. (Entrego uma folha para os alunos) Nós vamos fazer frases sobre o rapaz e sobre a moça. Eu vou fazer as primeiras com vocês e depois vou dar um tempo para vocês fazerem. Vocês dão conta. O primeiro já está feito: He lives in a house.

Fabiano: Ele vive... É por causa que é uma rotina.

T: Isso!

Fabiano: É só um.

Breno: Tá falando de outra pessoa.

T: Isso! Tá falando de outra pessoa, uma pessoa só. Então aqui coloca o s no verbo, não é? Então, He lives in a house significa o quê?

Ss: Ele vive / mora numa casa.

T: No number two, como é que nós vamos fazer a sentence? É negativa. He... doesn't...

Fabiano: He doesn't...

Geraldo: live /laɪv/

Fabiano: lives /laɪvz/

T: /liv/. Agora tenho uma pergunta para fazer. Põe o s aqui ou não?

Fabiano: Não

T: Por quê?

Fabiano e Breno: Porque tá negativo.

T: Isso! Se está negativo, não precisa por o s.

Mário: Psôra, eu não sei, psôra. Eu não sei falar inglês. Inglês. (Aparentemente o aluno reconhece que apenas sabe falar a palavra “inglês”, não a língua. A professora não ouve a fala do aluno. Este se levanta e vai pedir ajuda para o Alex).

Mário: Por o s é pra uma pessoa só, né psôra?

T: Isso.

Mário: Em Português por o s é mais de uma pessoa.

T: Mais de uma pessoa é plural.

Mais uma vez vemos a importância da L1 enquanto parâmetro para a compreensão lingüística e conceitual da L2. Nem todos os alunos que participam do recorte em questão parecem precisar desse parâmetro para apreender o funcionamento estrutural da L2. Vemos essa necessidade mais latente em Mário. Ele assume que não sabe “falar inglês”. A afirmação é quase um apelo, um pedido de ajuda para a professora. Todavia, ela nem sequer escuta o desabafo de Mário, pois há uma turma inteira para se atender. Individualizar não é uma opção, e Mário é apenas um aluno no meio de muitos.

No fim do recorte, percebemos que Mário, utilizando o seu domínio da L1, faz uma analogia entre as regras de utilização do –s nas duas línguas: português e inglês. Ele então conclui que o –s, desinência de número na língua portuguesa, não desempenha esse mesmo papel na língua inglesa. Pelo contrário, o –s, na L2, significa que se está falando de uma pessoa apenas; portanto, singular. Assim, percebemos que Mário, por interferência da L1, tenta tirar conclusões sobre o funcionamento da L2 e, ao mesmo tempo, sedimentá-las. O esforço cognitivo de Mário em criar uma regra que facilite o seu entendimento da estrutura lingüística da L2 é perfeitamente aceitável e demonstra o papel positivo que a L1 exerce na aprendizagem da L2. Sobre isso, Mello (2004, p. 216) assim nos esclarece:

Nos trabalhos mais recentes, a L1 tem assumido um papel fundamental na aquisição de uma segunda língua (...). A maioria desses estudos sugere que a proficiência na primeira língua auxilia no desenvolvimento tanto da L1 quanto da L2 porque os conhecimentos lingüísticos e conceituais transferem-se de uma língua para outra (CUMMINS, 1986, 1994, 1996). As evidências para esses estudos baseiam-se, sobretudo, em aspectos cognitivos e socioculturais.

Segundo Mello, os aspectos cognitivos e socioculturais que evidenciam a interferência benéfica da L1 na aprendizagem da L2 seguem o princípio da interdependência lingüística, proposto por Cummins (1981, 1994, 1996), os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) e de suporte mediado ou *scaffolding* (WOOD, BRUNNER e ROOS, 1976). Para efeito da análise do recorte em questão, vamos nos ater, neste momento, apenas ao princípio da interdependência lingüística. Segundo a teoria de Cummins, a aprendizagem ocorre através da integração

de novos conhecimentos às nossas estruturas cognitivas previamente existentes. Assim, a experiência de uma língua pode promover o desenvolvimento da outra. No caso de Mário, percebemos a interferência benéfica da L1 na elucidação de um problema em L2. A integração entre as duas línguas reforçou o conhecimento que este já tinha sobre a L1 e possibilitou um conhecimento novo acerca da L2.

Vinheta 2

Infelizmente, não dou aula para todos os alunos. É humanamente impossível atender a todos ao mesmo tempo e, como as coordenadoras pedagógicas costumam dizer, “dominar a sala”. Só consigo alcançar aqueles alunos que estão sentados na frente e no meio. Mesmo assim, a interação ocorre apenas com aqueles que participam efetivamente da aula. Os demais são citados apenas quando estes estão, de alguma forma, interferindo negativamente nessa interação. Nesse momento da aula, separei os alunos em duplas. Eu escolhi as duplas com o intuito de colocar sempre um aluno que aparentemente se mostrava mais capaz para realizar a tarefa com outro que apresentava mais dificuldade ou desinteresse. A atividade é comunicativa. Os alunos devem trocar informações sobre a rotina e o estilo de vida de dois irmãos completamente diferentes um do outro. Depois de explicada a atividade, os alunos começam a realizá-la. Vou de dupla em dupla tentando dar assistência. O barulho é grande, o que é natural considerando que na sala há trinta adolescentes. Não consigo atender a todos que me chamam, nem perceber efetivamente quem está realizando a atividade de verdade e quem está se aproveitando do barulho para importunar ou socar alguém, jogar papelzinho no colega, contar piada, etc. Escrevi um vocabulário no quadro para esclarecer as palavras que os alunos desconhecem. Tentei chamar atenção para o mesmo, mas, devido ao barulho, desisti. Não tive voz para fazê-lo. Como não haviam visto o vocabulário, muitos alunos me chamavam e faziam perguntas ao mesmo tempo. Quase enlouqueci! No momento em que assisti à gravação percebi, para a minha surpresa, que a maioria dos alunos que apareceram na fita estava realmente envolvida com a atividade. Fiquei contente com isso. Na segunda etapa da atividade, escolho um aluno que vai me dar o *feedback*. Para chamar a atenção da turma para esse momento da aula, decidi, de última hora, escolher um outro aluno para avaliar, julgar a resposta do colega.

Segundo Recorte

T: Iasmim, fala para mim a primeira sentença sobre o Steven.

Iasmim: Steven smokes cigarette.

T: Hélia, a frase sobre o Simon.

Hélia: He doesn't smokes.

T: Very good! Vamos prestar atenção na frase da Hélia. Hélia, repeat.

Hélia: He doesn't smoke.

T: Ah! Agora está certo!

(O barulho continua insuportável! Não consigo identificar se o barulho é maior dentro ou fora da sala, pois nesse momento está acontecendo uma aula de Educação Física no pátio, bem em frente à sala da H1. Todos temos que elevar o tom de voz para sermos ouvidos).

T: Ariel, the next.

Ariel: Steve lives in apartment.

T: Alex, presta atenção na frase do Ariel e me diz se está correta.

Ariel: Steve lives in a apartment.

Alex: Tá certo.

T: Correct?

Alex: Yes.

T: Todos concordam com o Alex?

Ss: Yes.

T: Steve lives in a apartment or in an apartment?

Ss: an apartment.

T: Se você quiser por flat, então usa...

Fabiano: a flat. Eu coloquei a flat.

T: A Fiona fala e o Breno corrige.

Fiona: Simon lives in a house.

T: Tá certo Breno?

Breno: Como? Repete.

Fiona: Simon lives in a house.

Breno: Tá.

T: Mário responde e a Cláudia corrige.

(Mário se enrola nos papéis. Parece perdido. Não sabe de quem responder nem o que responder. Fabiano levanta da carteira e vai até a carteira do Mário).

Fabiano: Você tem que olhar aqui. O que é que ele bebe? O Steve bebe. Aí ó! Ele bebe cerveja.

Mário: Mas não tem nada escrito!

Fabiano: Olha na figura e fala.

(Com a ajuda de alguns colegas, isto é, com os colegas falando e ele repetindo, Mário diz a frase “Steve drinks beer”. Apenas assisto a cena. Estou tão cansada que não faço nenhum comentário sobre o ocorrido).

T: Agora o Fabiano fala e a Hélia corrige.

Fabiano: Si... /sɪ:/, Simon /saimon/ watches, watches television.

T: Yes or no?

Hélia, Ariel e alguns outros alunos: Yes.

David: Seu nome é Hélia, Ariel?

T: Gente, a pronunciação de vocês tá ficando muito boa, né? Tô gostando de vê! Muito bom, Fabiano!

David: Psôra, até eu que não era chegado em Inglês tô melhorando!

T: Tá demais! Tá dando conta de fazer tudo! A Livia fala e a Tamires corrige.

Livia: Steve doesn't /'dʒənt/ watch TV.

Tamires: Yes.

T: Yes, /'dʒənt/. Parabéns! Gente, vamos falar a negativa aqui rapidinho. Todo mundo: /'dʒənt/.

Ss: /'dʒənt/.

De acordo com as informações da vinheta, percebemos que a professora tenta viabilizar uma atividade comunicativa, a qual tem como objetivo promover a interação, a cooperação e a colaboração entre os alunos para a realização da tarefa: formar frases sobre os diferentes estilos de vida de dois irmãos, utilizando o presente simples. Como foi exposto na vinheta, no momento da aula não foi possível detectar se os alunos, ou quais alunos, estavam realmente envolvidos com a atividade, fato constatado somente durante a transcrição da fita de vídeo. Para a surpresa da professora, boa parte dos alunos, mais do que ela mesma esperava, estava envolvida e disposta a realizar a tarefa proposta. Mediados pela linguagem, a maioria dos pares se ajudaram e conseguiram concluir a atividade, apesar do intenso barulho causado, obviamente, pela participação de muitos alunos em uma atividade comunicativa.

No momento do *feedback*, a professora tem que usar toda a sua criatividade para chamar a atenção dos alunos para essa etapa da atividade. Para tanto, ela procura envolver dois alunos, ao invés de apenas um, na tarefa. Assim, um aluno forma a frase e o outro corrige. Aqui a professora tenta compartilhar a responsabilidade da avaliação com os alunos. Ou seja, não apenas ela, mas eles também são capazes de avaliar a produção do colega. A professora acredita que envolvendo os alunos dessa maneira, haja uma possibilidade maior de que a segunda etapa da atividade seja concluída com um mínimo de sucesso. A estratégia da professora funciona. Vemos também que a professora sempre tenta envolver outros alunos no processo de avaliação quando aquele escolhido para a função se sente inseguro ou comete um equívoco de julgamento.

Mais uma vez, vamos centrar nossa atenção no aluno Mário. Este não consegue atingir às expectativas da professora, oferecendo as respostas corretas, nem a professora consegue atendê-lo em suas necessidades de aprendizagem. Novamente, Mário pede ajuda e a professora não esboça o menor esforço em atendê-lo. O cansaço da professora e o fato de, para ela, Mário ser um aluno debochado e pouco interessado contribuem para que a professora acredite que ele não *quer* aprender o que ela tem para ensinar, pois o mesmo não se esforça para demonstrar o contrário. Vemos que a professora não oferece nenhum tipo de ajuda para que Mário forme a frase desejada. Ele só consegue fazê-lo com a ajuda de Fabiano e de outros colegas. Mesmo assim, apenas repete o que os colegas dizem para ele. Cremos que o aluno não compreendeu a atividade, não conseguiu realizá-la e, no final, apenas repetiu o que os outros lhe disseram, ou seja, Mário não se beneficiou do conhecimento que estava sendo co-construído naquele momento. Para a professora, atingir uns poucos alunos, dadas as dificuldades enfrentadas, já pode ser considerado uma vitória. Utópico seria imaginar que todos os seus alunos seriam atingidos e devidamente atendidos em suas necessidades afetivas e cognitivas.

Outro ponto a ser ressaltado é que Mário não se beneficiou da interação com seu par na atividade. João foi o par escolhido para Mário. Nenhum dos dois demonstrou ter compreendido a atividade, nenhum dos dois tinha estruturado o conhecimento necessário para a realização da mesma. Assim, a ZDP dos alunos não foi ativada, visto que não havia efetivamente um par mais capaz para agir da ZDP do colega e, conseqüentemente, aprimorar a sua própria. Nesse momento, a escolha desse par nos parece inapropriada, pelos motivos já discutidos. Entretanto, no momento da aula, esta pareceu ser uma boa solução para a professora: sendo que ambos não atingem suas

expectativas, melhor evitar que eles atrapalhem àqueles que o fazem. A solução encontrada pela professora é bastante pragmática e visa alcançar algum sucesso em sua sala de aula.

Vinheta 3

Nesse momento da aula, peço aos alunos que peguem o texto intitulado *Maria's Family*. Na aula passada os alunos completaram o texto usando o verbo de acordo com a pessoa do discurso. O exercício gramatical enfatizou o uso da terceira pessoa do singular do tempo presente. Achei que ficou faltando uma atividade de compreensão do texto, por isso elaborei algumas perguntas sobre o mesmo. Enquanto os alunos procuravam o texto (muitos haviam esquecido a folha em casa, outros confessaram que a perderam, outros nem sequer sabiam de que folha eu estava falando, pois não estavam presentes na aula anterior). Escrevi sete perguntas sobre o texto no quadro. Depois escolhi um aluno de cada vez para que este dissesse o significado da pergunta em português. O objetivo dessa atividade era fazer com que os alunos pudessem compreender a pergunta para procurar pela resposta. Depois que todas as perguntas foram explicitadas, pedi aos alunos para relerem o texto e respondê-las em casa, pois o tempo da aula estava terminando e eu ainda queria trabalhar uma atividade de música.

Terceiro Recorte

T: Cláudia, fala pra mim o que significa a primeira pergunta. Eu falo em English e você em Portuguese. Where does Maria live?

Cláudia: Do que que a Maria gosta?

Ariel: Não!

T: Gostar é like. Aqui não tem like. Alguém pode ajudar?

Alguns alunos: Onde a Maria mora.

T: Onde a Maria mora. Gente, presta atenção que agora tem um ponto novo na matéria. Mário, **vira pra cá, Mário! Na hora que eu me irritar com você eu te ponho pra fora e não deixo você entrar nessa sala no horário da minha aula!**

(Mário responde algo ininteligível).

T: Você ouviu?

Mário: Ouvi.

T: Ainda bem que você não é surdo, né?

Mário: Não.

T: Does. Presta bastante atenção, gente. Toda vez que eu vou fazer perguntas sobre a rotina das pessoas... (Alex, que tinha ido ao banheiro, abre a porta da sala e diz: "Excuse me". Eu respondo: "Come in") sobre a rotina das pessoas, se eu estiver falando de uma pessoa só, eu tenho que colocar "does" na pergunta. De quem eu estou falando nessa pergunta?

Alguns Ss: Maria.

T: Maria é quem?

Alguns alunos: She

T: She. Então eu tenho que por "does" antes do nome da pessoa pra fazer a pergunta sobre rotina. Se eu estiver falando de uma pessoa só eu ponho "does", agora se eu estiver falando de duas... No number five, de quantas pessoa eu estou fazendo a pergunta?

Alex: Duas.

T: Two, da Maria e do John.

Alex: E na seven duas também.

T: Aí eu usei "do" pra fazer a pergunta. Essas palavrinhas aqui não significam nada. Só estão aqui pra dizer que é pergunta sobre rotina. Yes or No?

(Ninguém responde.).

T: Maykow, number two. O que significa? What languages does John speak?

(Maykow não consegue responder. Geraldo responde.).

Novamente, o comportamento de Mário irrita a professora. O aluno ignora a aula, dá as costas para professora e calmamente conversa com o colega de trás. Percebemos que o aluno é desmotivado porque não consegue acompanhar a aula como alguns o fazem. Por outro lado, o comportamento do aluno em nada contribui para que o mesmo interaja com o conhecimento que está sendo mediado. Assim, temos um círculo vicioso: o aluno se comporta mal, quer chamar a atenção porque não consegue acompanhar a aula; ao mesmo tempo, aluno não consegue acompanhar a aula porque se comporta mal. A professora, por sua vez, não tem tempo nem condições de dar a assistência de que esse aluno, em especial, precisa. Nem a professora e nem o aluno, muito menos o restante da turma, se beneficiam desta situação.

Observamos nesse recorte um enfrentamento, uma disputa de forças entre a professora e Mário. A primeira quer que o aluno preste atenção à aula, irritando-se ao constatar que isso não ocorria. O segundo não demonstra interesse pelo que está acontecendo da sala de aula naquele momento e se recusa a participar do grupo que contribui para a condução da aula. A professora não tem autoridade para fazer da ameaça uma realidade, nem sabe o que fazer para que esse aluno se interesse pela aula. Casos individuais, que exigiriam maior atenção da professora, como o de Mário, João e tantos outros, se perdem no meio dos vários alunos dessa e das outras sete turmas.

Depois de chamar a atenção de Mário, usando a antiga e nada eficaz ameaça de mandá-lo para fora da sala, a professora volta a ignorar o aluno e a dar atenção ao grupo para o qual ela efetivamente ministra a aula. Apesar dos entraves, explicitados anteriormente, existentes nessa micro-cultura, os quais impedem que a professora atinja a turma como um todo, percebemos que alguma aprendizagem ocorre nesse ambiente. O esforço da professora não é totalmente em vão, visto que alguns alunos conseguem acompanhar seu raciocínio e ativar seus próprios esquemas para a elaboração cognitiva das regras da língua estudada. Alex, apesar de ser um aluno muito energético e irrequieto, consegue se beneficiar um pouco do conhecimento mediado pela professora. Os alunos que participam mais da aula, Breno, Fabiano, Ângelo, Geraldo, David, Ariel, demonstram estar adquirindo algum conhecimento. Contudo, a fórmula para atingir alunos como Mário, João e tantos outros ainda não foi descoberta pela professora, que nem muito tempo tem para pensar em sua composição.

15 de maio

Vinheta 1

Os alunos retornam do recreio às 9:20. Começa a movimentação na sala porque eu estipulei assentos fixos para os alunos, ou seja, fiz o “mapa” da sala, o qual deve ser obedecido durante as aulas de língua inglesa. Isso foi feito para separar alguns grupos que conversam muito, isto é, tentar conseguir que a sala fique um pouco mais disciplinada. Alguns alunos não gostaram dessa estratégia e reclamam para mim do lugar onde estão sentados, seja verbalmente, seja através do diário. Entretanto, a reorganização dos alunos na sala pouco ajudou, pois a turma é muito barulhenta, há os que participam, os que brincam, os que conversam amenidades o tempo todo com o colega. Cumprimento os alunos: “Good morning!”. Eles respondem automaticamente: “Good morning, teacher.” Continuo: “Open your notebooks”. Ainda tem aluno entrando e se acomodando. Às 9:28 entra o último aluno (João) e ainda estou tentando organizar os assentos fixos. Os alunos estão muito agitados. Elevo o tom de voz para chamar a atenção da turma. Consigo que diminuam o barulho. Começo a aula efetivamente pedindo para que os alunos localizem a atividade iniciada na última aula: *A day in the life of an English teacher*⁷⁶. Início a correção desta.

Primeiro recorte

T: At half past nine a.m... Lembra das horas? Half past nine, metade, né, que passou das nove.

Mário: Certei! (gritando) (Eu ignorei o fato)

T: Eu estava olhando os diários e teve uma pessoa que falou uma coisa que eu achei muito... interessante. (Mário começa a cutucar o David com a ponta da lapiseira. Não percebo isso no momento da aula).

Mário: Foi eu, né?

T: Não.

(A turma cai na gargalhada).

T: Você não falou nada de interessante.

Mário: Aí, ela sabe meu nome no diário!

T: Teve uma pessoa que falou que aprendeu plural. Isso é plural, gente?

Breno: Não.

Mário: Ah, não foi eu não! Foi o David! (Nesse momento, Mário novamente espeta a lapiseira nas costas do David. Este lança um olhar de indignação para Mário, mas não diz nada. Só vejo a cena ao assistir à gravação).

T: Gente isso aqui não é plural não, tá?

Fabiano: Nunca que isso aí é plural!

T: Isso aqui ó, isso aqui, nós estamos... (Muito barulho! Todos estão conversando ao mesmo tempo! Fico perdida no que ia dizer.) **Presta atenção!** Deixe-me fazer uma comparação. Quem é o teacher de português de vocês? (Sei muito bem quem é, entretanto preciso chamar a atenção dos alunos a todo custo!).

Ss: Pablo.

T: Então, quando a gente aprende verbo em português, ó... (Enquanto eu tento explicar, não percebo que o Mário está irrequieto. Ele puxa o cabelo da colega da direita e mexe no material do colega da esquerda. Fabiano, que sempre é participativo e atento na aula, começa a desviar a atenção para o que Mário está fazendo. De repente, Mário espeta a lapiseira com toda força nas costas do David. Este, com uma expressão de dor, vira para trás e diz: “Eu vou arrebentar a sua cara!”. Mário, com uma expressão bastante inocente diz: “To te chamando!”).

⁷⁶ Um exemplar da atividade encontra-se em anexo.

Segundo recorte

Fabiano: (referindo – se aos americanos) Eles são preguiçosos!

T: Não sei se são preguiçosos. Eles gostam de simplificar. A gente também simplifica. Nós não falamos “vamo” ao invés de “vamos”?

João: Nós fala “ramo”.

Fabiano: Nós fala errado mesmo. (a turma inteira começa a falar ao mesmo tempo)

T: Pois é. O “nós” a gente não fala “nóis”?

João: Ninguém correge nós!

(Muito barulho. Todos os alunos estão falando juntos. Não consigo entender os comentários. Tento voltar para a correção da atividade).

T: Number nine.

Breno: He... noon to...

(Neste momento, o aluno Alex mexe com o João. Ao assistir à gravação, não dá para ver exatamente o que acontece. João vira para trás e diz: “Vô metê bala na sua cara!”. Alex ri. Fabiano também acha graça. No momento da aula, não visualizo o acontecimento).

T: Calado João! He gives classes...

(Geraldo está conversando com Iasmin. A conversa entre eles está animada e os dois estão falando alto. Isso atrapalhou meu raciocínio e me irritou muito).

T: Geraldo, eu não vou chamar sua atenção de novo! Da próxima vez te mando pra fora!

A partir dos recortes acima, podemos perceber a dificuldade da professora em lidar com o barulho, a indisciplina, a condução da aula propriamente dita. Como a turma é grande, muito do que acontece em sala não é por ela percebido. A professora se atém àqueles alunos que participam mais, apesar de tentar chamar a atenção de todos para o que está sendo dito; sem muito sucesso, entretanto.

Percebemos que o número de alunos (30 em média), a energia destes, própria desta faixa etária, e o comportamento nada compatível ao ambiente de sala de aula provocam na professora um desgaste físico e emocional muito grande. Dispensável dizer que tudo isso influencia no resultado pedagógico, ou seja, na aprendizagem dos educandos. Preocupada em conduzir a aula, pelo menos para aqueles que demonstram algum interesse, a professora não percebe tudo o que acontece na sala, e mesmo se percebesse não poderia fazer muito mais que chamar a atenção pelo comportamento inadequado desse ou daquele aluno. Como já foi discutido anteriormente, a professora não dispõe de muitos recursos para assegurar um mínimo de ordem e concentração para a condução da aula. A ameaça de mandar o aluno para fora parece não surtir mais efeito. Assim, a professora se vê impotente e, pior, refém desta situação.

A partir do exposto, percebemos a grande parcela de contribuição do nível macro para os problemas enfrentados pela professora no nível micro, ou seja, no ambiente de sala de aula. Para visualizarmos melhor os contextos macro e micro, apresentados neste estudo, exporemos os quadros que resultaram de toda a análise e discussão tecidas até o presente momento:

Nível Macro
1. Família
1.1. baixa escolaridade 1.2. desemprego/ excesso de trabalho 1.3. falta de tempo 1.4. desestrutura 1.5. diminuição da responsabilidade com a educação dos filhos 1.6. atribuição da responsabilidade para a escola
2. Professores
2.1. elevada carga de trabalho 2.2. perda dos planejamentos semanais 2.3. excesso de turmas 2.4. atividades burocráticas 2.5. mudanças no horário 2.6. despreparo para lidar com alunos especiais 2.7. pouco tempo e incentivo para os cursos de formação continuada 2.8. mudanças institucionais anuais e trimestrais (avaliação, retenção, reagrupamento, reforço, número de aulas). 2.9. cansaço/ frustração/insegurança
3. Escola
3.1. aluno / cliente 3.2. aluno: muitos direitos e poucos deveres 3.3. o professor-“educador” 3.4. ausência de autonomia para impor regras e limites 3.5. gestores com uma limitada visão do micro 3.6. “educadores” sem autoridade para educar
4. Secretaria Municipal de Educação / URC
5.1. desvalorização do profissional 5.2. desinteresse pela formação continuada dos profissionais 5.3. diminuição do nº de profissionais → aumento do nº de aulas 5.4. extinção do planejamento semanal 5.5. mudanças trimestrais: fichas de avaliação, reforço, ficha do reforço, reagrupamento, retenção de alunos. 5.6. desconhecimento das reais necessidades de cada instituição de ensino

Nível Micro	
1. Estrutura física	
1.1.	elevado n° de alunos por sala
1.2.	carteiras desconfortáveis
1.3.	escassa ventilação e iluminação
1.4.	muito barulho externo (inexistência de um local apropriado para as aulas de Educação Física)
1.5.	escassez de recursos didáticos para as aulas de língua inglesa (cópia, material áudio-visual, etc.)
2. Tipos de alunos	
2.1.	participativo
2.2.	competitivo
2.3.	agressivo /revoltado
2.4.	desafiador da autoridade
2.5.	irrequieto
2.6.	piadista /debochado
2.7.	entediado
2.8.	distraído
2.9.	desinteressado
2.10.	com vasto conhecimento sobre drogas
3. Professores	
3.1.	desacreditados
3.2.	desautorizados
3.3.	cansados
3.4.	impotentes
3.5.	confuso / perdido (tentando se adequar às constantes mudanças de orientação e tentando redefinir seu papel na escola e na vida de seus alunos)
3.6.	sem efetivo apoio para suas reais necessidades em sala de aula
3.7.	desmotivados /descrentes no futuro
3.8.	sobrecarregados (elevado número de aulas, substituições, preenchimento de fichas e mais fichas, reforço, pouco ou nenhum tempo para planejar suas atividades ou para aperfeiçoar-se, etc).
3.9.	assustados com a agressividade dos alunos, com o aumento da violência.
3.10.	despreparados para lidar com tanta violência.

Analisando os quadros criticamente, é possível constatar que a responsabilidade pela escassez de resultados satisfatórios em nossas salas de aula da rede pública de ensino não pode ser atribuída simplesmente e exclusivamente ao professor. Influências externas, como as diferentes culturas das diferentes famílias dos vários alunos que freqüentam o ambiente de sala de aula, permeiam este contexto, por mais que tentemos ignorar. A organização das instituições de ensino, pautadas mais em decisões burocráticas do que pragmáticas, resultando, portanto, em difíceis condições de trabalho para o professor, também interferem na atuação deste em sala de aula e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. Acreditamos que o sucesso no desempenho de professores e alunos depende de modificações profundas nas condições de trabalho do profissional em educação, para que ele consiga cumprir, a contento, o seu número de funções que a sociedade vem atribuindo a ele através da escola. Nesse

ínterim, a indisciplina é apenas o resultado de uma série de medidas baseadas em critérios outros que nada têm a ver com a busca pela efetiva qualidade de ensino.

Retomando o recorte apresentado, observamos que professora e alunos falam muito, porém com objetivos diferentes: a professora tenta conduzir a aula e poucos alunos interagem com ela; contudo, a maioria da turma interage entre si, ou melhor, conversa entre si sobre questões outras que, na maioria das vezes, não têm nenhuma relação com a aula; alguns incomodam o colega, outros tentam chamar a atenção, dos colegas ou da professora, a todo custo. É visível que a professora objetiva primeiramente trazer a atenção da turma para a correção que estava sendo feita, estabelecer um ambiente de concentração para que alguma aprendizagem ocorra. A professora também faz muito uso do que Tsui (1995) chama de *display questions*, ou seja, perguntas das quais o professor já sabe as respostas, utilizadas com finalidades didáticas ou, neste caso, para evitar a dispersão da atenção dos alunos.

Há também uma grande preocupação, por parte da professora, de que os alunos compreendam, saibam o que estão estudando. Assim, o tempo de fala da professora (Teacher Talking Time – TTT) é maior ainda, pois ela tenta aproveitar todas as oportunidades para realizar o que Tsui (1995) chama de *content explanation*, isto é, explicação de regras gramaticais, vocabulário, etc. Percebemos aí a importância que a professora dá à forma, ecoando, provavelmente, seu próprio processo de aprendizagem. Contudo, a explicação do conteúdo só surte algum efeito se existir um mínimo de concentração, o que, pelos recortes acima, não estava exatamente acontecendo.

Quanto às assistências (Scarcella e Oxford, 1992) oferecidas pela professora, percebemos que esta procura utilizá-las, porém sem grande sucesso. A professora não potencializa a interação entre os alunos, pois esta já existe de forma exarcebada; não necessariamente em função da aula, contudo. Notamos, entretanto que a professora promove o ensino explicitamente, tentando levar os alunos a compreenderem o input fornecido. Há também a constante tentativa de manter o interesse dos alunos, seja através de *display questions*, seja através de exemplos sobre a diferença entre as culturas brasileira, americana e européia, em geral. Todavia, os recortes demonstram uma grande carência de sintonia no que diz respeito aos interesses e expectativas dos participantes do processo: o que a professora ensina não é interessante para os alunos; a professora desconhece o real interesse dos trinta alunos desta turma; os interesses dos alunos vão de encontro aos interesses e o funcionamento da escola; os interesses e expectativas da professora se perdem em gritos e estratégias para ser, no mínimo, ouvida. E ser ouvida é

necessário, pois como mediar algum conhecimento se não se consegue fazer o uso adequado do próprio instrumento de trabalho: a linguagem?

Mesmo com todas as interferências externas nesse ambiente, notamos a preocupação da professora em propiciar aulas de qualidade aos seus alunos. Apesar de nem todos os alunos da turma terem participado de todos os episódios interativos das aulas analisadas, acreditamos que as interações que ocorreram foram profícuas; talvez não no sentido de que todos realizaram as tarefas propostas com sucesso, mas no sentido de que tanto a professora quanto os alunos mais participativos procuraram co-construir algum conhecimento. No fim, a professora aprendeu tanto quanto ou mais que os próprios alunos: aprendeu que seu repertório lingüístico acerca de drogas é limitado; constatou ser incapaz de suprir as necessidades individuais de seus alunos; reiterou que o sucesso de seu trabalho não depende única e exclusivamente de si mesma; enfim, concluiu que se tivesse acesso a melhores condições de trabalho, mais apoio, menos burocratização, poderia fazer alguma diferença na vida de seus alunos.

A partir do que foi apresentado, percebemos que a micro-cultura da sala de aula, composta pelas experiências e expectativas de alunos e professores - bem como pelos rituais de comportamento e relacionamento co-construídos através do cotidiano (McDemott e Tylbor, 1995 apud Rees, 2003) - está inserida em uma macro-cultura, um contexto maior (organização e condições físicas da escola, decisões da Secretaria Municipal de Educação, etc.), o qual interfere no que acontece e como se desenrola o processo de ensino e aprendizagem neste ambiente.

Considerações Finais

Como explicitado na introdução do presente trabalho, o objetivo primordial deste foi analisar a micro-cultura da sala de aula de língua inglesa da turma H1, de uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, sob a ótica da macro-cultura que permeia esse ambiente. Partimos, pois, de nossa visãoêmica, como parte integrante do contexto cultural estudado; bem como da visão ética, assumindo a postura de pesquisadora-observadora, inserida no ambiente pesquisado. Assim, procuramos enxergar o familiar com outros olhos, sob a perspectiva externa, isto é, estranhando-o.

Dessa forma, iniciamos nossa incursão apresentando dados sobre a origem e expansão da escola pública na Europa Ocidental e os movimentos sócio-históricos responsáveis pelo formato social da escola da maneira que a concebemos hoje, principalmente na realidade brasileira. Através desse estudo, observamos que historicamente a escola vem assumindo diferentes funções de acordo com a estrutura política e social de cada momento. Esses diferentes papéis perpassam a necessidade de se aprender a ler as escrituras para ser salvo; a absorção de trabalhadores excedentes do mercado de trabalho; alocação de trabalhadores ociosos das camadas sociais médias; reprodução da ideologia burguesa, das relações sociais e das relações de produção.

No Brasil, com o início da expansão industrial, a escola também assumiu a função de alocar os trabalhadores excedentes, substituídos pelas máquinas. Historicamente, a escola pública brasileira também assumiu a função obrigatória de assegurar a alimentação dos alunos, através do programa da merenda escolar. Esse programa foi apenas um dos vários criados com o intuito de complementar a renda das famílias que dependiam do sistema público de ensino.

O discurso brasileiro atual corrobora a idéia liberal de que a função da escola em nossa sociedade é “prover o ensino de qualidade para todos indistintamente” (FREITAS, 2003, p.14). Entretanto, observamos que a escola não atinge a todos, nem oferece o ensino de qualidade preconizado pelo Estado. O ensino de qualidade em si é o último papel que a escola pública brasileira desempenha em nossa sociedade, visto que esta continua a assumir obrigações sociais outras sem, contudo, estar estruturalmente nem profissionalmente preparada para tal. Aliadas às funções de complementar a renda familiar, através dos programas da merenda escolar e bolsa-escola, por exemplo, acrescentamos às funções da escola a inclusão, em seu meio social, de menores

infratores e alunos com necessidades especiais, como também a oferta de lazer e diversão para os alunos e suas famílias nos finais de semana. Exatamente por não ser preparada para assumir tantos papéis, a escola não vem desempenhando essas funções sociais nem sua função pedagógica a contento.

Na tentativa de melhorar a função pedagógica da escola pública, a Rede Municipal de Ensino de Goiânia, gestão 2001-2004, implantou a política de ciclos em suas unidades de ensino fundamental. A Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004, p. 51) advoga que “é papel e função da escola a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, o que pressupõe considerar cada realidade escolar, as inúmeras interferências sociais, as expressões de vínculos, opções e valores”. Pareceu-nos que a intenção da referida gestão era a de resgatar a qualidade de ensino através da substituição do antigo regime seriado pela nova proposta que defendia a reformulação dos tempos e espaços escolares e a valorização do profissional em educação; principalmente em termos de formação continuada e melhores condições de trabalho.

Com a implantação da política de ciclos, uma melhora considerável foi notada, principalmente no quesito melhores condições de trabalho para os professores. Contudo, a mudança de gestão trouxe consigo a deturpação do referencial de política de ciclos implantado na gestão anterior. A gestão 2005-2008, ao contrário do discurso, não utiliza os preceitos fundamentais da política de ciclos, como também prioriza a burocratização e a hierarquização do funcionamento do sistema orgânico da escola. No meio de tudo isso, encontramos a figura do professor, refém de decisões macro, as quais impreterivelmente interferem no resultado do processo de ensino e aprendizagem que ocorre no nível micro: a sala de aula.

As falas dos representantes da Unidade Regional Central reforçam o caráter burocrático e hierarquizado da atual administração municipal. A burocracia é representada, a princípio, pelo sem número de fichas que os professores são obrigados a preencher, como também pela falta de contato efetivo entre o Apoio pedagógico e o professor. Servindo de ponte entre o Apoio e o professor, encontramos as figuras do diretor e do coordenador pedagógico, os quais têm a função de garantir que os professores cumpram as solicitações da URC.

Também apresentamos o que os documentos oficiais de nível nacional, estadual e municipal advogam sobre o ensino da língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, no contexto educacional brasileiro. Percebemos que o status de importância

desta é bem inferior ao das disciplinas consideradas realmente importantes: português e matemática. Os documentos admitem não haver profissionais qualificados o suficiente para ministrar aulas de língua. Reiteram também que o domínio da habilidade oral não constitui uma necessidade para a maioria da população, sendo, pois, dispensável e inviável, por questões de ordem estrutural, oferecer esse tipo de ensino aos alunos da escola regular. As regras se aplicam a todas as escolas de ensino regular, sejam elas públicas ou privadas. No entanto, a falta de estrutura, de condições, para um ensino diferenciado de línguas pode ser aplicada às deficiências da escola pública brasileira.

Observamos, pois, que fatores como difíceis condições de trabalho, traduzidas em uma pesada carga horária; elevado número de alunos por turma; grande número de turmas a serem atendidas; fichas e mais fichas a serem preenchidas; extinção do planejamento semanal; escassos momentos de planejamento/ horário de estudo – devido aos atendimentos individuais e às substituições de professores que precisam faltar ao trabalho por um motivo ou outro – interferem negativamente no desempenho do professor em sala de aula. Portanto, o quesito condições de trabalho (nível macro) contribui sobremaneira no desenvolvimento efetivo do trabalho docente no nível micro: a sala de aula.

Por fim, chegamos ao nível micro: a sala de aula de língua inglesa (turma H1) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Inserida no grande contexto macro anteriormente exposto, a sala de aula ecoa toda a desestruturação e desorganização do nível macro. O que encontramos na sala de aula, foco dessa pesquisa, foi uma professora sobrecarregada que tem que lidar com diferentes culturas; com diferentes tipos de alunos; com diferentes problemas de ordem social, refletidos nas atitudes desses alunos; sem tempo para dar a devida atenção àqueles que precisam; sem apoio para enfrentar casos específicos de agressividade e revolta por parte de alguns alunos; sem respaldo e proteção contra a falta de respeito a ela dirigida; sem autoridade perante os discentes, perante a escola, perante a sociedade.

A indisciplina, tema recorrente durante a apresentação dos recortes das aulas analisadas, reflete o caos social e a contínua perda de valores importantes para a vida em sociedade. A desestruturação familiar, as dificuldades de sobrevivência, o mundo das drogas são questões com as quais o professor tem que lidar no cotidiano de sua sala de aula. Em meio a tantos desafios, ensinar uma língua estrangeira nesse contexto parece ser uma missão quase impossível.

Constatamos que a professora de língua inglesa analisada nesse estudo não consegue atingir a todos os seus alunos; não consegue ter o “domínio” de sala, ainda exigido pelas coordenadoras pedagógicas; não consegue dar a atenção que alguns alunos requisitam, através de atos rebeldes e de desrespeito para com ela e para com o restante da turma. No fim, apesar de não conhecer a fundo os seus alunos, nem sequer lembrar o nome de todos, a professora tem que preencher uma ficha de descrição da aprendizagem de cada um, avaliando os aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Uma tarefa um tanto árdua para alguém que atende a tantas turmas, a tantos alunos.

Entretanto, apesar de todos os entraves, notamos que há a co-construção de algum conhecimento através da interação entre a professora e os alunos que mais participam da aula. Observamos também que as expectativas da professora com relação ao seu desempenho e ao desempenho de seus alunos está longe de ser atingida. Do mesmo modo, a professora não consegue atingir as expectativas e as necessidades, de toda ordem, da maioria de seus alunos. Dos trinta alunos dessa turma, há a participação realmente efetiva de um grupo de oito. A professora concentra seus esforços nesses alunos mais participativos para que seja possível visualizar algum retorno do seu trabalho.

Acreditamos, pois, que não basta o professor ser qualificado, dominar as técnicas de ensino, estar em constante formação, compreender a sua realidade para que este obtenha sucesso em seu trabalho. Isso porque há um mundo macro, amplo, que guia todo o funcionamento no nível micro. Crenças, teorias, abordagens, metodologias se perdem em meio a tantos por menores e “por maiores” presentes no cotidiano da sala de aula de língua inglesa, deste ambiente específico. Obviamente que a pouca formação, ou a ausência de formação continuada, também é um problema, contudo este é apenas um fio dos vários que formam a tecedura deste contexto.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: Stevens, C. M. T.; Cunha, M. J. C. (Orgs). *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 12ª edição, 2005.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 157-177.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Bolsa-Escola*. Acesso em 12 de março de 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Governo do Estado de Goiás. *Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério*. <http://www.gabcivil.go.gov.br/leis-ordinarias/2001/lei-13909.htm> acesso em 24.fev.2006.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação de Goiás. *Projeto “escola para o século XXI”*. Goiânia, 1998.

BRASIL. Conselho Municipal de Educação de Goiânia. *Audiência Pública de 31/08/05*. Disponível em: <http://www.coletaseletiva.goiania.go.gov.br/Download/cme/relatorioaudienciapublica310805.doc>

BRASIL. Prefeitura de Goiânia. *Lei Orgânica do Município de Goiânia*. 1990. Disponível em: http://www.goiania.go.gov.br/pgm/bibliote/lei_organica_municipio.doc.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica “Escola para o século XXI”*. Goiânia, 1998.

BRASIL. Prefeitura de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2004*. Goiânia, 2003.

BRASIL. Prefeitura de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2005*. Goiânia, 2004.

BRASIL. Prefeitura de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2006*. Goiânia, 2005.

COX, M.L.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr., 2007.

DISTRITO FEDERAL (Gabinete do Governador do), Assessoria Especial, Secretaria de Educação (1995). *Bolsa-escola, poupança-escola*. Brasília, Publicação Oficial. 60p.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography ‘ethnographic’? In: *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, 51-66, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.p. 11-45.

FREITAS, L. C. *Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas*. Revista EccoS, São Paulo, v.4 (1), jun. 2002.

_____. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.80, 2002b.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Ed. Moderna - Coleção Cotidiano Escolar, 2003.

HALL, J. K.; WALSH, M. *Teacher-student interaction and language learning*. Annual Review of Applied Linguistics, v.22, p. 186-203, 2002.

HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: GUTHRIE, G. (Ed.). *Culture and the bilingual classroom*. Rowley: Newbury House Publishers, 1981, p. 56-68.

JÚNIOR, L. F de L. *O gargalo da educação em São Paulo*. In: O Estado de São Paulo, 31/07/08.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LIMA, Elvira S. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo, Editora 107, 2002a.

_____. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LONGARAY, E. A. de.; LIMA, M. S. dos. *O papel da interação na aquisição de segunda língua*. *Revista do Curso de Letras da Unisinos - Ano III, n. 1, jan. / junho, 2006*. Disponível em: < <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=23>> Acesso em: 4 fev.2007.

MAINARDES, Fefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MANN, Horace (1963). *A educação dos homens livres* (Edição compilada por Lawrence A. Cremin). Trad. De E. Jacy Monteiro. São Paulo, IBRASA. 137p. (Biblioteca "Clássicos da democracia", 3).

MELLO, H. A. B. de. *L1: madrinha ou madrasta? – o papel da L1 na aquisição da L2*. *Signótica*, v16, n. 2, p. 213-242, jul./dez. 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MURASSE, Celina Midori. *História comparada da educação pública: Brasil e Japão no século XIX*. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/579CelinaMidori.pdf> . Acesso em janeiro de 2008.

OLIVEIRA, M.K. de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, V. L. M de O. e. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: Stevens, C. M. T.; Cunha, M. J. C. (Orgs). *Caminhos e*

Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, p. 307-332, 1992.

PESSOA, R. R. *A Reflexão Interativa como Instrumento de Desenvolvimento Profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

REES, Dilys Karen. *O Deslocar de Horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa*. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

REES, D.K.; VELOSO, M. Reflexão e avaliação no ensino de língua inglesa no turno noturno / EAJA. 2008. Inédito.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural processes and ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992, p. 53-92.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995b, p. 125-144.

TSUI, B.M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. *The role of tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.17, p. 89-100, 1976.

WALKER, Sara. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: Stevens, C. M. T.; Cunha, M. J. C. (Orgs). *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ZAGURY, Tania. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2006.