

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

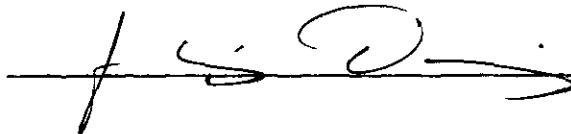
CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DA UFG: SUA HISTÓRIA,
SEU COTIDIANO E SEU REFLEXO NA ESCOLA DE I GRAU


NILDETE OLÍMPIO ÁLVARES

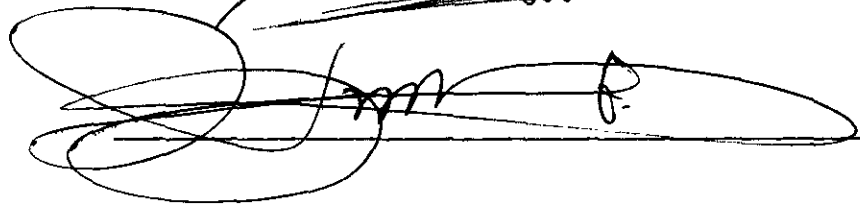
GOIÂNIA - GOIÁS

1991

COMISSÃO JULGADORA

 _____

 _____

 _____

Goiânia, 14 de agosto de 19 91

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DA UFG: SUA HISTÓRIA,
SEU COTIDIANO E SEU REFLEXO NA ESCOLA DE I GRAU.

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Professor Doutor José Luiz Domingues.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA
Faculdade de Educação da UFG
Rua Delenda Rezende de Melo s/n.o - St. Universitário
74210 - Goiânia - Goiás - Brasil

DEDICO A

Meus pais - responsáveis por minha existência - a quem sou eternamente grata, principalmente à minha mãe que me orientou nos primeiros passos e me acompanhou e apoiou em todos os que dei durante minha vida particular e trajetória acadêmico-profissional, mormente na elaboração desta dissertação.

Meu orientador - responsável primeiro pela existência desta dissertação - com quem contraí uma eterna dívida de gratidão, pelo apoio humanitário, moral e acadêmico que me deu em um momento crítico do desenvolvimento deste trabalho e por tudo que me ensinou a nível de conhecimentos teóricos e valores pessoais, durante as duas últimas etapas de minha trajetória acadêmica.

AGRADEÇO

À Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

À Escola Técnica Federal de Goiás.

Aos professores do Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás.

À Equipe de Educadores da "Escola Lírio do Campo".

Aos professores Egídio Turchi e Douglas Avanço
pela reconstrução da história da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras da UFG.

Ao Professor João Ernandes de Souza pela revisão
das reflexões aqui contidas sobre as concep-
ções acerca do ensino de Língua Portuguesa e re-
visão lingüística.

À Maria do Socorro Barreira pelo paciente traba-
lho de datilografia.

Às demais pessoas que, de uma forma ou de outra,
contribuíram para a realização desta disserta-
ção.

R E S U M O

A presente dissertação, destinada à obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, surgiu a partir das reflexões sobre minha vivência acadêmico-profissional, desencadeada à luz dos conhecimentos que adquiri durante os dois últimos estágios da minha trajetória acadêmica.

Tendo como ponto de partida os dados teóricos e empíricos de uma experiência vivida e refletida, visa analisar - numa perspectiva histórico-social - o currículo explícito e o currículo oculto do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, buscando resgatar sua trajetória legal, desvelar seu cotidiano e captar seus reflexos na escola de I grau.

No intento de alcançar o objetivo delineado, desenvolvi uma dupla pesquisa: para resgatar a trajetória legal, trilhei os caminhos do levantamento documental que foram complementados por entrevistas formais e informais; e, para desvelar o cotidiano e captar seu reflexo no ensino de I grau, utilizei-me das técnicas e procedimentos etnográficos.

Ao final da descrição analítica dos dados, que foram apresentados de forma exaustiva, e da leitura compreensivo-analítica dos mesmos, concluí que, apesar de estarmos em um momento sócio-econômico-político-educacional diferente daquele em que se deu minha formação acadêmica e prática docente, no ensino de I grau, o cotidiano do curso de formação de professores de Língua Portuguesa e a atuação destes no ensino de I grau - em relação aos que foram por mim experienciados - se apresentam com poucas alterações substantivas. No que se refere à concepção filosófico-pedagógica, percebe-se que a tendência liberal tradicional constituiu-se o eixo epistemológico norteador, tanto do curso de Letras quanto da prática dos professores de Língua Portuguesa no ensino de I

grau, como acontecia há quase três décadas atrás. E, no que se refere ao ensino da língua, a concepção que norteia o fazer dos professores, tanto da instituição formadora quanto os do I grau, se baseia no "saber a respeito da língua", com o desconhecimento da linguagem e do desenvolvimento crítico-criativo do aluno. Concluí, ainda, que o fazer pedagógico desenvolvido no ensino de I grau é uma reprodução mecânica daquele que ocorre no curso de formação de seus professores.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA
Faculdade de Educação da UFG
Rua Delenda Rezende de Melo s/n.o - St. Universitário
74.910 - Goiânia - Goiás - Brasil

ABSTRACT

The purpose of this study is to obtain a master degree in "Educação Escolar Brasileira" and is based on my personal experiences as a junior high school teacher as well as in an academic knowledge.

This is an attempt to analyze, in a social-historic perspective the actual situation and has as its starting point the theoretical and empirical data based on personal experience and the background of the "Letras da Universidade Federal de Goiás" curriculum and is an effort to review the legal trajectory, reveal the daily routine and consequent effects on junior high school teaching.

In order to obtain this objective I have developed a double research plan. As a means of rescuing the legal trajectory I started a survey of document complementared with interviews, formal and informal; and as a means of obtaining information concerning daily routine and its consequences on junior high school teaching I adopted the ethnographical process.

After the final analyzes of data obtained exhaustively, I came to the conclusion that, notwithstanding the fact of experiencing a political-social-economic and educational situation quite different from that I experienced in my academic formation, in teaching to junior high school students, the daily practice and methods adopted nowadays in the formation of Portuguese teachers is just about the same. As for the actual pedagogic-philosophical conception there is a clear tendency towards a more traditional and liberal epistemological approach with is evident in the course of Letras and has been common practice in language teaching to junior high schools for the last three decades. In language.

teaching there has been a far greater emphasis on "teaching about the language" than teaching the language itself and the developing of a more creative and critical-skill and insight. As a final conclusion one would like to stress the fact that what is taught to high school junior students nowadays is nothing more than a mechanical repetition of what was taught to the teachers themselves.

S U M A R I O

	Pág.
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
1 - APRESENTANDO E JUSTIFICANDO O PROBLEMA	01
2 - TECENDO CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	18
3 - CONSTRUINDO O PERCURSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS, NO BRASIL, EM SEU ASPECTO LEGAL	24
3.1 - <u>Primeiro momento - da década de trinta à de cinquenta</u>	25
3.2 - <u>Segundo momento - décadas de sessenta e setenta</u>	31
3.3 - <u>Terceiro momento - década de oitenta</u>	40
3.4 - <u>Algumas considerações parciais</u>	41
4 - DESCREVENDO O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	46
4.1 - <u>Esboço histórico da instituição</u>	46
4.1.1 - Curso de Letras	49
4.1.2 - Observações preliminares	62
4.2 - <u>Configuração dos professores do curso de Letras</u> ..	63
4.3 - <u>Discurso dos professores do curso de Letras</u> ..	65
4.3.1 - Percepção acerca de suas preocupações com o pedagógico	65
4.3.2 - Percepção acerca do currículo do curso de Letras	67
4.3.3 - Percepção acerca de seus fazeres pedagógicos	72
4.3.4 - Percepção acerca das questões educacionais	76
4.4 - <u>Fazer pedagógico no curso de Letras</u>	80
4.4.1 - "Grupo A"	83
4.4.2 - "Grupo B"	96
4.4.3 - "Grupo C"	102
4.4.4 - "Grupo D"	112

4.5 - <u>Discurso dos alunos - futuros professores de Língua Portuguesa no ensino de I e II graus ...</u>	128
4.5.1 - Escolha do curso	129
4.5.2 - Percepção acerca do currículo	132
4.5.3 - Percepção acerca do fazer pedagógico dos professores	137
4.6 - <u>Algumas considerações parciais</u>	144
5 - DESCRREVENDO O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS REFLETIDO NA ESCOLA DE I GRAU, NA CIDADE DE GOIÂNIA	149
5.1 - <u>Escola Lírio do Campo e sua administração</u>	149
5.2 - <u>Configuração dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo</u>	160
5.3 - <u>Discurso dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo</u>	162
5.4 - <u>Fazer pedagógico dos professor de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo</u>	164
5.4.1 - Postura dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo frente a seu fazer pedagógico e aos alunos..	166
5.4.2 - Atividades desenvolvidas, em sala de aula, pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo	169
5.4.3 - Postura dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo frente aos conteúdos e ao ensino da Língua ..	188
5.5 - <u>Algumas considerações parciais</u>	189
6 - TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
6.1 - <u>Teses sobre o aspecto histórico</u>	193
6.2 - <u>Teses sobre o cotidiano</u>	195
6.3 - <u>Teses sobre o reflexo do currículo do curso de Letras na escola de 1º grau</u>	197
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
8 - A N E X O S	207

1 - APRESENTANDO E JUSTIFICANDO O PROBLEMA

Para apresentar o problema que me proponho estudar, sinto a necessidade de fazer um relato de minhas experiências acadêmico-profissionais, uma vez que foi a partir das idas e vindas da teoria (experiência acadêmica) à prática (experiência profissional) que comecei a refletir sobre minha formação e minha atuação e a sentir a necessidade de repensar a figura do professor de Língua Portuguesa do I grau, a qual representei durante onze anos e meio.

Tomando como referencial de análise o aspecto epistemológico dos cursos que concorreram para minha formação acadêmica, diria que ela evidencia três estágios distintos. O primeiro, que denominei de *tese*, vai da então educação primária ao curso de Graduação em Letras, onde aprendi a ver a realidade educacional pelo prisma das diferentes tendências positivistas. O segundo, que chamei de *antítese*, coincidiu com o período em que cursei Especialização em Educação, quando um outro lado dessa realidade me foi desvelado, pelo contato com o enfoque crítico-reprodutivista da educação. E o terceiro, que nomeei de *síntese*, aconteceu ao longo do Mestrado em Educação Escolar Brasileira, quando o contato com o enfoque histórico-crítico conduziu-me ao entendimento das diferentes formas de perceber e analisar o real.

O primeiro estágio norteou-se por uma visão de mundo segundo a qual os fatos sociais são regulados por "leis naturais invariáveis, independentes da vontade e da ação humana" (Lowy, 1985, p. 36) e devem ser estudados seguindo a concepção da neutralidade e da objetividade científicas, onde são considerados livres de juízo de valores ou ideologias. Em função desses pressupostos, os conhecimentos científicos acumulados me foram transmitidos como verdades inquestionáveis, exteriores aos homens que os

produziram e/ou os assimilavam, e como fenômenos desarticulados do contexto sócio-político no qual foram criados e/ou transmitidos. Assim tratados, esses conhecimentos tinham embutidos, em si, uma finalidade essencial: desenvolver o "espírito de resignação" necessário à manutenção da ordem social vigente.

Este estágio de minha formação acadêmica, que se desenvolveu entre 1958 e 1974, coincidiu, em parte, com o período de expansão do capitalismo internacional e com o período de fechamento político, este último implantado pelo golpe de 64. No setor educacional, o país já presenciava a crise da tendência pedagógica liberal progressivista e o despontar da tendência liberal tecnicista a qual foi oficializada pelo governo pós-64, através das reformas educacionais que marcaram o final da década de sessenta e início da década de setenta.

Convém ressaltar que, em nenhum momento da história da educação brasileira, sobretudo a partir da Segunda República, houve a presença exclusiva de uma única tendência pedagógica. Na década de sessenta e setenta, período em que se deu minha formação acadêmica de nível primário, médio e superior, a disputa estava entre as tendências liberais progressivista e a tecnicista, entretanto, permanecia, como permanece até os dias atuais, a influência marcante da tendência liberal tradicional.

Hoje percebo, com certa clareza, alguns dos princípios liberais que estavam subjacentes ao processo educativo ao qual me submeti, tanto nas escolas públicas (onde cursei os então ensinos primário e médio) quanto na escola particular católica (onde cursei graduação). Percebo que elas se constituíam e eram concebidas como espaço destinado à transmissão de uma cultura sistematizada: seus professores, considerados como transmissores dessa cultura que, por sua vez, eram exteriores tanto a estes quanto aos alunos, os quais deviam assimilá-la passivamente. Nem uns, nem outros se percebiam capazes de criá-la e/ou reformulá-la. Aos primeiros cabia repeti-la, para os segundos, e a estes últimos competia memorizá-la.

De mãos dadas com o aspecto memorativo encontrava-se presente, neste processo, o incentivo à individualidade e à competitividade. Os alunos eram impelidos a se fechar em si mesmos, competir com os colegas para serem considerados, ao final de cada etapa de estudos, os melhores da classe, caso se sobressaíssem em suas capacidades memorativas. A individualidade também era incentivada, durante todo o processo, quando se coibia a troca de in-

formações entre os pares de alunos e entre estes e os professores. A relação entre eles era baseada na autoridade deste e submissão daqueles.

No caso específico do curso de graduação - Licenciatura em Letras - além dos aspectos anteriormente mencionados, consigo perceber, hoje, que ele se caracterizava por um "corpus formal do conhecimento" (currículo explícito) verticalizado no campo das línguas e literatura, complementado por alguns conhecimentos pedagógicos que se voltavam para o micro processo de ensino-aprendizagem. Devendo-se entender, aqui, o currículo explícito como sendo a parcela do conhecimento acumulado, que é relacionada pelo curricularista ou pelo professor, para ser transmitido pelos alunos (Apple, 1982). Vale ressaltar que a organização curricular deste curso atendia às prescrições legais (que serão transcritas no capítulo três) definidas no transcorrer da década de sessenta.

Na prática pedagógica, a língua era tratada exclusivamente sob o enfoque normativo, e desvinculada do contexto social. Os exemplos apresentados e/ou exercícios realizados, além de não se vincularem à vivência dos alunos, eram desligados do próprio texto. E a lingüística que, à época, parecia ser a "vedete do momento",¹ voltava-se para a descrição da língua em seus elementos constitutivos.

A literatura era tratada em seu aspecto formal e não se buscava analisar os conteúdos das obras literárias, visando correlacioná-los aos diferentes contextos sociais. Não se tinha por objetivos ampliar o horizonte cultural dos alunos, através dela, mas, sim, muni-los de conhecimentos formais (correntes literárias, características, datas, autores etc) que deveriam ser repassados posteriormente a seus futuros alunos de I e II graus.

A complementação pedagógica, que se restringia aos aspectos específicos da sala de aula e aos conhecimentos do desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, era vista sob o prisma comportamentalista e de adequação do homem ao meio social.

Por todos estes aspectos, eu diria, hoje, que a graduação que frequentei, não só pelo currículo explícito, mas tam-

1. Vale lembrar que essa disciplina havia sido definida pelo Parecer 283/62, como elemento obrigatório do currículo do curso de Letras e que fora introduzido, nas Faculdades de Letras, em 1964 (Gebara, 1983).

bém por seu currículo oculto, fundamentava-se nas tendências pedagógicas tradicional e tecnicista, fortalecidas por uma postura pedagógica baseada no consenso. Devendo-se entender, esta, como uma postura que visa inculcar as idéias de que os conhecimentos são, "relativamente pré-dados, neutros e basicamente inalterados" (Apple, 1982, p. 127). Uma postura onde se deve "acentuar suposições hegemônicas, que ignoram a atuação real do poder na vida cultural e social e que apontam para a naturalidade de aceitação" (Apple, 1982, p. 127). E o currículo oculto deve ser entendido como "as normas e valores que são implícitos porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos" (Jackson apud Apple, 1982, p. 127).

Em outras palavras, eu diria que a graduação que frequentei intentava preparar seus alunos para assumirem uma função na sociedade, munindo-os de um instrumental intelectual e contribuindo para a formação de uma consciência acrítica, que fosse capaz de perceber essa mesma sociedade como natural e organizada sob a única forma possível de organização social.

O segundo estágio dessa minha formação acadêmica notou-se por uma visão crítica de mundo, segundo a qual as verdades são sempre verdades "para", já que a sociedade, em que vivemos, é uma sociedade dividida em classes antagônicas.

Este estágio, durante o qual estive ligada a uma instituição pública, desenvolveu-se no período compreendido entre 1982 e 1984, coincidindo, portanto, com o agravamento da crise econômica do país que começava a recorrer, intensamente, ao Fundo Monetário Internacional. No setor político aconteciam as primeiras eleições governamentais e preparava-se a primeira eleição presidencial pós-64. O clima de crise econômica e de discussões sobre o processo político ensejou o despertar das teorias histórico-críticas no campo educacional.

Embora tenha havido, durante a década de oitenta, um intenso florescimento da literatura pedagógica crítica, no Brasil, e a influência de Marx e Gramsci tenha sido significativa, conforme afirma Moreira (1990), o "corpus formal de conhecimento" do curso de Especialização, que retratou esse estágio, era constituído basicamente pela teoria crítico-reprodutivista, cuja literatura representativa fora divulgada a nível nacional em língua portuguesa, a partir de meados da década de setenta, conforme afirma Soares (1984).

Este curso, apesar de apresentar resquícios da concepção positivista e da tendência pedagógica tradicional, significou, para mim, uma espécie de clareira a desvelar o outro lado do processo educativo que, por dois motivos, eu desconhecia.

Esta outra face do real era-me desconhecida, em primeiro lugar, porque, enquanto o "corpus formal do conhecimento" do curso de graduação fazia um recorte do conhecimento da língua, complementado por pinceladas pedagógicas, limitando-me a visão do mundo, o curso de especialização familiarizou-me com o macro processo educativo, em que foram salientadas as relações intra-escolares, com a dimensão sócio-histórica do contexto no qual está inserida a escola. E, em segundo lugar, porque, enquanto os currículos (explícito e oculto) dos cursos anteriores baseavam-se no "consenso", o currículo do curso de especialização baseava-se no "conflito", ou seja, em uma postura que procurava introduzir um "paradigma novo e quase sempre revolucionário que desafiava as estruturas básicas de significado anteriormente aceitas..." (Apple, 1982, p.134).

Enquanto os cursos anteriores subtraíram-me a possibilidade de enxergar o processo conflituoso existente nas relações sociais e na produção do conhecimento científico, de me perceber consumindo conteúdos legitimadores de uma estrutura sócio-econômica estratificada, e de questionar a minha formação intelectual e prática profissional, o curso de especialização, sustentado por uma filosofia crítica, embora ainda sob a influência de uma tendência reprodutivista, possibilitou-me perceber o conflito existente em uma sociedade de classes, como a nossa, e a conexão desta com o processo educativo. Possibilitou-me, ainda, perceber o papel que tinha desempenhado, até então, enquanto profissional de um "aparelho ideológico", que reproduzia a estrutura social vigente pela inculcação de um "arbitrário cultural" que me havia sido transmitido no curso de graduação.

Nesse período (82-84), no Estado de Goiás, ou pelo menos na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, onde cursei a especialização, ainda se vivia sob a égide da "crítica da ideologia" (Soares, 1984) e em decorrência disto, não me foi possível entender, ainda, que, além de reproduzir a estrutura social vigente, as mesmas condições conjunturais que impeliam a essa reprodução, propiciavam, também, as condições necessárias à sua transformação, ficando, por isso, somente na rejeição do modelo anterior, na crítica aos princípios positivistas e na tendência tradicional de ensino.

E o terceiro estágio, em que ora me encontro, e que vincula-se também a uma instituição de ensino público, tem seu início marcado pelo curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, que deu origem a esta dissertação. Seu desenvolvimento, que teve início a partir da segunda metade da década de oitenta, vem coincidindo com a redemocratização do país, no campo político, e com a conquista da liberdade de expressão, no campo social. Os partidos socialistas e comunistas eclodem em todo o território nacional e as teorias marxistas têm livre trânsito nos meios sócio-político-educacionais. As associações classistas se organizam e se fortalecem, e as entidades acadêmicas assumem a bandeira de luta em prol das questões educacionais. As reflexões levadas a efeito por elas têm superado as idéias crítico-reprodutivistas² e aberto novos horizontes para o amadurecimento de uma concepção histórico-crítica da educação.

Em decorrência de tal conjuntura, o currículo explícito do referido mestrado centra-se na concepção materialista-dialética, embora as marcas da concepção positivista e da tendência pedagógica tradicional ainda sejam sentidas em seu currículo oculto. Estas marcas são explicáveis pelo estágio embrionário em que se encontram as novas tendências pedagógicas, e refletem a contradição inerente ao próprio sistema sócio-político vigente que, apesar de rotulado de democrático, norteia-se ainda por um projeto conservador.

De acordo com a concepção materialista dialética, suporte do referido mestrado, a educação é vista numa perspectiva de "concreticidade" assim entendida pelas reflexões feitas a partir de suas relações essenciais com a "totalidade histórico-social"; a educação, vista como uma totalidade concreta, mantém constantes e intrínsecas relações com a totalidade histórico-social as quais implicam em um movimento dialético e, portanto, contraditório (Cury, 1986).

A partir deste entendimento percebi a importância das categorias mediação/apropriação para uma prática consciente e libertadora. E entender a educação como elemento mediador entre os interesses de classes antagônicas significou, para mim, superar as

2. Vale lembrar que autores como Carlos Benedito Martins (1989) têm questionado as leituras mecanicistas feitas sobre as teorias crítico-reprodutivistas.

duas visões mecânicas e unidirecionais, introjetadas durante os estágios anteriores, segundo as quais a educação era vista ora como formadora do ser ideal, ora como reprodutora das relações sociais.

A superação de tais tendências encontra-se no entendimento de que a educação, que se insere em uma totalidade histórico-social contraditória, como é o caso da sociedade capitalista, com sua divisão de classes antagônicas, só pode ser ela também uma totalidade contraditória. Nestas condições, a educação, ao mesmo tempo que reproduz as relações sociais de produção, também as transforma. E isto se dá pela possibilidade que seus agentes têm de se apropriarem do espaço que lhes é concedido pela classe dominante, para empreenderem uma luta de classes, como defendem as correntes pedagógicas progressistas.

Dominar essa visão superadora (o que foi possível em função do momento denominado por Soares como o de "crítica da crítica da ideologia") possibilitou-me caracterizar o atual estágio de minha formação como o estágio de síntese, apesar de não perder de vista o fato de que, o materialismo dialético, também, contém um caráter ideológico, como toda tendência filosófica.

Nem verdades absolutas, nem verdades que devem ser negadas, mas verdades que devem ser apropriadas e reelaboradas, à luz do conflito de classes para a superação da exploração de uma classe sobre a outra, eis a conclusão a que cheguei, neste estágio de síntese.

Dois aspectos foram de fundamental importância para esta conclusão: a oportunidade de, além das línguas e literaturas, ter tido uma visão do sistema sócio-político-econômico do país; e de ter-me familiarizado com as concepções filosófico-educacionais das diferentes épocas da história da educação brasileira.

Apesar de estar afastada do meio universitário, onde se dá a formação dos professores de Língua Portuguesa de I e II graus, por mais de uma década e meia; de ter-me desligado do convívio de sala de aula, há mais ou menos uma década; e de não ter, durante os últimos anos de minha trajetória acadêmica, restringido-me aos estudos voltados para a língua e seu ensino, buscando uma visão de contexto educacional, no qual estes se inserem, surgem-me agora alguns questionamentos acerca do mencionado ensino:

a) Como se configuram os currículos explícito e oculto da Licenciatura em Letras Vernáculas (no que se refere à formação específica e à formação pedagógica), no atual contexto histórico-social?

b) como é percebido este currículo por parte dos professores e alunos da instituição formadora?

c) Que tendência(s) pedagógica(s) norteia(m) o fazer pedagógico nesta instituição?

Três estágios são percebidos também em minha trajetória profissional, os quais se distinguem, tanto pelo tipo de atividade desenvolvida, quando pela postura, por mim assumida, frente ao processo educacional. O primeiro refere-se ao momento em que assumi a docência em escolas públicas estaduais de I grau; o segundo, refere-se à minha atuação enquanto técnica em currículo da Secretaria Estadual de Educação; e o terceiro diz respeito à minha atuação enquanto orientadora/supervisora escolar de escola pública federal de II grau.

O início desta prática se deu com o desempenho, comitante, de funções nas duas fases do ensino de I grau. Na primeira, em que trabalhei de 1972 a 1974, ministrei aulas de todas as atividades inerentes à referida fase. Na segunda, em que trabalhei de 1972 a 1983, ministrei aulas de Língua Portuguesa e Educação Artística, além de, irregularmente, ter assumido disciplinas de sondagem de aptidão (Técnicas Comerciais e Educação para o Lar).

O início de minhas atividades profissionais aconteceu no auge da ditadura militar, quando a educação acabava de sofrer uma reforma abrangente e significativa. Abrangente porque englobava o ensino de I e II graus (Lei 5.692/71) e o ensino de III grau (Lei 5.540/68) e significativa porque oficializava a tendência tecnicista na educação brasileira.

Não tendo vivenciado uma prática profissional no momento anterior ao das mencionadas reformas, não disponho dos elementos necessários para uma análise comparativa entre o antes e o depois, nem para perceber as inovações advindas de tais reformas, principalmente, no ensino ministrado na primeira fase do I grau, com o qual convivi por um período de tempo relativamente curto. Desta, só posso dizer que, apesar de ter desenvolvido uma prática "inconsciente", por desconhecer a teoria que a embasava, hoje reconheço ter contribuído para a construção da história da tendência pedagógica tradicional.

As preocupações centrais de meu fazer pedagógico, nesse período, se voltavam para a transmissão dos conhecimentos acumulados e para a formação moral de meus alunos. Para isto, utilizei-me de conteúdos interiorizados durante minha formação ante-

rior e da autoridade que o cargo me outorgava. Dos conteúdos, posso dizer que eram desvinculados da vivência dos alunos, carregados de valores ideológicos e que foram transmitidos mecanicamente pela exposição acrítica do professor e memorização passiva dos alunos. E, quanto à autoridade, posso afirmar que a utilizei para inculcar estes conteúdos e para moldar a personalidade débil dos alunos, conformando-lhes as atitudes, às prescritas pela classe dominante. Essa autoridade traduzia-se pela imposição de minhas decisões, pelos castigos físicos e intelectuais, pelo rebaixamento de notas em decorrência de "indisciplinas" e pela imposição de regrinhas de conduta.

Nessa prática estavam contidos pressupostos meritocráticos próprios da postura liberal burguesa. Mesmo desconhecendo a teoria, o meu entendimento intuitivo me fazia entender que "o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos" (Libâneo, 1989, p. 23) e que a vitória depende do esforço de cada um. E para estimular este esforço de meus alunos eu incitava a competitividade pelas batalhas culturais, acreditando que, por usar uma técnica diferente de exposição, estava desenvolvendo uma prática louvável.

Ainda baseada nos pressupostos meritocráticos, inconscientemente, reproduzi a estrutura de classes sociais com a "seleção dos mais aptos", tanto pelo método de ensino expositivo e competitivo, quanto pelos mecanismos de avaliação, que tinham por função aferir a capacidade de retenção dos alunos, para classificá-los como os melhores ou piores da turma.

Nesse período a figura do supervisor escolar ainda não era marcante, apesar de ter sido instituída pelas reformas supracitadas. No caso específico de minha experiência, o trabalho do professor era acompanhado pelo corpo administrativo que se encarregava de cobrar planos de aula, mapas de notas e frequência e desenvolvimento de atividades cívicas. O desenvolvimento das atividades pedagógicas era norteado pelos livros didáticos e pela formação do professor.

Embora minha formação tenha seguido o modelo das tendências tradicional e tecnicista de ensino, atendendo aos princípios liberais, nos quais encontra-se embutida a ideologia burguesa, que visa à reprodução da estrutura social; e embora eu tenha percebido em minha atuação, nesta fase de ensino, uma grande parcela de reprodução da postura de meus antigos professores, quero

crer que, além de contribuir para a reprodução das relações sociais, eu e meus antigos professores contribuimos também para a transformação dessas mesmas relações, uma vez que munimos nossos alunos de conhecimentos historicamente produzidos: elemento indispensável à classe dominada, na luta pela extinção da seletividade social.

No que se refere à experiência desenvolvida junto à segunda fase do I grau, posso dizer que minha prática, nesse período, além de preservar as características pedagógicas da tendência tradicional, apresentou-se também com características técnicas, cuja preocupação central voltava-se para a eficiência, a racionalidade e a produtividade.

Essa experiência, que se prolongou por quase toda a década de setenta e início da década seguinte, apresentou-se mesclada em função das influências advindas de mudanças ocorridas no campo político, no campo educacional e no enfoque dado ao ensino de Língua Portuguesa, as quais foram assimiladas "inconscientemente".

O fechamento político, que já se prolongava desde 1964, teve como consequência, no campo educacional, a implantação das reformas de I, II e III graus, as quais oficializaram a tendência pedagógica tecnicista e implantaram, definitivamente, a presença dos especialistas na escola de I e II graus, com a consequente fragmentação e controle do trabalho docente.

Apesar de estas reformas terem ocorrido no final da década de sessenta e início da seguinte, seus efeitos não foram marcantes no início da minha prática profissional (1972), no que se refere também à atuação na segunda fase do I grau, pois nesta época ainda não se fazia presente, no processo educacional, do Estado de Goiás, a figura do especialista e a preocupação com o planejamento do ensino. Cabia ao professor organizar seu programa bem como seu roteiro diário individual e ministrar suas aulas, que se orientavam pelo livro didático.

Posteriormente, porém, foi introduzida a figura do especialista e com ele a preocupação com o planejamento. Este deveria ser elaborado de acordo com as normas estabelecidas para sua confecção e com as definições do Guia Curricular expedido pela Secretaria de Educação (implantado no Estado de Goiás em 1974). A elaboração e execução do planejamento eram, cautelosamente, acompanhadas pelo especialista (supervisor) cujas atenções se voltavam para a elaboração dos objetivos comportamentais, os mecanismos de

avaliação e a adequação dos conteúdos planejados e/ou ministrados ao roteiro pré-fixado pelo Guia Curricular.

No final da década de setenta, (talvez em função dos ensaios da abertura política), apesar da presença do especialista na escola, as exigências para cumprimento do programa estabelecido pelo guia começaram a se tornar mais flexíveis e a definição dos conteúdos passou, paulatinamente, a ser feita em função do livro didático que, por sua vez, quase sempre foi quem ditou o enfoque a ser dado ao ensino da Língua Portuguesa.

No que se refere a este aspecto, minha prática se norteou, inicialmente, pelo modelo segundo o qual a Língua me fora ensinada, no curso de graduação, em que prevaleciam o estudo normativo, o preciosismo da língua e a desvinculação desta dos aspectos sociais, ou seja, o enfoque segundo o qual o ensino se baseia no "saber a respeito da língua", (Soares, 1984). No que se referê à lingüística, os estudos por mim orientados restringiam-se, (como aprendera na graduação) à descrição das características fonéticas das vogais e consoantes da língua, sem que os alunos soubessem como e onde utilizar tais conhecimentos, e ao ensino de análise sintática de acordo com o modelo gerativo-transformacional.

No decorrer da década, um novo enfoque para o ensino da Língua Portuguesa surgiu nos livros didáticos e foi assimilado por mim, bem como por uma série de outros professores da disciplina. A língua passou a ser vista pelos editores como instrumento de comunicação (como fora definido pelo Parecer 853/71), e a concepção de ensino veiculada foi a que enfatizou o "uso da língua" (Soares, 1984). Segundo Soares este novo enfoque representou um fator ideológico, ligado aos princípios de eficiência e produtividade.

Neste período os livros didáticos passaram a transferir a ênfase da gramática (aspecto normativo) para o texto (aspecto comunicativo) com a justificativa de que se aprende a língua "usando-a e não falando a respeito dela", como a própria Soares havia afirmado em um de seus livros destinados ao ensino de I grau, publicado em 1974.

De acordo com esse enfoque a língua é vista como comportamento que "... deve ser aperfeiçoado, a fim de que o aluno expresse com eficiência mensagens e receba com eficiência mensagens". E que "... se forma e se desenvolve pelo uso orientado e contro-lado". (Soares, 1984, p. 358).

Em função dessa perspectiva de se desenvolver o comportamento lingüístico, pelo uso orientado e controlado é que houve um bombardeio de livros didáticos explorando, ao máximo, os exercícios estruturais, os quais foram amplamente utilizados em minha prática pedagógica. A título de ilustração, serão transcritos a seguir, alguns exemplos deste tipo de exercícios, em que se apresenta uma estrutura modelo e alguns elementos de uma série de outras estruturas para que o aluno, estimulado por ele, os complete.

"Exercícios de compreensão e expressão.

1. Substitua conforme o modelo:

- A. abriu a porta e viu o amigo
- B. Ao abrir a porta, viu o amigo
- C. Abrindo a porta, viu o amigo
- D. Quando abriu a porta, viu o amigo.

A. Entrou em casa e viu-a

B.

C.

D.

A. Acendeu a luz e iluminou a sala

B.

C.

D.". (Maciel, 1973,

p. 14).

"Variações lingüísticas

Observe:

I - Ela afirmava com decisão

II - Ela afirmava decididamente

Faça o mesmo:

a) Outro médico nos atendeu com solicitude

.....

b) Com certeza precisaria operar

.....

c) Ficamos aguardando com ansiedade a revelação

.....

d) Convoquei de imediato a família

.....". (Sar-

gentine, p. 29).

"Estruturas lingüísticas

Siga o modelo

1. A bola e o pião / colorido

a) A bola colorida e o pião

b) A bola e o pião colorido

2. O vidro e a porta / estilhaçado

a)

b)

3. Praias e montanhas / calmo

a)

b)". (Almeida, 1978,

p. 27).

Não entendendo a educação situada em um contexto que requeria um cidadão utilizando "eficientemente" a língua sem refletir sobre seu conteúdo, fiz com que meus alunos memorizassem estruturas lingüísticas, sem entendê-las e sem refletir sobre o significado das mensagens nelas contidas, contribuindo assim para o embotamento das capacidades crítico-criativas. O mesmo aconteceu também ao utilizar a avalanche de interpretações de textos, apresentadas pelos livros didáticos, que traziam perguntas requerendo respostas simples, mecânicas, e objetivas e que, às vezes, eram dadas pelos alunos através de um simples ato mecânico de marcar um "x", o que estava em consonância com o princípio da racionalidade, própria do momento político e tendência pedagógica da época.

Nesta etapa da minha prática profissional, contribuí mais uma vez para a construção da história da tendência pedagógica tradicional, não só pela postura frente aos conteúdos e ao processo educativo, como também pela relação autoritária mantida com meus alunos. Por outro lado, contribuí também para a história da tendência pedagógica tecnicista, mas quero crer também que, pelas "brechas" deixadas pelo próprio sistema educacional e conjuntural do país, contribuí com minha parcela, em prol da construção de uma sociedade menos estratificada.

O segundo se desenvolveu durante o período compreendido entre 1981 e 1986³, quando desempenhei a função de técnico

3. No segundo semestre desse ano, me afastei das atividades profissionais desenvolvidas na Secretaria, para cursar o mestrado.

em currículo da Secretaria de Educação. Ele coincidiu com as primeiras eleições governamentais pós-64; com o movimento das "diretas já"; e com a eleição de Tancredo Neves (aliança democrática) para a presidência da República, fatos que marcaram o início da redemocratização do país. Neste período, veicularam, no Estado de Goiás, as teorias crítico-reprodutivistas, as quais tive oportunidade de conhecer durante o curso de especialização, e desabrocharam também as idéias histórico-críticas.

Durante este período, estive afastada da sala de aula e dos rumos que tomaram o ensino da Língua Portuguesa, a nível de micro processo de ensino. No que se refere à minha prática, em quanto componente do macro processo, torna-se difícil caracterizá-la, em função de sua fluidez e de sua vulnerabilidade em relação às decisões tomadas em instâncias superiores. A Divisão de Currículo e Avaliação à qual estive vinculada durante esse período, que fora criada para ser a célula pensante do aspecto pedagógico de todo o processo educativo, foi, durante estes anos, uma executora de tarefas muito mais administrativas que pedagógicas.

Ao ingressar na referida Divisão, a Secretaria de Educação ainda se fundamentava em um princípio centralizador e, em função deste, o grupo reelaborava os Guias Curriculares que foram editados em 1981. Após as eleições governamentais (1982), quando assumiu o governo um partido oposicionista, a distribuição dos guias e das grades curriculares foi proibida pelo novo Secretário, que buscava a coerência com a proposta de democratização e descentralização do governo. A partir de então, o grupo de currículo passou a executar tarefas em atendimento às decisões tomadas pelas instâncias superiores, em contradição às propostas de democratização destas mesmas instâncias.

Este foi um período difícil de minha prática profissional porque, nessa época, eu já dominava alguns conhecimentos sobre o macro processo educacional e suas relações com os aspectos sócio-políticos do país, numa perspectiva crítico-reprodutivista. Difícil porque, de posse desses conhecimentos, eu realizava, conscientemente, uma prática que, de acordo com minha capacidade de análise da época, era uma prática exclusivamente reprodutivista.

E por uma armação triunfal do destino (que quis fazer coincidir o momento de síntese de minha formação acadêmica com o fechamento do círculo das diferentes atividades profissionais, nos ensinos de I e II graus e com minha volta à escola em função

e condição diferenciadas) depois de ser aprovada em um concurso público para exercer o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, fui chamada a assumir, no início de 1990, a função de orientadora/supervisora em uma escola pública federal de II grau.

Passei a desenvolver a função, paralelamente, à análise dos dados da presente pesquisa e tive a oportunidade de confrontar teoria e experiência acumuladas, dados coletados e a prática em seu processo de vivência e análise. Em consequência disso, se consolidou em mim uma das teses que já vinha sendo elaborada e que se fortaleceu a partir dos diálogos e da prática desenvolvida junto aos professores supervisionados, e que refere-se à necessidade de fortalecimento da formação pedagógica dos professores, no que toca, não só aos aspectos ligados ao micro processo da sala de aula mas, também, e sobretudo, aos aspectos macro educacionais.

Com os conhecimentos que detenho atualmente, percebo o desconhecimento desses professores sobre as questões educacionais mais amplas e identifico, em suas práticas, as características daquela que desenvolvi, enquanto docente, e que hoje tento superar, porque, longe de ser libertadora, apresenta-se como uma prática reprodutora das relações sociais.

Desta atual experiência, fica-me a certeza de que são mínimas as possibilidades de uma ação supervisora visando transformar o trabalho do professor (que desconhece as questões educacionais a nível de macro processo e em suas relações histórico-sociais), rumo a uma prática pedagógica libertadora. Isto porque este desconhecimento impossibilita-o de fazer uma opção político-pedagógica consciente e o leva à reprodução das práticas a que se submeteu em sua trajetória estudantil.

Diante da análise que hoje sou capaz de fazer (que sem dúvida nenhuma também contém os elementos ideológicos do presente momento histórico), alguns questionamentos surgem acerca do ensino de Língua Portuguesa desenvolvido na escola de I grau, entre os quais estão:

- a) Como se efetiva o ensino de Língua Portuguesa na escola de I grau, na atual conjuntura?
- b) Que percepção têm os professores de I grau sobre o processo educativo e seu fazer pedagógico?
- c) Que tendência(s) pedagógica(s) norteia(m) o fazer pedagógico nesta escola?

Para responder a estes e aos questionamentos anteriormente levantados, decidi investigar o currículo do curso de Letras e seu reflexo no ensino de I grau, em Goiânia, no atual contexto econômico-político-educacional.

2 - TECENDO CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

De posse dos questionamentos levantados no capítulo um e da recente capacidade de reflexão que me permitiu analisar minha formação acadêmica e atuação profissional, resolvi mergulhar nas práticas, onde se desenvolve, hoje, a formação dos professores de Língua Portuguesa de I e II graus e onde se dá a atuação desses profissionais, para cuja história tenho contribuído. Decidi nela mergulhar porque intentava captar o cotidiano para, através das idas e vindas deste à teoria e, desta novamente àquele, entendê-lo em seu trajeto histórico e em suas relações com os demais aspectos sociais.

Tal decisão me foi encorajada e, a realização do trabalho, em parte facilitada, pela experiência⁴ que tenho, tanto com a pesquisa bibliográfica, quanto com o trabalho de campo, baseada na observação, realização de entrevistas formais e informais e aplicação de questionário.

Para realizar o trabalho de garimpagem de dados, visando entender o cotidiano em sua perspectiva histórica e tendo em vista a análise feita sobre minha própria experiência (que não se

4. Em minha trajetória acadêmico-profissional, realizei duas pesquisas individuais: O estado da arte da pesquisa sobre avaliação da aprendizagem de I e II graus no Brasil (bibliográfica) e A prática da avaliação da aprendizagem na primeira série do I grau: um estudo de caso (de campo) ambas orientadas por meu atual orientador e publicadas pela Revista da Faculdade de Educação da UFG. E participei da realização de uma pesquisa institucional na qualidade de pesquisadora e coordenadora da mesma, a qual foi publicada pela Secretaria de Educação sob o título de: Um estudo avaliativo do rendimento da aprendizagem dos alunos de 1º e 2º graus das escolas estaduais (pesquisa de campo). Participei ainda de duas pesquisas institucionais desta natureza as quais foram interrompidas, na fase de elaboração do relatório final, por problemas internos das próprias instituições (Secretaria de Educação e Faculdade de Educação).

constitui uma experiência atípica e individual, uma vez que se desenvolveu dentro de uma sociedade que visa a hegemonia no campo intelectual), me propus a realizar três tarefas distintas: resgatar e analisar o limite do legal; compreender e descrever o cotidiano pedagógico desenvolvido em uma instituição formadora e compreender e descrever o referido cotidiano desenvolvido em uma escola de I grau, ambas públicas e localizadas na cidade de Goiânia.

A decisão de, além de analisar o cotidiano, construir um esboço histórico do curso de formação de professores de Língua Portuguesa de I e II graus, no Brasil, em seu aspecto legal, numa tentativa de captar as influências sócio-político-econômicas subjacentes aos atos emanados do poder oficial central, referentes à mencionada formação, tem por objetivo não perder de vista a perspectiva de historicidade, ou seja, não trabalhar com dois momentos distintos ilhados no antes - minha experiência - e no agora - instituição pesquisada e não me distanciar da perspectiva de totalidade, ou seja, não limitar o estudo a uma instituição isolada do contexto nacional.

É importante ressaltar, aqui, que o aspecto legal não contempla toda a história de um curso, porém a escassez de dados referentes à implementação, daquilo que foi normatizado, me impossibilitou de incluir no referido esboço histórico, a transformação do legal em cotidiano. Esta limitação já fora sentida por Saviani (1988) ao traçar a história da política educacional brasileira.

Com o objetivo de compreender a formação dos professores de Língua Portuguesa, da cidade de Goiânia, no atual momento histórico, optei por desvendar as ações desenvolvidas na Universidade Federal de Goiás, bem como as concepções filosófico-pedagógicas que as permeiam. A opção por esta Universidade deve-se ao meu interesse em compreender o ensino público, em seus diversos graus, uma vez que foi, através dele que se deu a maior parte de minha formação acadêmica e é nele que sempre desenvolvi, e continuo desenvolvendo, minhas atividades profissionais.

Neste caso, também optei por não me distanciar da perspectiva da historicidade e, por isto, resolvi contextualizar a instituição onde se dá a formação dos referidos professores, revendo, em rápidas pinceladas, o percurso histórico por ela percorrido, bem como resgatar a história do curso de "Letras" por ela ministrado. Nesta revisão e/ou resgate procurei relacionar a

normatização local às diretrizes oficiais do poder central e captar as interferências oriundas do contexto sócio-político.

No que se refere à formação, propriamente dita, procurei mergulhar no dia-a-dia da instituição formadora, visando conhecer seus professores; captar seus discursos, bem como o discurso dos alunos - futuros professores de Língua Portuguesa; e desvelar o fazer desses professores, no que se refere ao ensino de modo geral e, em especial, ao ensino da língua, através da observação de suas aulas, na tentativa de perceber que tendência(s) filosófico-pedagógica(s) e concepção(ões) sobre o ensino de língua materna norteia(m) a referida formação.

E com o objetivo de compreender o fazer dos professores de Língua Portuguesa de I grau, (tendo em vista as tendências filosófico-pedagógicas e as concepções sobre o ensino da língua), decidi conviver com o cotidiano de uma escola pública da rede estadual-selecionada aleatoriamente-onde, além de observar as aulas de Língua Portuguesa, procurei captar o discurso dos professores e as ações administrativo-pedagógicas que circunscrevem o referido fazer.

De antemão já previa as dificuldades que enfrentaria tanto para a realização do trabalho de campo (em função de sua natureza e do grande número de sujeitos nela envolvidos) quanto para a descrição e análise dos dados empíricos (em função de seu quantitativo, da diversidade de natureza dos mesmos e da diversidade do referencial teórico, necessário para sua análise). Porém me propus a enfrentar o desafio⁵ por entender que, com ele, poderia contribuir para o avanço das discussões sobre as licenciaturas em Letras, desenvolvidas no Estado e no País e, consequentemente, para a melhoria do ensino da língua na escola de I grau.

No que se refere ao desenvolvimento do trabalho de campo, as dificuldades e as limitações foram enfrentadas e, na medida do possível, contornadas. Porém algumas daquelas, que não puderam ser superadas, serão registradas no corpo da presente dissertação e/ou em notas de rodapé, para que nos sirvam (a nós da

5. Vale lembrar que no mapeamento feito, não localizei pesquisa de natureza similar, porém, é necessário registrar os limites de acesso, que se tem em nossa capital, ao acervo bibliográfico disponível no país.

comunidade acadêmica e trabalhadores da educação) como objeto de reflexões.

Com relação ao referencial teórico que preexistia à coleta de dados, que, em parte, estava claro para mim e bem sistematizado (e por isto me foi possível a análise de minha experiência e o levantamento das questões arroladas no capítulo anterior) e que, em parte, foi-se complementando, à proporção em que os dados iam sendo levantados, decidi enfrentar o desafio, não trabalhando, nesta dissertação, com um capítulo destinado à sua revisão. Optei por diluir a teoria no corpo da referida dissertação, deixando-a fluir, à medida em que se fosse apresentando a necessidade para a análise dos dados descritos, o que começou a acontecer, já no primeiro capítulo, onde utilizei parte dela para analisar a minha experiência acadêmico-profissional.

Ao assumir essa metodologia, baseada em uma descrição analítico-compreensiva, não me escapou a percepção de que, em alguns momentos, haveria repetições da argumentação teórica e até mesmo de algumas citações, porém decidi arcar com o ônus da repetitividade e até utilizá-la como estratégia, para melhor representar a prática que, em si, é repetitiva, não só no que se refere aos diferentes professores de uma mesma instituição de ensino, mas também no que se refere às diferentes instituições.

Para que esta repetitividade não se tornasse por demais enfadonha, preferi não fazer uma análise rigorosamente sistemática de todos os dados de naturezas similares, à luz de reflexões teóricas feitas por um mesmo autor. Por exemplo, em alguns momentos utilizo-me das categorias "discurso pedagógico autoritário" e "discurso dialógico", trabalhadas por Pey, que, entre outras características, são identificadas, respectivamente, por uma locução onde:

"O locutor exerce o domínio exclusivo do objeto do conhecimento, anulando a fala do outro (...) No entanto, este suposto domínio geralmente está preso aos rituais dos textos didáticos, o que priva estudantes e professores da liberdade de criar e expressar novos sentidos para o objeto do conhecimento" (Pey, 1988, p. 23).

"Estabelece-se um intercâmbio crítico entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido..." (Pey, 1988, p. 30)

Em outros momentos, porém, utilizo-me das categorias trabalhadas por Schaff (1986) que de um lado coloca a predominância do objeto do conhecimento, na relação sujeito x objeto e do outro a interação entre ambos.⁶ E, em outros momentos, dados similares são descritos e não analisados, para que o leitor tenha oportunidade de participar comigo da elaboração desta dissertação, no que se refere também à análise de seus dados. E ao me referir à participação do leitor como co-autor, nesta parte do trabalho, o faço porque, para mim, está claro que as reflexões que estou escrevendo não ficarão completas, prontas e acabadas; se submeterão à apreciação, à reflexão, e à transformação daquelas que com elas se depararem.

A abordagem assistemática por mim assumida, para minimizar os efeitos da repetitividade, vai ser percebida pelo leitor, no que se refere, por exemplo, à análise dos diferentes aspectos característicos da filosofia liberal e tendência liberal tradicional ou da filosofia dialética e tendência progressista encontradas na prática dos sujeitos pesquisados e que são analisadas à luz de colocações de vários autores, entre os quais podem-se citar: Foucault, Cunha, Gutiérrez, Gadotti etc. E, também, no que se refere às posturas frente ao ensino da Língua Portuguesa onde me utilizo de colocações de: Bechara, Soares, Silva, Lajo, Luft etc.

No que se refere à apresentação dos dados empíricos, que serão descritos nos capítulos quatro e cinco, optei por seguir dois caminhos diferenciados: um para a instituição formadora e outro para a escola de I grau, em virtude da diversidade de sujeitos envolvidos e da natureza dos dados, que estão diretamente vinculadas à natureza da estruturação dos cursos, decorrentes das especificidades das instituições.

Na instituição formadora, onde o número de sujeitos pesquisados é relativamente grande e, onde as disciplinas ministradas são variadas, decidi configurar os professores, agrupando-os, e descrever o discurso destes, também, enquanto grupo, subdividindo-o em seus diferentes aspectos. E descrever o fazer pe-

6. Uma outra forma sob a qual se apresenta a relação sujeito x objeto do conhecimento é trabalhada por Schaff, porém não aqui mencionada, porque não encontra um discurso correspondente na categorização de Pey.

pedagógico agregando os professores de acordo com uma chave de leitura, gestada a partir de idas e vindas dos dados coletados à teoria.

É importante esclarecer, aqui, que as fragmentações feitas no discurso e no fazer pedagógico, destes professores, atendem a objetivos didáticos da apresentação e que os aspectos aqui separados são na prática real inseparáveis, pois uns dependem dos outros. Por exemplo, no que se refere ao discurso, um dos fragmentos diz respeito à percepção que os professores têm acerca de seu "fazer pedagógico" e outro, à percepção sobre algumas "questões educacionais". Sabe-se porém, que as primeiras estão intimamente relacionadas e na dependência destas últimas, embora aquelas se refiram a um aspecto mais restrito e estas a um mais amplo.

Caso semelhante ocorre também com o fazer pedagógico, em que descrevo dados relativos à "postura dos professores frente aos conteúdos ministrados", "participação dos alunos", "postura dos professores frente aos alunos" e "postura dos professores frente ao ensino de Língua Portuguesa". Está claro que alguns aspectos estão intimamente ligados aos outros porém os separei com o intuito de salientá-los. Outras fragmentações e aproximações vão ser percebidas pelo leitor e, com certeza, serão por ele entendidas.

Em relação à escola de I grau, como o número de sujeitos pesquisado é relativamente pequeno, optei por configurá-los e descrever seus discursos individualmente. E como lecionam uma mesma disciplina, procurei criar uma chave de leitura, onde ficasse evidenciado o ritual seguido pelos diferentes professores de Língua Portuguesa, nesse grau de ensino.

No que se refere à apresentação destes dados, vale esclarecer, também, que ocorreram fragmentações, como aconteceu no caso da instituição formadora, e que, como nesta, são na prática inadmissíveis, foram utilizadas apenas para efeito didático.

Uma outra fragmentação apresentada no relato do fazer pedagógico dos professores de ambas as instituições deve ser destacado por merecer justificativa diferenciada. Refere-se à avaliação da aprendizagem que foi discutida em separado porque, na prática, ela constitui um momento estanque do processo ensino-aprendizagem.

Os detalhamentos metodológicos necessários a uma melhor compreensão das técnicas e procedimentos da pesquisa adotada aparecerão diluídos no corpo da dissertação e/ou em notas de rodapé, seguindo o mesmo critério estabelecido para o referencial teórico e as limitações da pesquisa de campo.

3 - CONSTRUINDO O PERCURSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS, NO BRASIL, EM SEU ASPECTO LEGAL

Construir uma história exaustiva e amplamente detalhada do curso de formação de professores de Língua Portuguesa, no Brasil, em seu aspecto legal, é uma tarefa que extrapola os propósitos deste estudo, porém senti a necessidade de traçar, em linhas gerais, o percurso por ele percorrido, a partir de sua institucionalização pelos órgãos oficiais, até os anos finais da década de oitenta.

O traçado de um esboço histórico para o mencionado curso intenta situar, dentro do contexto nacional, o curso estudado, a nível local, buscando a relação deste com o contexto mais amplo, no que se refere às diretrizes oficiais norteadoras e às tendências curriculares que o perpassam.

No esboço histórico, aqui delineado, percebe-se a presença de alterações marcantes nas diretrizes que visam à organização curricular do referido curso. Apesar de não ter sido possível confrontar essas diretrizes com o cotidiano das instituições formadoras, mesmo porque isto não se constituía propósito do presente trabalho, pode-se afirmar que o curso em estudo passou, ao longo de seu percurso histórico, por três momentos distintos, depois de ter sido alvo das atenções dos órgãos oficiais.

O primeiro momento estendeu-se pelas décadas de trinta, quarenta e cinquenta; o segundo, pelas décadas de sessenta e setenta; e o terceiro esteve ligado à década de oitenta.

3.1 - Primeiro momento - da década de trinta à de cinquenta.

A formação de professores para o atual ensino de I e II graus adquirida em instituições oficiais, a nível de ensino superior, no Brasil, tem seu início registrado na década de trinta. Antes disto, porém, as Ordens Religiosas já preparavam-nos en quanto formavam seus sacerdotes, conforme afirma Campos. Segundo ele,

"É na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e Instituto de Educação anexo, da Ordem dos Beneditinos, em São Paulo, que vamos encontrar em 1901 a primeira imagem do que viriam a ser, esta belecidas oficialmente as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, senão das Faculdades de Educação, Ciências e Letras..." (Campos, 1970, p. 326).

As primeiras experiências oficiais referentes à for mação de professores de Letras desenvolveram-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (e Faculdade de Educação) da Universidade de São Paulo, criada em 1934⁷; na Escola de Filosofia e Le tras (e Instituto de Educação) da Universidade do Distrito Fede - ral, criada em 1935; e na Faculdade de Educação, Ciências e Le tras projetada em 1931, oficializada como "modelo padrão" para as instituições congêneres, em 1937 (ao se transformar em Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade Nacional de Educação da Universidade do Brasil) e, finalmente, instalada, em 1939, sob a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia.

Encontra-se, entretanto, em 1931, o primeiro ato o - ficial que dispõe sobre a formação dos professores de letras, quan - do o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, assi - nou o Decreto 19.852/31 que organizava a Universidade do Rio de Ja - neiro e o ensino superior no Brasil. De acordo com este Decreto, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras ministraria

7. Criada segundo as normas do Decreto 19.851 de 11.04.31, que dispõe sobre a organização das universidades brasileiras.

"... o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras, de promover e facilitar a prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais." (Nóbrega, 1954, p. 744)

Essa faculdade, que se comporia de três secções (educação, ciências e letras), ministraria cursos seriados, com duração de três anos letivos, e conferiria a seus licenciados o direito de lecionar "as respectivas disciplinas nos cursos secundários", desde que eles obtivessem os certificados "exigidos pela secção de Educação" (Nóbrega, 1954, p. 745).

A Secção de Letras, entre outras, habilitaria o licenciado em "Letras" e "Línguas Vivas" e ministraria, conforme se vê em seu Artigo 203,

"... as disciplinas julgadas essenciais e de ensino obrigatório para os que pretendem licença em letras (...) e línguas vivas".

"Parágrafo único. Além das disciplinas consideradas essenciais nos termos deste artigo, de acordo com indicações didáticas ocorrentes, na secção de Letras poderão ser incluídas disciplinas de estudo facultativo, destinado ao ensino de línguas mortas e vivas..." (Nóbrega, 1954, p. 744)

O referido curso, assim como a mencionada Faculdade, só foram instalados, em 1939, quando esta teve sua organização de finida pelo Decreto-Lei 1.190, que a considerou "modelo-padrão" a ser seguido pelas demais faculdades da mesma natureza e definiu suas finalidades e estruturação.

Uma das definições do referido Decreto-Lei, no que se refere à padronização curricular, encontra-se no Artigo 59 o qual determina que

"Os estabelecimentos que mantiveram quaisquer dos cursos definidos nesta lei, com autorização ou reconhecimento do governo Federal, deverão adaptar-se ao regime ora estabelecido, a partir do ano escolar de 1940." (Nóbrega, 1952, p. 569)

Pelo referido Decreto-Lei ficou determinado que a Faculdade se constituiria de quatro secções fundamentais: Filosofia, Ciências, Pedagogia e Letras e uma secção especial de Didática. Elas teriam por objetivo:

- "a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada e técnicas;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino." (Nóbrega, 1952, p. 562)

À Secção de Letras caberia ministrar "cursos ordinários" de "Letras Clássicas", "Letras Neo-latinas" e "Letras Anglo-germânicas", os quais teriam duração de três anos letivos, estruturados da seguinte forma:

- a) Letras Clássicas
 - "Primeira série
 - Língua Latina
 - Língua Grega
 - Língua Portuguesa
 - Literatura Portuguesa
 - Literatura Brasileira
- Segunda Série
 - Língua Latina
 - Língua Grega
 - Língua Portuguesa
 - Literatura Grega
 - Literatura Latina

Terceira Série

Língua Latina

Língua Grega

Língua Portuguesa

Literatura Grega

Literatura Latina

Filologia Românica". (Nóbrega, 1952, p. 565)

b) Letras Neo-latinas**"Primeira Série**

Língua Latina

Língua e Literatura Francesa

Língua e Literatura Italiana

Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-
americana**Segunda Série**

Língua Latina

Língua Portuguesa

Língua e Literatura Francesa

Língua e Literatura Italiana

Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano -
americana**Terceira Série**

Filologia Românica

Literatura Portuguesa e Brasileira

Língua e Literatura Francesa

Língua e Literatura Italiana

Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-
americana." (Nóbrega, 1952, p. 565)**c) Letras Anglo-germânicas****"Primeira Série**

Língua Latina

Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-americana

Língua e Literatura Alemã

Segunda Série

Língua Latina

Língua Portuguesa

Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-americana
na
Língua e Literatura Alemã

Terceira Série

Língua Portuguesa

Língua Inglesa e Literatura Anglo-americana

Língua e Literatura Alemã." (Nóbrega, 1952, p. 565)

Os referidos cursos, de acordo com o mencionado Decreto-Lei, confeririam os diplomas de bacharel em Letras Clássicas, Neo-latinas e Anglo-germânicas, respectivamente, e seus portadores poderiam licenciarse com a conclusão do curso de "Didática" que teria a duração de um ano letivo e compor-se-ia com as seguintes "disciplinas":

"Didática Geral

Didática Especial

Psicologia Educacional

Administração Escolar

Fundamentos Biológicos da Educação

Fundamentos Sociológicos da Educação". (Nóbrega, 1952, pp. 565-6)

A partir de 1942, esse curso de Didática não poderia mais ser feito simultaneamente ao bacharelado, como definiu o Artigo Único do Decreto-Lei 3.454/41, que diz o seguinte:

"A partir do ano escolar de 1942 os alunos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não poderão realizar o curso de Didática simultaneamente com qualquer dos cursos de bacharelado." (Nóbrega, 1952, p. 669)

Em 1954, o Ministro da Educação, através da Portaria 478, regulamentou a expedição de diplomas dos licenciados em Faculdades de Filosofia. No que se refere aos licenciados em Letras ficou definido, no Artigo 2º, que

"O registro será concedido nas seguintes disciplinas:

- . aos licenciados em letras clássicas - registro em Latim, Grego e Português.
- . Aos licenciados em letras neo-latinas - registro em Português, Francês, Espanhol e Latim.
- . Aos licenciados em letras anglo-germânicas - registro em Português, Inglês e Latim." (Nóbrega, 1952, p. 1018).

Os cursos de letras assim estruturados vigoraram até o início da década de sessenta e conviveram com o ensino médio organizado, inicialmente, pela reforma do ensino secundário, projetada pelo ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, e regulamentada pelo Decreto 19.890/31 e, posteriormente, pelas Leis Orgânicas, cuja maioria foi assinada na gestão do ministro Gustavo Capanema, no início da década de quarenta.

Em atendimento à primeira reforma - Francisco de Campos, 1931 - no ensino secundário eram ministradas, como disciplinas obrigatórias, em quase todas as séries, as línguas Portuguesa, Francesa, Inglesa, Latina e Alemã (no ciclo fundamental, sendo esta última considerada uma disciplina facultativa) e Latina, Alemã e Inglesa (no ciclo complementar, dependendo da faculdade a que se candidataria o aluno). Durante a vigência das Leis Orgânicas, o ramo de ensino secundário ministrava, também, como disciplinas obrigatórias, em quase todas as séries, as línguas Portuguesa, Latina, Francesa e Inglesa (no primeiro ciclo - curso ginasial); as línguas Portuguesa, Francesa, Inglesa e Espanhola (no segundo ciclo - curso científico); e as línguas Portuguesa, Latina, Grega, Francesa e Inglesa (no segundo ciclo - curso clássico, sendo as três últimas consideradas como disciplinas optativas).

Deduz-se que um ensino secundário com essa organização curricular, no que se refere às disciplinas da área de línguas, exigia um curso de formação de professores, desta mesma área, que se apresentasse com uma diversidade de licenciaturas, e uma diversidade de opções dentro de cada uma delas.⁸

8. É importante esclarecer que a Reforma do Ensino Secundário (Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931) foi assinada alguns dias depois do estabelecimento do Estatuto das Universidades (Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931) e que segundo Luis Antônio Cunha (198 :290), "essa sucessão resultou do fato de o ensino secundário ter sido reformulado em função do ensino superior, apesar

É importante salientar-se que os primeiros atos oficiais baixados em relação à formação de professores secundaristas, realizada a nível superior, bem como a instalação das primeiras faculdades de filosofia, coincidiram com o período de crise do sistema político-econômico, antes baseado na oligarquia rural; e com o período de transferência de capital da "área agrícola" para a "área industrial". (Romanelli, 1988) E que a instalação da Faculdade Nacional de Filosofia, com a qual foi fixado o currículo do curso de Letras, a ser adotado a nível nacional, ocorreu no período político ditatorial implantado, no Brasil, em 1937.

É importante frisar-se, também, que a implantação e uma primeira proliferação das Faculdades de Filosofia que, além do "ensino desinteressado", destinavam-se à formação de professores para a escola secundária, aconteceu no momento histórico em que esta escola

"... se estruturava e se consolidava para atender as camadas médias urbanas em processo de expansão, devido à industrialização e urbanização, verificadas então em ritmos acelerados." (Nadai, 1988, p. 42)

3.2 - Segundo momento - década de sessenta e setenta.

No início da década de sessenta, foram assinados alguns Pareceres, Resoluções e Portarias, através dos quais o Conselho Federal de Educação (recém instalado) e o Ministério da Educa

da longa argumentação desenvolvida por Francisco de Campos (...) criticando a tradição brasileira de fazer do ensino secundário uma 'mera chancelaria de exames para o ensino superior'...". Creio, porém, que o ensino secundário tenha sido "reformulado em função do ensino superior" de modo geral e que a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, com a definição dos currículos dos cursos de Letras (Clássicas, Neo-latinas e Anglo-germânicas) regulamentada pelo Decreto-Lei 1.190/39, tenha se dado em função do ensino secundário existente. A adequação do curso de Letras a este ocorreu também na reformulação por ele sofrida na década de sessenta o que ficou claro no Parecer 283/62. O relator deste, ao defender a restrição das habilitações e a obrigatoriedade da Língua Portuguesa afirma que "A Lei de Diretrizes e Bases... tornou obrigatório o ensino de Língua Portuguesa em todas as séries da escola média..." e ainda que "... paralelamente, restringiu o estudo das línguas estrangeiras..."

ção e Cultura simplificaram os currículos dos cursos de Letras, numa tentativa de adequá-los ao novo ensino médio, organizado, a partir de 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61.

De acordo com a nova organização curricular, o ensino médio passou a ministrar as disciplinas Língua Portuguesa, Francesa e Inglesa, no curso ginásial; e Língua Portuguesa e uma estrangeira, no curso colegial; podendo ainda serem incluídas, neste último curso, as Línguas Francesa, Inglesa ou Latina como disciplinas optativas.

Em virtude da redução das línguas ministradas no ensino médio; da obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, em todas as séries desse nível de ensino; e da impraticabilidade da organização curricular dos cursos de Letras anteriores, o relator do Parecer 283/62 apresentou algumas sugestões para alterar o referido curso. Entre elas encontravam-se a denominação genérica de "Letras", em substituição às três denominações anteriores; a restrição das habilitações por curso (no máximo duas línguas com suas respectivas literaturas); e a extensão da duração do curso para quatro anos letivos, durante os quais deveriam ser ministradas, além das matérias pedagógicas, as de conteúdo específico, a serem distribuídas entre uma parte comum e uma parte diversificada.

Algumas justificativas foram apresentadas por esse relator para as alterações propostas. Segundo ele, um curso, com duração de três anos, que habilitasse em até cinco línguas com suas respectivas literaturas, parecia ter sido planejado "para não ser executado". Entendia ainda que a "pressão do mercado de trabalho em expansão" forçava a "busca de uma maior autenticidade", exigia-se, portanto, um maior aprofundamento. Considerava também inconveniente conceder-se autorização para alguém lecionar uma língua estrangeira sem o completo domínio da língua nacional, por isso acha imprescindível que todo professor de língua estrangeira fosse também professor da Língua Portuguesa. E em função disto, propôs um currículo estruturado com uma parte comum, que compreendesse Português, com sua respectiva literatura, Latim e os conhecimentos básicos de lingüística; e uma parte diversificada, que contemplasse as línguas estrangeiras e respectivas literaturas e mais três outras matérias, a serem escolhidas em uma lista apresentada.

Essas sugestões foram acatadas pelo Conselho Federal de Educação que, através da Resolução S/N de 1962, fixou o cur

rículo mínimo das licenciaturas em Letras, que, além das matérias pedagógicas, passou a constituir-se das seguintes matérias específicas:

"Lingua Portuguesa
Literatura Portuguesa
Literatura Brasileira
Língua Latina
Linguística"

Três disciplinas escolhidas entre as seguintes:

- "a) Cultura Brasileira
- b) Teoria da Literatura
- c) Uma língua estrangeira moderna
- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega." (Brasil. Ministério da Educação. Conselho Federal da Educação, 1981, p. 417)

A mencionada Resolução fixou ainda a duração do curso em quatro anos e definiu em seu Artigo 2º que

"O diploma de cada curso habilitará em
a) Português e Literatura da Língua Portuguesa e, (sic)
b) mais⁹, uma língua estrangeira com a respectiva literatura, à escolha do aluno, dentro das possibilidades de estudo oferecidas pelo estabelecimento".

Parágrafo Único. O diploma só poderá incluir a Língua Latina, na forma deste artigo, quando houver sido estudada a respectiva literatura." (Brasil. MEC, CFE, 1981, p. 417)

9. As alíneas "a" e "b" devem ser entendidas como alternativas e não como aditivas, pois no Parecer 283/62 é explicado que o estudante se habilitaria em: "(a) Português ou (b) Português e uma língua estrangeira clássica ou moderna..."

No que se refere à parte da formação pedagógica o relator do Parecer 292/62 sugeriu que o candidato à licenciatura se familiarize com alguns aspectos que envolvem a situação docente, entre os quais estão o aluno, o método e a escola. Em virtude disto, foram sugeridas, para compor essa parte do currículo, as seguintes matérias:

"Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem
Elementos de Administração
Didática
Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado". (Brasil. MEC. CFE, 1962, p. 99)

Neste mesmo Parecer foi sugerido que as disciplinas pedagógicas fossem distribuídas ao longo de cinco semestres letivos e que fosse reduzido, de um quarto para um oitavo, o período de tempo destinado a estas disciplinas.

Em 1965, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer 236¹⁰ sugeriu que o "currículo do curso de licenciatura de 1º ciclo" (Licenciatura curta) não apresentasse grandes modificações em relação ao que fora definido para a licenciatura plena, pelo Parecer 283/62. Segundo seu relator as habilitações deveriam ser as mesmas: "línguas vernácula e estrangeiras", e as matérias também seriam as mesmas, com algumas reduções, já que o tempo de duração seria menor.

Em atendimento ao referido Parecer foi baixada a Portaria ministerial 168/65¹¹, que estabeleceu a duração da licenciatura curta em 2.025 horas de atividades, a serem integralizadas em

-
10. É importante que se esclareça aqui que embora Elza Nadai (1988) afirme que as Licenciaturas Curtas tenham surgido "em decorrência da Lei 5.692/71", e las já haviam sido criadas no início da década de sessenta. Vera Candau (1987) esclarece que as licenciaturas curtas criadas nesta década tinham "um caráter emergencial", portanto "transitório", enquanto que as propostas na década de setenta surgiram como "processo regular de formação de professores".
 11. O compêndio "Currículos mínimos dos cursos de graduação" traz esta Portaria com a redação atualizada pela Resolução 1/72 segundo a qual a carga horária da Licenciatura Curta é de 1.200 horas-aulas, porém pela Portaria 168/65 encontrada na Documenta nº 38, de janeiro de 1965, o quantitativo de horas-aula definido é de 2.025.

três anos letivos; e fixou um currículo mínimo composto de seis ma
térias distribuídas entre uma parte fixa e uma diversificada, cons
tituídas estas da seguinte forma:

"Língua Portuguesa
Literatura Portuguesa
Literatura Brasileira
Língua Latina

Duas matérias dentre as seguintes:

- a. Cultura Brasileira
- b. Teoria Literária
- c. Uma língua estrangeira moderna
- d. Literatura correspondente à língua escolhida na
forma da letra c
- e. Lingüística
- f. Literatura Latina." (Brasil. MEC. CFE, 1965, nº
38, pp. 96-7)

De acordo com o Artigo 3º dessa Portaria:

"O diploma do curso habilitará no exercício do ma-
gistério no primeiro ciclo da escola de segundo grau,
em uma das seguintes hipóteses:

- a) Português e Literatura da Língua Portuguesa;
- b) Português e uma língua estrangeira moderna, com
as respectivas literaturas;
- c) Português e Latim, com as respectivas literatu -
ras". (Brasil. MEC. CFE, 1965, nº 38, p. 97)

No que se refere à parte de formação pedagógica, per-
maneceram em vigor as prescrições do Parecer 292/62 e a Resolução
que o acompanha.

Em 1965, o Ministro da Educação, através da Porta-
ria 341, baixou nova regulamentação acerca da expedição dos diplo-
mas. Desta feita ficou estabelecido que

"Aos licenciados em Letras - registro em Português
e Literatura da Língua Portuguesa e mais uma língua
estrangeira com a respectiva licenciatura, conforme

estabelecido no Parecer 283/62 que fixou o currículo mínimo em Letras" (Brasil. MEC. CFE, 1965, nº 44, p. 94)

Nesse mesmo ano, através da Portaria Ministerial 159, o Ministro da Educação deu nova regulamentação aos cursos superiores, fixando sua duração em termos de horas-aula, com a indicação de tempo útil e tempo total; sendo o primeiro "o mínimo necessário para a execução do currículo" e o segundo o tempo compreendido entre a matrícula e a conclusão do curso.

De acordo com essa Portaria, a Licenciatura Plena em Letras passou a ser ministrada em um tempo útil de 2.700 horas a serem distribuídas em quatro anos letivos, nunca inferiores a "180 dias de trabalho escolar efetivo" (Brasil. MEC. CFE, 1965, nº 38, p. 94), e a Licenciatura Curta continuaria a ser ministrada em um tempo útil de 2.025 horas distribuídas em três anos letivos.

Em 1966, em resposta a uma consulta feita pela Universidade de São Paulo, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer 187, analisou a introdução de uma terceira habilitação para o curso de Letras que foi fixada através da Portaria Ministerial 155/66.

De acordo com o Artigo 1º da referida Portaria

"O diploma do curso de Letras, para licenciatura completa, habilitará em uma das seguintes áreas:

- a) Português e literaturas da Língua Portuguesa;
- b) Uma língua estrangeira clássica ou moderna com a respectiva literatura;
- c) Português e uma língua estrangeira clássica ou moderna com as respectivas literaturas".

E de acordo com o Artigo 2º:

"O diploma do curso de Letras, para licenciatura de 1º ciclo, habilitará ao exercício do magistério, no 1º ciclo da escola de segundo grau, em uma das seguintes áreas:

- a) Português e literaturas da Língua Portuguesa;
- b) uma língua estrangeira moderna com a respectiva literatura;
- c) Língua e Literatura Latina;

- d) Português e uma língua estrangeira moderna com as respectivas literaturas;
- e) Português e Latim com as respectivas literaturas." (Brasil. MEC. CFE, 1981, p. 419)

Em 1967, o Ministro da Educação encaminhou, ao Conselho Federal de Educação, um questionamento sobre a denominação genérica de "Licenciatura em Letras", que aparece nos diplomas e que não deixava claras as habilitações freqüentadas por seus respectivos portadores. Em resposta a este questionamento, o Conselho emitiu o Parecer 104/67, que fixou a obrigatoriedade da explicitação, no verso do diploma, das habilitações de acordo com as definições dos Pareceres 283/62 e 187/66 e respectivas Resoluções e/ou Portarias.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer 672, sugeriu que fosse alterada a denominação da matéria Administração Escolar, uma vez que, na prática, acabou prevalecendo o "aspecto administrativo" em detrimento da "preocupação específica do ensino de segundo grau". O relator do mencionado Parecer entendia que

"... a solução é deixar expresso no próprio título o que se pretende, substituindo o nome Administração Escolar pelo de Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau". (Brasil. MEC. CFE, 1981, p. 37)

O mesmo relator entendia, também, que a formação pedagógica dos cursos de licenciatura deveria continuar ocupando um oitavo da duração total dos respectivos cursos, devendo os cálculos serem feitos em termos de horas-aula (e não mais de anos letivos), de acordo com as prescrições da Portaria Ministerial 159/65.

Em decorrência do citado Parecer foi baixada uma Resolução, a de número 9/69, que estabelecia em seu Artigo 1º, que

"Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau".
(Brasil. MEC. CFE, 1981, p. 37)

Ficaram estabelecidas ainda, através desta Resolução, as obrigatoriedades da Prática de Ensino para as matérias objeto de habilitação profissional; e da destinação de um oitavo das horas-aula do curso, para as matérias pedagógicas.

Em 1971, através do Parecer 895, o Conselho Federal de Educação, propôs a atualização da Licenciatura Curta em Letras, por entender que existia discrepância ao se exigir uma duração de 2.025 horas para uma licenciatura curta enquanto havia licenciaturas plenas com duração de 2.160 horas, como era o caso da Licenciatura em Música.

Em decorrência da referida discussão, o mesmo Conselho baixou uma Resolução, a de número 1/72, na qual ficou estabelecida a duração de 2.200 horas para a Licenciatura Plena, a serem integralizadas, no mínimo, em três anos e, no máximo, em sete; e 1.200 horas para a Licenciatura Curta, a serem integralizadas, no mínimo, em um ano e meio e, no máximo, em quatro anos letivos.

Vale ressaltar que o contexto sócio-político-econômico do país nas décadas de sessenta e setenta, período em que prevaleceram as orientações curriculares anteriormente explicitadas, sofreu profundas alterações. Desde o final da década de cinquenta o país passou a conviver com o confronto de idéias, pela coexistência de uma política racionalista "ligada à matriz populista" do governo de Vargas (Cunha, 1983) e pela política econômica baseada no modelo de aceleração industrial, com a economia nacional aberta ao capital estrangeiro, adotada pelo governo Kubitschek (responsável pelo acirramento da distância entre a ideologia política e o modelo econômico).

Estas contradições se acirraram, no início da década de sessenta, com a eclosão e fortalecimento dos movimentos de base, da organização dos partidos comunistas e dos grupos populares e católicos. Segundo afirma Romanelli

"Os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que se eliminassem os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional". (Romanelli, 1988, p. 193)

Tal impasse ensejou o golpe de 64 que destituiu o governo de João Goulart e implantou a ditadura militar no país, a qual perdurou até o início da década de oitenta.

Embora tenha havido uma mudança radical, no país, pós-64, nos setores sócio-econômico e político, e a educação tenha sido considerada como fator de desenvolvimento, não foram tomadas medidas significativas, no que se refere ao sistema educacional, nos primeiros anos do regime ditatorial, o que só veio a acontecer nos últimos anos da década de sessenta e início da década de setenta, quando se deu a Reforma Universitária (1968) e a Reforma dos Ensinos de I e II Graus (1971).

Estas mudanças, entretanto, não provocam alterações substanciais nas diretrizes oficiais que norteiam a organização curricular dos cursos de licenciatura em Letras, a não ser o estabelecimento de diretrizes para a licenciatura curta e a posterior redução de sua carga horária, que passou de 2.025 para 1.200 horas-aula.

A ausência de medidas oficiais aconteceu apesar de, no início da década de setenta, ter surgido a necessidade de uma nova reformulação dos referidos currículos, para atender aos princípios da Lei 5.692/71, que fixou a obrigatoriedade da escolarização de I grau, em oito anos; determinou os caracteres de terminalidade e continuidade do ensino de I e II graus; introduziu os estudos de nível geral e de formação especial, tratados sob as formas de atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Em atendimento a essa necessidade, o Conselheiro Valnir Chagas elaborou uma série de Indicações, das quais duas estavam diretamente ligadas ao curso de Letras: a de número 23/73 que propunha alterações para as licenciaturas da área de Educação Geral e a de número 68/73 que sugeria alterações na formação pedagógica das licenciaturas (Chagas, 1976). Segundo Vera Candau (1987) as mencionadas Indicações foram aprovadas pelo Conselho Federal

de Educação e a última chegou a dar origem ao Parecer 4.873/75, porém ambas não foram homologadas pelo então Ministro da Educação, Ney Braga.

3.3 - Terceiro momento - década de oitenta.

A não aprovação do grupo de Pareceres ensejou a volta do debate, em torno da formação dos educadores (pedagogos) desencadeado pelas Faculdades de Educação e interrompido após 68, em função da Reforma Universitária e do momento político repressivo. Paralelamente à articulação e a retomada dos debates promovidos pela comunidade acadêmica, foram criadas, a nível de Ministério da Educação, no final da década de setenta, (1979) algumas comissões para reexame das propostas vetadas no início da referida década.

Em 1980, por ocasião da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, foi formada uma Comissão para articular as discussões a nível nacional, na qual incluíram-se representantes das várias licenciaturas. Nesta mesma ocasião foi explicitada "a intenção dos educadores de não mais permitirem que as decisões a respeito de sua formação e seu trabalho se façam à sua revelia". (Candau, 1987, p. 29).

A partir de então, as discussões, a nível de comunidade acadêmica, se acirraram e, em alguns momentos, se articularam com os debates oficiais. Nesta década foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - ANPED - com um G.T. de licenciatura, o qual tem discutido, regularmente - a partir da segunda metade da referida década - as diversas licenciaturas, inclusive a de Letras e, no entanto, até o presente momento - início da década de noventa - não se chegou a uma posição clara e consensual, com relação ao destino das mesmas e, em especial, à licenciatura em Letras. Em função desta indefinição, os currículos desta vêm sofrendo sucessivas modificações, sem contudo extrapolarem as prescrições legais fixadas na década de sessenta e início da seguinte, apesar das alterações prescritas para os ensinos de I e II graus, nesta última década.

A última etapa do percurso histórico percorrido pelo curso de formação de professores da Língua Portuguesa iniciou-se no momento histórico em que o regime militar perdia sua legitimção e começava a ocorrer, no país, uma "oxigenação da vida política", como afirma Ghirardelli. (1987)

Esta etapa vem se desenvolvendo paralelamente às discussões preparatórias para as primeiras eleições diretas para governadores e presidente realizadas após o golpe de 64 e à elaboração da nova Constituição do país, fatos que têm caracterizado o processo de sua abertura política. Esta etapa tem se desenvolvido paralelamente às discussões travadas em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

No que se refere aos setores sócio-econômicos, esse momento histórico do curso de formação de professores tem convivido com o agravamento da crise do capitalismo dependente, com o fortalecimento das oposições políticas e a recomposição dos movimentos de massa, destacando-se a organização e fortalecimento dos sindicatos dos trabalhadores, entre os quais estão os dos trabalhadores da educação, que buscam discutir, não só as melhorias salariais, mas também os problemas nacionais.

3.4 - Algumas considerações parciais.

As três etapas percebidas no percurso histórico do curso de formação de professores de Língua Portuguesa, para o I e II graus, descritas neste item coincidem com os três momentos da história do "campo de currículo", no Brasil, delineados por Moreira (1990). Em seu trabalho intitulado "Currículos e Programas no Brasil", ele localiza as origens do "campo de currículo", em nosso país, nas décadas de vinte e trinta e estende sua descrição e análise sobre esse momento até os anos iniciais da década de sessenta. O segundo momento por ele delineado, e que se refere ao "desenvolvimento do campo de currículo no Brasil", vincula-se aos anos sessenta e setenta; e o terceiro inicia-se no último ano desta década.

De acordo com sua análise, o pensamento curricular no Brasil, surge com os pioneiros e com os movimentos escolanovistas fundamentados nas tendências progressivistas. Segundo ele, estas tendências, associadas à tradição clássica e ao tecnicismo, formaram a "base teórica dos primeiros cursos em currículos desenvolvidos na infra-estrutura institucional" (Moreira, 1990, p. 120). Em outras palavras, eu diria que as idéias sobre currículo, que circularam no Brasil, em seu momento inicial, apresentaram-se mescladas por tendências progressivistas, tecnicistas e tendências ligadas à tradição clássica.

Durante as décadas de sessenta e setenta, quando se deu o desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil, este se apresentou com uma dupla ambigüidade. No primeiro caso, tendia, por um lado, a se fortalecer dentro de um enfoque mais autônomo e, por outro, a seguir o enfoque estrangeiro, o que refletia a divisão do pensamento político nacional da época (apoio ao "processo autônomo de industrialização e desenvolvimento" ou apoio ao "mercado internacional"). No segundo caso, a ambigüidade esteve ligada à preocupação com a "eficiência e planejamento" ou "com os problemas e questões sociais". Esta ambigüidade, segundo Moreira, podia estar "relacionada à emergência da ideologia da eficiência e modernização em um contexto permeado por propósitos nacionalistas". (1990, p. 128)

Em decorrência destas oscilações, o pensamento curricular nos anos sessenta e setenta, que se desenvolveu em um contexto marcado por idéias liberais e nacionalistas, foi permeado por tendências tecnicistas e críticas além de conter ainda as tendências progressivistas que marcaram seu estágio inicial.

Apesar do ecletismo que marcou estas duas décadas, ficou patentado na análise de Moreira que as idéias críticas que se propagaram no início dos anos sessenta foram consideradas "subversivas após o golpe de 1964 e foram, gradualmente, eliminadas de cena". (1990, p. 148)

De acordo, ainda, com a análise de Moreira, a década de oitenta, no que se refere ao "campo de currículo no Brasil", foi marcada por uma forte influência dos pensamentos marxista e gramsciano, embora os princípios liberais tenham continuado a permear o discurso educacional. Para a definição das principais tendências de currículo neste período, as "forças inter-relacionadas de redemocratização" e a "criação de espaços institucionais para discussão" representaram elementos da maior relevância. Estas tendências, que são nitidamente críticas e voltadas para o contexto nacional, têm como focos principais a preocupação com o conteúdo escolar e com o fator social dos estudantes.

Segundo ele, houve, nesse período, uma proliferação de seminários e debates promovidos pelas associações de educadores; um intenso florescimento de uma literatura pedagógica crítica; e um desenvolvimento do pensamento pedagógico autônomo. Apesar disto, na prática pedagógica continua persistindo a predominância das características tradicionais. E acrescento mais: ela

continua sendo permeada por discursos progressivistas e marcas tec
nicistas.

À luz da análise feita por Moreira, pode-se dizer que a primeira etapa do percurso histórico, percorrido pelo curso de formação de professores de Língua Portuguesa, é marcado pelas tendências da tradição clássica, sobressaindo-se, nas diretrizes anteriormente descritas, o caráter elitista de um curso estruturado de forma a atender aos aspectos literários, enciclopédicos e humanistas, características do então ensino secundário.

Indícios do caráter elitista são percebidos nos objetivos propostos, para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, pelo Decreto 19.852/31, e nos objetivos propostos para a Faculdade de Filosofia, pelo Decreto-Lei 1.190/39, anteriormente transcritos.¹²

Nestes mesmos objetivos, além do caráter elitista ("ampliar a cultura no domínio das ciências puras"; "altas atividades de ordem desinteressada"), percebe-se também que à escola foi imputado o papel de preparar o cidadão para assumir uma posição na sociedade ("desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério") características essenciais das tendências liberais (Libâneo, 1989).

A própria organização curricular proposta denuncia o caráter acadêmico e enciclopédico, pela lista interminável de línguas a serem estudadas e pela ausência de estudos voltados para os aspectos sociais. E até mesmo a existência de um curso específico de Bacharelado, complementado por um curso de Didática denuncia o caráter elitista, já que a especificidade do Bacharelado é a formação de uma elite intelectualizada.

A oscilação entre o apoio ao capital internacional e o sentimento nacionalista; entre a busca de um modelo curricular autônomo e a aceitação de um modelo estrangeiro; e entre a preocupação com a eficiência e planejamento e com os problemas sociais parece terem exercido influência na definição das diretrizes norteadoras do curso de Letras traçadas no início da década de sessenta - segundo momento do percurso percorrido por este curso.

Indícios dessa influência são encontrados nas preocupações do relator do Parecer 283/62 que, por um lado, questionou a exequibilidade dos planejamentos curriculares anteriores e

12. Vide item 3.1 deste capítulo.

propôs uma organização mais racional e eficiente, buscando a "autenticidade" e a eliminação do "artificialismo". Em sua proposta, visou também atender à "pressão crescente do mercado de trabalho em expansão". Tais justificativas sugerem a sua ligação com a tendência tecnicista e sua aceitação dos modelos estrangeiros. Por outro lado, deixou transparecer, também, seu sentimento nacionalista, ao propor a obrigatoriedade da habilitação em Língua Portuguesa a todos os licenciados em Letras; ao propor um currículo mínimo com uma parte comum obrigatória, que contemplasse somente matérias diretamente ligadas ao estudo da língua nacional e respectiva literatura; e ao propor, ainda, Cultura Brasileira como matéria da parte diversificada.

A "ideologia da eficiência e da modernização" encontra-se embutida nas idéias desse relator e foi evidenciada nas propostas de um currículo constituído por uma parte comum e uma parte diversificada. As preocupações com a eficiência e com o mercado de trabalho ficaram claras, também, ao afirmar que a duração de quatro anos seria suficiente para a formação, já que a área de habilitação profissional havia sido reduzida e que não haveria mais lugar para um curso exclusivamente de Didática e que "o tempo e o esforço utilizados" na licenciatura, para a formação pedagógica, deveriam ser empregados para intensificar o ensino das línguas e literaturas.

Ao mesmo tempo, que as atenções se voltam para o mercado de trabalho e se elimina a ênfase dada ao Bacharelado (elitista), transferindo-se para a licenciatura, procura-se, nesta, dar um peso maior às disciplinas específicas privilegiando o saber acumulado, característica própria da tendência tradicional. Mais uma vez fica patenteado o ecletismo de tendências pedagógicas detectado no percurso histórico do curso de Letras. Por um lado, a preocupação com o mercado de trabalho, característica da tendência tecnicista; e, por outro, a preocupação em fortalecer os conhecimentos teóricos a serem transmitidos, característica própria da tendência tradicional.

No que se refere à terceira etapa do percurso histórico do curso, não foi possível fazer-se uma análise, à luz das colocações anteriormente apresentadas, uma vez que não foram emanadas dos órgãos oficiais, durante a década de oitenta, diretrizes norteadoras para o referido curso. Pode-se afirmar, entretanto, que tem havido reformulações curriculares a níveis locais, as quais têm

se orientado pelas diretrizes traçadas na década de sessenta e se tenta, levando em consideração as conclusões de discussões e debates promovidos pelas comunidades acadêmicas locais e de representação nacional.

4 - DESCRREVENDO O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Para compreender o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa de I e II graus, da cidade de Goiânia, numa perspectiva histórico-filosófico-pedagógica e tendo em vista os aspectos explícito e implícito do currículo, senti a necessidade de contextualizar a instituição formadora e desvelar os três ápices essenciais do referido processo: o currículo pleno responsável por essa formação (sob os prismas histórico e normativo); o cotidiano pedagógico (tendo em vista o fazer e o discurso dos professores; e a percepção discente sobre o curso frequentado). Achei por bem ainda tecer algumas considerações à luz das reflexões teóricas que suportam o presente estudo. Em decorrência disto este capítulo se apresentará subdividido em seis itens, alguns dos quais, por sua vez, também serão subdivididos.

4.1 - Esboço histórico da instituição.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) tem seus germes na "Academia de Direito de Goyaz" fundada, em 1898, na cidade de Goiás e instalada, efetivamente, em 1903, quando o país vivia seus primeiros anos de República. Esta Academia, que era mantida pelo então Presidente do Estado, foi fechada em 1909, por questões políticas, propiciando a criação de uma instituição particular de ensino superior (Faculdade Livre de Direito, depois Escola de Direito de Goyaz) que, após alguns anos, foi agraciada com a subvenção de recursos estaduais.

Em 1921, o então Presidente do Estado resolveu autorizar a instalação de outra faculdade subvencionada por este (Fa-

culdade de Direito de Goyaz) que, cinco anos depois, também foi fechada por motivos políticos, os quais acabaram fortalecendo a instituição particular, em função do apoio oficial por ela recebido.

Finalmente, na década de trinta, o confronto de interesses políticos, que provocava o balanço da gangorra entre a instituição particular e a instituição estadual, se dissipou¹³ com a extinção definitiva da primeira, e equiparação da segunda às instituições federais, em 1936, e a transferência desta para a nova capital, no ano seguinte, momento em que se implantava o "Estado Novo" no país.

Até o final da década de cinquenta, encontravam-se instaladas na nova Capital (além das instituições de nível superior ligadas à universidade particular) o Conservatório Goiano de Música, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia e a já mencionada Faculdade de Direito - (a única federalizada até então). Estas instituições, após acirradas lutas, conseguiram a criação da Universidade Federal de Goiás, em dezembro de 1960 (Lei 3.834C), a qual foi instalada, oficialmente, em março do ano seguinte.

De acordo com o Artigo 3º da referida Lei, deveria ser criada ou agregada a essa Universidade uma Faculdade de Filosofia, ciências e Letras, no prazo de três anos. Porém, para que esta determinação legal se tornasse realidade, "inúmeras foram as lutas travadas", conforme afirma o então presidente da Comissão pró-implantação da Faculdade, Prof. Egídio Turchi, que foi também seu primeiro diretor. Segundo ele:

"Todos na Universidade e no MEC estavam, aparentemente, de acordo, nos altos e baixos escalões, mas o processo já pronto desaparecia nos labirintos mi-

13. A dissipação desta, entretanto, não representou o fim da guerra entre escola particular e escola pública no Estado, ela continuou na nova Capital. O argumento de "que já havia em Goiânia uma Universidade e o meio não comportava duas" foi um dos obstáculos enfrentados pela Comissão Pró-Criação da UFG, conforme afirmou seu presidente, em entrevista concedida, recentemente, a mestrandos da Faculdade de Educação desta Universidade, cujos dados encontram-se registrados no texto "Raízes da Universidade Federal de Goiás". (não publicado).

nisteriais, uma vez chegou até no Ministro só com a capa, esvaziado que fora de todos os documentos". (1980, p. 12)

Diante da situação, recheada de lutas e promessas, o Reitor Prof. Colemar Natal e Silva (o primeiro da UFG) decidiu, em sessão extraordinária do Conselho Universitário, realizada em setembro de 1962, implantar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) antes de sua criação legal. Sua atitude apoiara-se no Artigo 133 do Estatuto da Universidade que, conforme afirma Turchi "permitia a criação e o funcionamento de cursos próprios da Faculdade de Filosofia, provisoriamente, em outras unidades" (1980, p. 12).

Menos de dois meses depois esta Faculdade estava legalmente criada, pelo Decreto 51.582 e, já em dezembro do mesmo ano, foram realizados os exames vestibulares para a composição das primeiras turmas dos cursos de Letras, Pedagogia, Matemática e Física, que passaram a funcionar a partir do ano seguinte (1963).

Vale lembrar que esta Faculdade foi criada no momento auge da crise política que se arrastava, no país, desde a década de cinquenta (como já foi mencionado no capítulo terceiro), em decorrência do confronto de idéias entre a proposta nacionalista e a proposta de abertura do mercado nacional ao capital estrangeiro. Este conflito culminou com o golpe militar de 1964.

Dois fatos importantes marcaram a vida dessa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que teve existência curta, enquanto unidade organizacional, e ambos ocorreram na gestão de seu terceiro diretor, Professor Douglas Avanço¹⁴. O primeiro, refere-se ao reconhecimento dos cursos de Letras, Pedagogia, Matemática, Física, História e Geografia, que aconteceu em 1968; e o segundo refere-se ao seu desmembramento, que aconteceu em função da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) instituída neste mesmo ano.

Com a fragmentação da referida Faculdade, seus departamentos passaram a se agregar em torno dos recém-criados Instituto de Matemática e Física, Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e da Faculdade de Educação.

14. Algumas informações contidas neste item foram obtidas em entrevistas informais realizadas por mim com o Professor Avanço, no decorrer do ano de 1990.

Segundo depoimento prestado pelo Professor Avanço, durante o período em que sobreviveu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a formação dos professores de Língua Portuguesa, do ensino de I e II graus, dava-se pela junção de esforços do Departamento responsável pelos conteúdos específicos e do Departamento de Educação, responsável pelas disciplinas pedagógicas. Com a fragmentação da Faculdade, essa formação passou a congregar esforços do Instituto de Ciências Humanas e Letras, responsáveis pelos conteúdos específicos, e da Faculdade de Educação, que passou a ministrar as disciplinas pedagógicas.

Cabe esclarecer, aqui, que o desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a conseqüente criação do ICHL/UFG aconteceu no momento em que a economia do país encontrava-se em uma "fase de retomada de expansão com acentuado desenvolvimento industrial", como nos diz Romanelli. Tal desenvolvimento contribuiu, significativamente, para o aumento da demanda social pela educação que, por sua vez, gerou a crise dos "excedentes" e acirrou os movimentos esquerdistas estudantis, os quais foram coibidos por atos presidenciais como: o Ato Institucional nº 5 (1968) e o Decreto-Lei 477 (1969). O primeiro dirigido à sociedade como um todo e o segundo à comunidade acadêmica.

4.1.1 - Curso de Letras.

O Curso de Letras figurou entre os primeiros a serem implantados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG. Apesar de só ter sido reconhecido em 1968, pelo Decreto Presidencial 63.636, ele começou a ser ministrado em 1963 - às vésperas da implantação, no país, do regime político militar - com vinte alunos matriculados em "Letras Vernáculas" e setenta em "Letras Modernas" (Turchi, 1980, p. 14) - (Inglês, Francês, Italiano e Espanhol) - no referido ano. É importante ressaltar-se que, quando este curso foi implantado pela UFG, o mesmo já era ministrado pela Universidade Católica de Goiás (UCG) há mais de uma década, devidamente reconhecido, desde fevereiro de 1952, por Decreto Presidencial 30.588/52, publicado no Diário Oficial da União, em 03.03.52.

O Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG, responsável pelas disciplinas específicas do curso foi constituído, inicialmente, por um corpo docente formado por dezesseis professores, cinco dos quais já militavam no

ensino superior, ministrando aulas no curso de Letras da UCG. Destes professores, oito continuam vinculados à universidade, exercendo funções ligadas à docência e/ou à pesquisa; três continuam exercendo funções ligadas à educação, fora da UFG; um dedicou-se à literatura; três aposentaram-se e um último veio a falecer.¹⁵

O Departamento de Pedagogia da FFCL/UFG, que se responsabilizava pela formação pedagógica, constituiu-se com um corpo docente formado por cinco professores, dos quais, dois também já militavam na UCG. Deste grupo, dois continuam ligados à Faculdade de Educação; dois aposentaram-se; e um exerce, atualmente, suas funções médicas.

No que se refere à organização curricular do curso, em seu momento inicial, não é possível descrevê-la em função da inexistência de dados. Depois de ter percorrido vários departamentos e/ou setores da Universidade, entre os quais posso citar: Pró-reitoria de Graduação (em suas várias secções - gabinete, secção de legislação, secção de registro de diplomas etc); Secretaria Geral do ICHL; Secretaria do Departamento de Letras; Secretaria da Faculdade de Educação e Centro de Memória da Universidade, resolvi recorrer aos arquivos particulares de alguns professores fundadores do curso de Letras. Estes, porém, também não dispunham dos dados necessários e reforçavam a afirmação feita, pelo professor Turchi, em um artigo publicado recentemente. Segundo ele, estes dados

"Difícilmente serão encontrados nas Secretarias dos Institutos e nos arquivos da Faculdade de Educação, porque a Faculdade de Filosofia durou apenas 4 (sic)¹⁶ anos, e ao criar as novas Secretarias, fizeram-se limpezas tão profundas que hoje não se acha mais na da daqueles tempos" (Turchi, 1980, p. 14)

-
15. Estas e outras informações, sobre os primórdios do curso de Letras, contidas neste item, foram prestadas pelo professor Turchi, em entrevistas informais a mim concedidas, no decorrer de 1990.
 16. Deve ter ocorrido, aqui, um lapso de memória, pois ele, neste mesmo artigo afirma que os primeiros cursos da Faculdade de Filosofia passaram a ser ministrados a partir de 1963. E sabe-se também que a referida Faculdade só foi desmembrada após a Reforma Universitária instituída em 1968.

O único dado de que disponho, sobre a organização curricular deste período inicial, diz respeito a sua estrutura, a qual seguia o regime anual de matrículas e concentrava as disciplinas pedagógicas no último ano do curso. O que atendia ao conhecido "esquema 3 + 1", estabelecido a partir de 1941 e combatido pelo Parecer 292/62, como se viu no capítulo três.

E, por dedução, creio poder afirmar que seu currículo, no que se refere às disciplinas de conteúdo específico, tenha sido estruturado em consonância com o Parecer 283/62, o qual extinguiu antigos cursos de licenciatura em Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas. Esta dedução se deve ao fato de o Professor Turchi ter se referido, em seu artigo, às licenciaturas de "Letras Vernáculas" e "Letras Modernas", ao falar dos primeiros cursos implantados pela FFCL/UFG. Pessoalmente, ele explicou-me sobre as habilitações dos referidos cursos, mas não soube precisar a legislação que norteou sua organização.¹⁷

Em função da Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68, a licenciatura em Letras, da UFG, se submeteu a uma nova estruturação curricular. De acordo com seu currículo pleno, esta licenciatura passou a abranger dois ciclos de estudos: "compreendendo um total de 165 créditos a serem integralizados em um mínimo de 6 e um máximo de 14 semestres letivos" (Universidade Federal de Goiás, 1975, p. 162).

O primeiro ciclo compreendia vinte e quatro créditos a serem obtidos através das seguintes disciplinas obrigatórias:

"Língua Portuguesa I
Filosofia da Ciência I
Metodologia do Trabalho Intelectual I
Sociologia I". (Universidade Federal de Goiás, 1975, p. 162)

E o segundo, cento e quarenta e um créditos, assim distribuídos: cento e onze a serem integralizados pelas disci-
pli-

17. É curioso notar que o desconhecimento sobre a legislação e normalização in terna, que regem o curso, parece ser uma regra geral no Departamento, não só no que se refere às prescrições mais antigas, mas também às atuais. Isto se constituiu em obstáculo e limitação para o presente trabalho de campo.

nas específicas; seis pelas disciplinas eletivas; e vinte e quatro pelas disciplinas pedagógicas. Como disciplinas específicas dos cursos foram listadas nesse currículo pleno:

Língua Portuguesa II, IV, V, VI e VII.¹⁸
 Literatura Portuguesa I, II e III
 Literatura Brasileira, I, II e III
 Língua Latina I, II, III e IV
 Lingüística I, II, III e IV
 Cultura Brasileira I
 Teoria da Literatura I e II
 Língua Estrangeira Moderna I, II, III e IV
 Literatura Estrangeira Moderna I
 Literatura Latina I e II
 Filologia Românica I e II (Universidade Federal de
 Goiás, 1975, pp. 162-3)

E como disciplinas pedagógicas

Psicologia da Educação IV e V
 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus
 Didática Geral
 Estágio Supervisionado de Português (Universidade Fe-
 deral de Goiás, 1975, p. 164)

Pelo currículo pleno, aqui transcrito, o qual vigorou de 1970 a 1974, percebe-se que a licenciatura em "Letras Vernáculas" foi estruturada em consonância com o Parecer 283/62 e Resolução S/N de 1962 no que se refere às disciplinas de conteúdo específico; e com o Parecer 672/69 e Resolução (09/69), no que se refere às disciplinas pedagógicas; e no que tange à duração, o referido currículo atende às exigências do Parecer 895/71 e Resolução 01/72 que estabeleceu um mínimo de 2.200 horas-aulas, uma vez que ele (o currículo) conta com 165 créditos que correspondem a 2.475 horas-aula.

Deve-se ressaltar que as discrepâncias deste currículo em relação às definições legais são discrepâncias que supe-

18. Deve ter havido um erro de imprensa, pois não consta do currículo pleno a Língua Portuguesa III.

ram os limites mínimos estabelecidos. No caso das disciplinas de conteúdo específico, em vez de três, escolhidas em uma lista para comporem a parte diversificada, a instituição optou por seis; e, no que se refere às disciplinas de formação pedagógica, em lugar de ser destinado um oitavo das horas-aula do curso, foi destinado um sétimo do total de créditos do mesmo.

Neste currículo, aparece ainda uma observação explicativa sobre a Língua e a Literatura estrangeiras modernas, as quais correspondem às Línguas Espanhola, Italiana e Alemã, e respectivas literaturas. E uma outra estabelecendo a obrigatoriedade da "Prática da Educação Física" (fixada pelo Decreto Lei 69.540 / 71) e do "Estudo de Problemas Brasileiros" (determinado pelo Decreto-Lei 869/69). Vale lembrar que a obrigatoriedade deste está diretamente ligada à filosofia repressiva, instaurada no país, pós-64.

Pelo que pude concluir, a partir do confronto de dois formulários destinados à requisição de histórico escolar, o currículo pleno do referido curso sofreu duas alterações no decorrer do período compreendido entre 1975 e 1983, porém não consegui nenhum dado preciso a respeito destas alterações, em nenhuma das seções investigadas (as quais já foram anteriormente arroladas).

De acordo com o primeiro formulário (onde se encontra uma observação manuscrita - "Em vigor de 1975 a 1978") as disciplinas Sociologia e Metodologia do Trabalho Intelectual, que faziam parte do primeiro ciclo (obrigatório no currículo anterior) passaram a constar do rol de "matérias complementares". Filosofia da Ciência foi substituída por Filosofia I, que também foi classificada como "matéria complementar" e Português I, transferido para o rol das disciplinas do currículo mínimo. Literatura Latina e Filologia Românica passaram do segundo ciclo para o rol das "matérias complementares". E foram excluídas as opções pelas Língua e Literatura Alemã. Vale lembrar que no referido formulário aparecem ainda Filosofia Comparada e Literatura Comparada II, no rol da "matérias complementares" e Literatura Comparada I, Estilística, Crítica Literária, Semiótica Literária, Semântica, Semiologia, e Linguística Aplicada ao ensino de Línguas, no currículo mínimo. Deve-se esclarecer, porém, que no formulário não há nenhuma distinção entre bacharelado e licenciatura.

Embora tenha sido possível se fazer estas observações, não pude fazer uma análise mais profunda, porque o formulá-

rio parece destinar-se tanto à licenciatura quanto ao bacharelado, pois disciplinas deste, constantes do currículo anterior, também foram arroladas como componentes do currículo mínimo, e não há nenhum esclarecimento quanto ao número de créditos e/ou disciplinas necessárias para cada curso.

De acordo com o segundo formulário (no qual também se encontra manuscrita uma observação - "Em vigor do 1º semestre de 1979 até o 2º semestre de 1983") as alterações detectadas se referem a alguns remanejamentos de disciplinas, acréscimo ou exclusão de outras. Do confronto deste formulário com o currículo pleno em vigor de 70 a 74, conclui-se que naquele foram acrescentadas as disciplinas Literatura Brasileira IV e Língua Portuguesa III como componentes do currículo mínimo e, desta mesma parte, foi excluída a Lingüística IV. As disciplinas Língua Estrangeira e Literatura Estrangeira foram transferidas do segundo ciclo (currículo de 70) para a parte de "matérias complementares" (currículo de 79) e neste último foi acrescentada a disciplina Filosofia da Ciência como "matéria complementar". É importante frisar que, neste formulário, não aparecem as últimas disciplinas listadas como componentes do formulário anterior, as quais suponho sejam mais específicas do bacharelado (Filosofia e Literatura Comparada, Crítica e Semiótica Literárias, Estilística, Semântica, Semiologia e Lingüística Aplicada).

Neste caso, também, não foi possível fazer-se uma análise da organização curricular, bem como das mudanças apresentadas, porque não há nenhuma informação sobre a quantidade de créditos e/ou a obrigatoriedade das diferentes disciplinas.

Em 1983, durante a realização do "Simpósio de Graduação", foi aprovada pelos professores e alunos a volta do regime seriado anual, para os cursos de graduação, da UFG. Decisão que foi ratificada pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa - CCEP. Neste mesmo "Simpósio" foram aprovados "os princípios e critérios à luz dos quais os currículos seriam reformulados." (Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Graduação, 1990, p. 13).

A partir de 1984, um novo currículo foi implementado no curso de "Letras Vernáculas" para atender às peculiaridades do regime anual aprovado pelo referido "Simpósio". O mesmo foi organizado contendo um "núcleo comum" e um "núcleo diferenciado" incluindo disciplinas a serem integralizadas em quatro anos letivos, com um total de 2.748 horas-aula e 200 horas de "atividades com-

plementares". De acordo com a Resolução 214/84, do CCEP, que traça as diretrizes gerais para organização do referido currículo, em seu núcleo comum, deveria conter

a) Disciplinas do currículo mínimo

Língua Portuguesa
Literatura Brasileira
Literatura Portuguesa
Latim
Teoria da Literatura
Cultura Brasileira
Filologia Românica
Linguística

b) Disciplinas complementares

História do Pensamento Filosófico
Língua Estrangeira Instrumental
Literatura Infanto-Juvenil

c) Atividades complementares¹⁹

d) Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física (sic) (Universidade Federal de Goiás, 1984).

Do núcleo diferenciado constam

Educação Brasileira
Psicologia da Educação
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus
Didática e Prática de Ensino (Universidade Federal de Goiás, 1984, p. 2)

A mencionada Resolução determina que o curso de Letras deve enfatizar

"... as disciplinas que desenvolvem a reflexão permanente sobre a linguagem e a literatura (Língua Portuguesa e Literaturas) bem como as disciplinas de

19. Na referida Resolução, não são esclarecidos a natureza e o tipo de atividades complementares a serem desenvolvidas.

formação pedagógica que promovam a compreensão da escola enquanto realidade concreta, inserida no contexto histórico-social (Educação Brasileira, Didática e Prática de Ensino)". (Universidade Federal de Goiás, 1984, p. 2)

De acordo com a grade curricular, constante do Anexo I desta Resolução (214/84), foram destinadas 2.212 horas-aula para as "disciplinas do currículo mínimo" e "disciplinas complementares", 128 horas-aula para as "atividades complementares" e 576 horas-aula para as disciplinas pedagógicas.²⁰ Embora constem, da referida grade, as disciplinas Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física, não foi fixada uma carga horária para elas.

De acordo com essa grade, o curso era assim estruturado:

Primeiro ano

"Lingua Portuguesa I
Lingüística I
Teoria da Literatura
Latim
História do Pensamento Filosófico
Língua Estrangeira Instrumental I

Segundo ano

Língua Portuguesa II
Língua Estrangeira Instrumental II
Lingüística II
Latim II
Literatura Brasileira I
Atividades Complementares

Terceiro ano

Língua Portuguesa III
Literatura Infanto-Juvenil
Educação Brasileira

20. O número de aulas proposto na grade é inferior ao definido pela Resolução, não se podendo esquecer, porém, que daquela não constam as aulas destinadas a Educação Física e EPB.

Filologia Românica

Literatura Portuguesa I

Literatura Brasileira II

Quarto ano

Língua Portuguesa IV

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus

Literatura Brasileira III

Literatura Portuguesa II

Cultura Brasileira

Psicologia da Educação

Didática e Prática de Ensino de Português

Atividades Complementares.

E.P.B..

Educação Física". (Universidade Federal de Goiás,
1984, p. 4)

Pelos dados supra transcritos, percebe-se que este currículo também foi organizado em consonância com o Parecer 283/62 e respectiva Resolução, no que se refere às disciplinas de conteúdo específico e com o Parecer 672/69 e respectiva Resolução, no que diz respeito às disciplinas pedagógicas, embora a Didática tenha sido acoplada à Prática de Ensino. Quanto à duração do curso, este currículo se organizou em atendimento às exigências da Portaria Ministerial 159/65, que estabelecia a duração da Licenciatura em Letras em quatro anos letivos com uma carga horária total de 2.700 horas-aula.

A única discrepância desta organização, em relação ao Parecer 283/62 refere-se ao acréscimo das disciplinas Literatura Infante-Juvenil e História do Pensamento Filosófico, não listadas no referido Parecer, bem como a mudança do nome da "Língua Estrangeira Moderna" para "Língua Estrangeira Instrumental" e o acréscimo de "atividades complementares".

E no que se refere ao Parecer 672/69, percebe-se o acréscimo da disciplina Educação Brasileira. É importante salientar que observa-se, neste currículo, uma tentativa de ruptura com o "esquema 3 + 1 e de acatamento às sugestões do Parecer 292/62. Percebe-se, ainda, que nele foi destinado pouco mais de 1/5 (um quinto) da duração do curso para as matérias pedagógicas; e que surgiu, na instituição, uma preocupação em conceber a escola como

uma "realidade concreta inserida em um contexto histórico-social" (Universidade Federal de Goiás, 1984, p. 2). Estes fatos refletem uma mudança de postura dos professores e das perspectivas desta instituição, frente ao processo educativo. O que, provavelmente, está ligado às mudanças políticas, que começaram a despontar no início da década de oitenta (como se viu no capítulo três), e às influências exercidas pelos debates travados, nos meios acadêmicos, em torno da educação brasileira e o conseqüente delineamento de novas tendências pedagógicas. Tais mudanças podem ainda ser um reflexo da participação de representantes da licenciatura nos debates sobre a formação dos educadores, como já foi mencionado no capítulo supra citado.

É importante ressaltar-se porém que, apesar de já se perceber uma mudança de postura dos professores envolvidos na reformulação do referido currículo, é possível perceber-se, ainda, indícios marcantes de uma concepção influenciada pelo psicologismo da educação, na definição dos objetivos do curso. Segundo os elaboradores da Resolução 214/84, ao final do curso os alunos devem ter

a) "Domínio do conteúdo, entendido inclusive como compreensão do processo de produção do saber na sua área de conhecimento, com possibilidades de trabalhar esse conteúdo a nível de 1º e 2º graus. Isso implica na capacidade de selecionar o conteúdo, priorizando o que é fundamental para a aprendizagem na escola de 1º e 2º graus, de estabelecer a seqüência em que esse conteúdo vai ser ministrado e a forma de ação pedagógica para o ensino desse conhecimento.

b) "Conhecimentos em educação que lhes permitam apreender a escola como ela é, e a possibilidade de continuamente recriá-la dentro de perspectivas libertadoras; isto significa a elaboração de programas do ensino que, respeitando a estrutura do conhecimento distribuem esse conteúdo segundo a capacidade de percepção e de abstração do aluno; significa a deteção dos problemas de aprendizagem, compreendendo suas causas reais para uma intervenção adequada e efetiva" (Universidade Federal de Goiás, 1984, pp. 1-2).

Em 1985, uma nova Resolução, a de número 231, foi baixada pelo CCEP reorganizando o currículo do curso de Letras. De acordo com ela este curso tem por objetivo:

a) "A formação de profissionais com conhecimento e domínio dos princípios epistemológicos fundamentais que definem a especificidade da área - Letras. Esse conhecimento e domínio aliados à capacidade de reflexão e crítica, devem conduzi-los à autonomia de pensamento e a apropriação da história para que sejam agentes transformadores dessa mesma história, com possibilidades de manipular os processos de investigação que direcionam as atividades de pesquisa."

b) "Formação do licenciado em Letras que ao final do curso deverá ter:

- domínio do conteúdo referido no item a, em atendimento inclusive como compreensão do processo de produção do saber na sua área de conhecimento com possibilidade de trabalhar esse conteúdo a nível de 1º e 2º graus.
- Conhecimento em educação que lhe permita apreender a escola como ela é, e a possibilidade de continuamente recriá-la dentro de perspectivas libertadoras." (Universidade Federal de Goiás, 1985, pp. 1-2)

De acordo com essa Resolução, o curso deve ter duração de quatro anos, globalizando um total de 2.720 horas-aula e 120 horas de "atividades complementares" (sob a forma de jornadas, encontros, seminários, cursos, debates etc) e o currículo pleno (para "habilitação em Português") deve ser constituído das seguintes "matérias":

"Latim
Linguística
Literatura Brasileira
Literatura Portuguesa
Leitura e Redação
Teoria da Literatura
Literatura Infanto-Juvenil

Psicologia
 Educação Brasileira
 Literatura comparada ou crítica literária
 Semântica ou Estilística
 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus
 Didática e Prática de Ensino de Português
 Língua Estrangeira Opcional
 Filologia Românica" (Universidade Federal de Goiás,
 1985, pp. 2-3)

De acordo com a grade curricular constante do anexo I da mencionada Resolução, foram destinadas 2.144 horas-aula para as disciplinas específicas, 576 horas-aula para as disciplinas pedagógicas e 120 para atividades complementares. E as disciplinas assim distribuídas:

Primeiro ano

"Português I
 Leitura e Redação
 Latim I
 Teoria da Literatura
 Língua Estrangeira I

Segundo ano

Português II
 Lingüística I
 Psicologia
 Literatura Brasileira I
 Língua Estrangeira II
 Latim II

Terceiro ano

Português III
 Literatura Portuguesa I
 Literatura Brasileira II
 Educação Brasileira
 Lingüística II
 Literatura Infanto-Juvenil

Quarto ano

Português IV

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus
Didática e Prática de Ensino de Português

Literatura Brasileira III

Literatura Portuguesa III

Filologia Românica

Crítica ou Literatura comparada (1º semestre)

Semântica ou Estilística (2º semestre)" (Universidade Federal de Goiás, 1985, anexo, p. 1)

Pela análise da Resolução 231 e respectivo anexo I, concluí que, apesar das alterações efetuadas na organização curricular, o curso continuou regido pelo Parecer 283/62 embora contenha quatro disciplinas não listadas por este (Leitura e Redação, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura Comparada ou Crítica Literária, e Semântica ou Estilística)²¹. No que se refere às disciplinas pedagógicas está em sintonia com o Parecer 672/69 e Resolução 09/69, embora apareça por acréscimo a disciplina Educação Brasileira, como ocorria no currículo anterior (1984). Quanto à duração do curso, continua, neste como no anterior, a prevalecer as definições da Portaria Ministerial 159/65.

É importante ressaltar, que o acatamento às sugestões do Parecer 292/62 que extingue o "esquema 3 + 1", aparece com mais clareza neste currículo e frisar também que a parcela de tempo destinado às disciplinas pedagógicas supera as definições legais, ultrapassando o limite de 1/5 (um quinto) do total de horas do curso.

Outro fator, que merece ser salientado, diz respeito aos indícios de um aprofundamento na mudança de fundamentação epistemológica do curso. No currículo anterior, foi possível perceber a preocupação em preparar futuros professores que tivessem uma visão da educação baseada na perspectiva de "concreticidade", ou seja, que concebesssem a educação, como afirma Cury, "nas relações essenciais de uma totalidade histórica social" (Cury, 1986, p. 36)

21. As disciplinas Crítica, Semântica, Estilística e Literatura Comparada que a parecem no currículo da Licenciatura eram específicas do Bacharelado. As três primeiras constavam do rol de disciplinas referentes ao período 70-74 e a última só apareceu no formulário destinado à requisição de histórico escolar-que continha a observação "em vigor de 1975 a 1978"-que foi mencionada anteriormente.

Apesar dos mencionados indícios de mudança, tornou-se perceptível, também, a influência de uma tendência do psicologismo na educação. Nesta última proposta de organização curricular, esta influência desapareceu, ao mesmo tempo que se fortaleceram os indícios de uma fundamentação epistemológica baseada na concepção filosófica crítico-dialética, conforme se pode observar nos objetivos do curso anteriormente transcritos.

Em 1987, o CCEP baixou a Resolução de número 271 que alterou o anexo I da Resolução 231/85, no que se refere a quatro disciplinas (Crítica Literária, Literatura Comparada, Semântica e Estilística) ministradas, de acordo com o referido anexo, no quarto ano. Em lugar da definição anterior, ficou estabelecido que devem ser ministradas, nesse mesmo ano, "duas disciplinas" entre as quatro listadas.

4.1.2 - Observações preliminares

Tomando-se por base a periodização esboçada no capítulo três e os dados descritos neste item do capítulo quatro, pode-se localizar o nascimento do curso de formação de professores de Língua Portuguesa de I e II graus, da cidade de Goiânia, no segundo período do percurso histórico desenvolvido pelo referido curso, a nível nacional.

As diferentes organizações curriculares do curso, a nível local (às quais tive acesso), nortearam-se pela legislação federal estabelecida na década de sessenta, com exceção de uma delas que teve a duração do curso definida em consonância com uma diretriz do início da década de setenta, mas que vigorou por pouco tempo, sendo logo substituída por uma diretriz da década anterior.

Apesar das várias organizações curriculares, no que se refere ao conjunto de disciplinas de conteúdo específico, o eixo norteador do curso durante toda sua existência tem sido o Parecer 283/62 (e respectiva Resolução) que, aliás, foi a única diretriz baixada a nível federal, para nortear este aspecto do currículo das Licenciaturas Plenas em Letras, durante as décadas de sessenta, setenta e oitenta.

No que se refere à parte de formação pedagógica, o eixo norteador tem sido o Parecer 672/69. Neste aspecto, é importante salientar que a sugestão apresentada pelo Parecer 292/62, que distribuía as disciplinas pedagógicas pelos diferentes semes-

tres letivos, só começou a ser acatada mais de vinte anos depois (na década de oitenta).

Em virtude da falta de dados, tornou-se praticamente impossível fazer uma análise das tendências pedagógicas, que serviram de suporte para as diferentes organizações curriculares do referido curso. É possível, porém, afirmar que há algumas evidências de que, a partir de 1984, têm sofrido a influência da concepção filosófica crítico-dialética. No que se refere ao período anterior, por uma dedução lógica, pode-se afirmar que, provavelmente, elas se apresentaram com características das tendências tradicional e tecnicista, uma vez que se inseriram em um contexto histórico onde imperava a filosofia liberal, e que, pelo que se percebe, sempre seguiram rigorosamente as prescrições legais, as quais se caracterizam pelo ecletismo destas tendências, como se viu no capítulo três.

Descrita a normatização legal, passarei a seguir, à análise de sua implementação.

4.2 - Configuração dos professores do curso de Letras.

No ano em que se desenvolveu o estudo de campo (1989) suporte da presente dissertação, lecionavam no curso de Letras Vernáculas vinte e dois professores, dos quais dezenove tiveram suas aulas observadas.²² Cinco componentes deste grupo não responderam os questionários aplicados²³ e, em decorrência disto, os dados descritos neste item não se referem à totalidade do grupo pesquisado.²⁴

-
22. Os três não observados ministravam aulas das línguas estrangeiras instrumentais (Alemão, Francês e Inglês). A exclusão destas (apesar de se ter incluído Espanhol, que também é uma disciplina instrumental) se deve à rejeição de um dos professores pela pesquisa desenvolvida. Diante do fato, decidiu então, uma vez que não seria possível trabalhar com todas as disciplinas desta natureza, escolher uma delas, utilizando, como critério, a disponibilidade do professor para participar do estudo.
23. Uma delas não o respondeu porque encontrava-se em gozo de licença sabática, por ocasião da sua aplicação.
24. O referido questionário foi elaborado com questões de naturezas variadas. Na primeira parte encontram-se aquelas que visam caracterizar o corpo docente e o discurso dos professores sobre o currículo do curso. Vide anexo I.

Considerando-se as colocações feitas, pode-se afirmar que o quadro de professores, que ministram aulas no referido curso,²⁵ compõe-se de profissionais habilitados para trabalharem com as respectivas disciplinas, com exceção de um que cursou Ciências Econômicas e leciona Estrutura e outro que apresentou resposta de dúbia interpretação ("Curso Normal").

Excluídos dois que concluíram suas graduações na década de cinquenta, os demais se graduaram nas décadas de sessenta e setenta, em proporções similares. Três desses professores são doutores; sete são mestres; dois freqüentaram um curso de mestrado, mas não fizeram a dissertação; e dois freqüentaram pós-graduação, porém não frisaram, em suas respostas, a natureza dos referidos cursos. Sessenta e quatro por cento deles já trabalha no ensino de III grau, por um período que varia de quinze a vinte e cinco anos; trinta por cento, por um período que varia de quatro a dez anos; e um único professor acumula uma experiência de trinta e sete anos nesse nível de ensino.

Deste grupo, dois não têm nenhuma experiência com o ensino de I e II graus (um deles leciona Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus); um exerceu funções de direção e vice-direção; e os demais passaram pela docência nos referidos graus de ensino.

Enquanto profissionais responsáveis pela formação de docentes, para o ensino de I e II graus, setenta por cento desses professores nunca desenvolveu ou participou de atividades relacionadas aos referidos graus de ensino. Um professor participou da comissão encarregada da elaboração de provas para os exames vestibulares, e os demais participaram e/ou participam de: a) projetos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa e à alfabetização de crianças monolíngüe e bilingüe (educação indígena); b) elaboração de programas curriculares para o ensino de I e II graus; c) encontros de professores da rede pública, visando à discussão dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa; e d) pesquisas em escolas públicas.

25. Vide anexo II.

4.3 - Discurso dos professores do curso de Letras.

Da análise dos questionários aplicados e da convivência que tive com esses professores, durante quase todo o ano letivo de 1989²⁶, dentro da sala de aula e em rápidas conversas pelos corredores (com todos eles), em longas entrevistas informais em suas salas de estudos (com alguns);²⁷ e em visitas à residência e conversas telefônicas formais e informais com um deles²⁸, resultou o que denominei de discurso dos professores, a ser descrito em quatro sub-itens a saber: Percepção acerca de suas preocupações com o pedagógico, Percepção acerca do currículo do curso de Letras, Percepção acerca de seus ^{os} fazer pedagógicos, Percepção acerca de questões educacionais.

4.3.1 - Percepção acerca de suas preocupações com o pedagógico.

Dos professores que ministram aulas no curso pesquisado, poucos se dispõem a falar sobre sua formação e/ou conhecimentos pedagógicos. Enquanto uns procuram mostrar uma posição de "neutralidade", frente a esse tipo de discussão, omitindo-se a prestar informações, outros expõem suas aversões, ao esclarecer que preferem não abordar o assunto, para não falarem "besteiras", ou ao declarar que não viram a utilidade dos estudos da parte de formação pedagógica, ministrados em seus cursos de graduação.

Um pequeno grupo, porém, manifesta seu interesse pelos conhecimentos pedagógicos, e sua preocupação em refletir sobre os problemas de cunho educacional, a nível de micro e de macro processo. Um destes professores afirma que seu envolvimento com as questões filosófico-pedagógicas ^{nao} tem sua origem no curso de Letras, que frequentou, nem é próprio do Departamento, no qual trabalha. Suas preocupações com estas questões surgiram a partir dos conta-

26. A primeira aula assistida data de 17.03.89 e a última de 08.12.89. Durante este período, a única interrupção significativa ocorreu por ocasião da greve dos professores que se prolongou por quase todo o mês de maio e por todo o mês de junho, sendo retomadas as atividades nos primeiros dias do mês de agosto.

27. Vide anexo III.

28. Este foi o responsável por grande parte das informações, que consegui sobre os primórdios do curso de Letras da UFG.

tos mantidos com os colegas, quando lecionava no Colégio de Aplicação da UFG. Afirma ainda que, em seu atual Departamento, além dele, somente cinco outros professores (destes somente três lecionam no curso pesquisado) se preocupam com esse tipo de questão e que, em função de suas discussões, o grupo tem mudado a postura frente ao ensino da língua e ao próprio processo de ensino-aprendizagem; e tem ainda exercido pressões sobre os demais colegas, rumo a uma mudança de postura educacional, dentro do Departamento e mesmo uma mudança de eixo epistemológico do currículo do curso de Letras.

Nas conversas informais com algumas das professoras por ele citadas, estas informações foram confirmadas e foi evidenciado que cada uma delas tem uma história diferente, para o seu envolvimento com as questões mencionadas e, conseqüentemente, para a mudança de postura assumida no momento atual. Uma delas deve seus conhecimentos e reflexões ao curso de mestrado em Linguística, outra, ao mestrado e doutorado, também, em Linguística e uma terceira afirma ter passado a se interessar por elas a partir de seu envolvimento com os grupos de discussões sobre a reformulação das licenciaturas. Afirma ainda que o referido interesse tem se consolidado em função da participação em um projeto de pesquisa, coordenada por uma das professoras componentes deste novo grupo que se forma dentro do Departamento.

Esta afirma, ainda, que o referido interesse também tem se consolidado em função de uma amizade pessoal que mantém com uma das professoras das disciplinas pedagógicas, com quem tem aprendido muito. Segundo ela, as conversas informais, mantidas entre ambas, tem ampliado sua visão e contribuído para uma mudança em sua prática docente. Faz questão, entretanto, de frisar que os contactos entre elas são de cunho individual, que nada tem a ver com a "política" dos dois Departamentos (Letras e Educação) porém foram facilitados a partir do momento em que as disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico passaram a ser ministradas em um mesmo espaço físico. Em seu depoimento, ficou denunciada a desintegração entre os referidos Departamentos, entre os professores de disciplinas de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico e entre estes conteúdos. Esta mesma denúncia foi confirmada por um outro professor que acrescentou ainda que os professores responsáveis pelos conteúdos específicos são despreparados, metodologicamente, e os responsáveis pelas metodologias desconhecem o conteúdo.

Em síntese, poder-se-ia dizer que apenas uma minoria dos professores desta instituição formadora tem suas preocupações voltadas para o aspecto pedagógico e se interessam pela discussão das questões educacionais, e que a postura desta minoria não advém do curso freqüentado nem da política do curso como qual trabalham.

4.3.2 - Percepção acerca do currículo do curso de Letras.

No discurso desses professores encontram-se considerações de naturezas variadas em relação à organização curricular do curso de Letras. Um grupo acredita que falta ao referido currículo um suporte teórico sócio-filosófico para uma melhor compreensão da língua e da literatura. Alguns afirmam que, em função dessa deficiência, os alunos fazem "leituras superficiais", e são incapazes de questionar e "identificar a visão de mundo veiculada em textos estudados". Outros afirmam que falta a "bagagem cultural" para que se faça um bom curso de literatura, o qual deve nortear-se por uma "visão histórica dos movimentos literários", e para tanto são necessários conhecimentos sócio-histórico-filosóficos, inexistentes no curso.

Há também aqueles que acreditam que o problema do currículo não está em sua organização, mas em sua implementação. Segundo estes, alguns professores de Língua Portuguesa dão aulas sobre os aspectos da gramática, sem se preocuparem com a sua utilização; outros ministram-nas sem visarem a pesquisa; alguns são "meros repassadores de idéias dos outros", sem observarem se "estão certas ou erradas", e até mesmo se "estão atualizadas". Há quem afirme, também, que a maioria dos professores dão aulas "desvinculadas da realidade".

Uma pequena minoria, preocupada com a formação pedagógica dos futuros professores, questiona a ausência da Sociologia por entender que, além de ser imprescindível para o estudo da língua e da literatura é de fundamental importância para a formação docente. Um destes professores, que também questiona a ausência da Filosofia da Educação, afirma que não vê possibilidade de um professor fazer "uma opção consciente" por "uma postura político-pedagógica" sem o domínio dos conhecimentos sobre a educação e a realidade sócio-política, na qual ela se insere. Em al-

gumas de suas reflexões²⁹ sobre a prática docente ele diz que

"O ensino da língua - como o de qualquer outra disciplina - principalmente o desenvolvido nos 1º e 2º graus, liga-se e depende fundamentalmente da compreensão do fenômeno educação e do posicionamento que se tenha diante dela". (Coelho, 1991, p.12).

"Sem conhecer o fenômeno educação com segurança e clareza, como podemos praticá-lo, produzi-lo também satisfatoriamente? (...) Ao se procurar conhecer a educação, há de se conhecer a sociedade que a produz, há de se conhecer a história da sociedade que produziu a sua história, há de se conhecer o tipo de sociedade que faz com que a educação, que temos hoje, seja justamente esta e não outra, como também há de se conhecer as perspectivas de transformação da educação existente. Ao se conhecer educação, há de se conhecer também os problemas, conflitos, choques, antagonismos e contradições que atravessam a nossa sociedade e que se manifestam no interior da nossa prática e no interior da instituição escolar onde a nossa prática se dá com toda a sua intensidade; há de se conhecer, explicitando, a proposta ou o projeto político da sociedade do qual decorre e é fundamentada a educação que se coloca para todos e que nós, professores, estamos auxiliando em sua realização com a nossa prática diária; há de se conhecer a natureza e as causas sócio-políticas dos problemas da prática educativa." (Coelho, 1991, pp. 70-1)

Apesar da diversidade de opiniões, todos os professores guardam consigo uma proposta de reestruturação curricular para o curso com o qual trabalham. A maioria delas volta-se para os aspectos quantitativo e/ou formal da organização curricular. En-

29. Este é o único professor do grupo pesquisado que se dedica à publicação de reflexões sobre as questões educacionais.

tre elas salientam-se: introdução de uma habilitação em língua estrangeira, para o curso de vernáculas; ampliação do leque de disciplinas optativas; aumento da carga horária de algumas disciplinas; introdução de outras; extensão do período destinado ao estágio na sala de aula - campo; oferecimento de disciplinas afins, por etapas; remanejamento destas pelas diferentes séries; simplificação e praticidade do curso, etc.

Um grupo restrito de professores tem suas preocupações apontadas para o aspecto epistemológico da organização curricular e menciona a necessidade da integração teoria x prática, disciplinas específicas x disciplinas pedagógicas e de aprofundamento "quantitativo e qualitativo" do estudo da Linguística (nas diversas áreas: psicolinguística, sócio-linguística...) por entender que são de "fundamental importância" para a "compreensão da natureza da linguagem e seu ensino na construção do cidadão". Alguns salientam ainda a necessidade da introdução de estudos filosóficos e histórico-filosóficos da educação.

Um terceiro grupo de propostas, relacionadas também ao aspecto epistemológico do curso, se configurou, mostrando-se, entretanto, diferente do anterior. Este grupo indica a necessidade de se diminuir a ênfase dada à Licenciatura e por conseguinte às disciplinas pedagógicas. Alguns professores apontam ainda a necessidade de a Prática de Ensino ser ministrada por professores do Departamento de Letras.

Enquanto o grupo anterior se preocupa com as duplas de eixos que devem nortear um curso de formação de professores (teórico x prático, específico x pedagógico, produção x transmissão do conhecimento, o que pressupõe uma visão dialética; este último grupo privilegia o teórico, o específico, o conhecimento, o que pressupõe uma visão idealista da relação teoria x prática. No primeiro caso, estes dois aspectos são valorizados e vistos como unidades distintas, porém indissociáveis. Por se tratar de um curso de formação de professores existe uma preocupação com o conhecimento (teoria) e com o processo de transmissão - assimilação do mesmo (prática). No segundo caso, esta última preocupação é desvalorizada em função da primazia do aspecto teórico, o que parece demonstrar que os professores, que compõem esse grupo, comungam com o pensamento aristotélico de que "a teoria se basta a si mesma".

Apesar do posicionamento do último grupo frente à formação pedagógica dos alunos, os professores são unânimes em a-

firmar, em alguns momentos, que na implementação do currículo, se preocupam com a futura atuação docente daqueles e apresentam algumas atitudes que evidenciam suas preocupações. Pela diversidade da natureza destas, pode-se agrupar os professores em três blocos distintos.

No primeiro, encontram-se aqueles que se preocupam com o conhecimento teórico dos alunos e apontam atitudes relacionadas ao aspecto também teórico. Estes afirmam que relacionam textos estudados com a Literatura Infantil; enfatizam os momentos evolutivos da aprendizagem e suas implicações educacionais; explicam fatos do "comportamento social" e da "discussão psicológica", surgidos na ficção, e que têm ressonância na realidade atual; aplicam questionários nas escolas da rede pública de I e II graus.

O segundo agrega os que se preocupam com a prática, levando em consideração a postura que os futuros professores irão assumir diante do aluno e do conteúdo a ser transmitido. Estes afirmam que relacionam o conteúdo dado com "o possível" uso nas futuras salas de aula; exemplificam como deve ser o ensino de Língua Portuguesa; comentam como devem ser ministrados determinados assuntos literários; fazem considerações sobre a utilização do livro didático; e sobre a leitura no ensino de I e II graus; relacionam teoria e prática levando os alunos a refletirem sobre "uma nova postura com relação ao ensino da Língua Portuguesa"; incorporam alunos em projetos de pesquisa; discutem "a situação da escola pública e do ensino, numa situação maior de compreensão da realidade do país" e fazem análises de assuntos abordados em livros didáticos.

E o terceiro é formado por aqueles que se preocupam com a postura dos alunos - futuros professores - tentando induzi-los a determinadas práticas, através de seus modelos pessoais. Estes dizem que procuram dar exemplos de pontualidade; justiça; sequência lógica no desenvolvimento da programação curricular e consistência metodológica; procuram conhecer o lado social do aluno - seu ambiente - e "colocá-lo à vontade"; e utilizam uma abordagem de estudos segundo a qual se parte do texto para a teoria.

Embora todos afirmem visar à atuação dos alunos - futuros professores - mais de cinquenta por cento discorda da idéia de que a parte de formação pedagógica do currículo seja tão importante quanto a de formação específica. Alguns, ao serem questionados sobre a equivalência de importância, entre estes dois blocos de conhecimentos, restringem-se a responder:

"NUNCA!"

"Jamais".

Outros fazem colocações do tipo:

"Se na formação do futuro professor se pudesse atender a uma formação humanística total, a afirmativa seria válida. Mas a formação do futuro professor se concentra na transmissão de conteúdos específicos. Ou mudamos a situação, ou temos que dizer que se atenda, a contento, à especificidade do curso, sem deixar de incorporar fundamentos das disciplinas pedagógicas".

Um pequeno grupo, porém, equipara os dois aspectos do currículo, acrescentando que eles não são elementos separados; devem formar um "todo único". Há quem afirme que:

"Deveria haver correspondência (mas não separação) dos processos e técnicas pedagógicas, aos conteúdos específicos das disciplinas de um curso. Todo curso já deveria consistir numa didática aplicada. A separação dos processos didáticos dos conteúdos das disciplinas, leva a uma formação teórica inútil".

Contraditoriamente, em outro momento a idéia da "correspondência" entre o específico e o pedagógico, ou da não dissociação entre o teórico e o prático, encontra-se presente no discurso da grande maioria dos professores. Segundo eles:

"Teoria x prática são um todo que não pode estar dissociado no processo de ensino. Aliás, didática à parte, por que?"

"A melhor prática de ensino é a dos docentes em ação diante da platéia de alunos. Ao iniciar sua vida de professor, o aluno, mais do que lembrar as técnicas e metodologias hauridas em aulas de pedagogos, vai imitar o modo de ensinar do professor que mais o marcou durante o curso. Nesse particular, creio mesmo, serem até dispensáveis boa parte das disciplinas ditas "pedagógicas".

Parece existir uma preocupação desses professores com a futura atuação de seus alunos, porém subentende-se que ela deve rá se constituir em uma reprodução de suas próprias práticas. Eles não atinam para a necessidade de uma opção consciente dos futuros docentes. E isto é evidenciado ao declararem que os conhecimentos da educação e da sociedade, em seus processos históricos, são elementos dispensáveis à sua bagagem cultural. Mais de cinquenta por cento dos professores entende de forma similar ao colega que diz:

"Conhecer isso, como "n" outras coisas, faz parte da cultura geral de uma pessoa instruída. Não vejo necessidade de esse conhecimento ocupar uma larga faixa do currículo de uma licenciatura em Letras, transformado em disciplina obrigatória".

Em suma, no que se refere à organização do currículo, os professores desta instituição têm suas preocupações voltadas, prioritariamente, para os aspectos quantitativos da organização e para os conteúdos específicos. Somente uma minoria volta suas atenções para o aspecto epistemológico e para o equilíbrio entre o específico e o pedagógico, e entre o teórico e prático, embora sejam unânimes em afirmar que na implementação do currículo desenvolvem atividades visando à futura atuação de seus alunos.

4.3.3 - Percepção acerca de seus fazeres pedagógicos.

A maioria dos professores³⁰ demonstra perceber seus alunos inseridos em um contexto, sendo necessário, portanto, considerá-los em seus aspectos bio-psico-sociais. Grande parte deles entende a situação dos alunos trabalhadores que, por vezes, são forçados, em decorrência do horário de serviço, a chegar um pouco atrasados ou sair antes do término da aula. Segundo eles:

30. Visando a elaboração deste subitem foram apresentadas algumas situações concretas do dia-a-dia da sala de aula para que os professores se posicionassem frente às mesmas. Um dos questionários recolhidos não continha respostas para estas questões. E a respondente justificou sua omissão dizendo que havia respondido muito bem a primeira parte do mesmo, de onde eu poderia deduzir suas posições sobre a segunda parte.

"Enquanto o sistema político ou econômico não for re formulado, a educação sofrerá as conseqüências disso, e não se poderá cobrar só do educando a solução para o problema. Todos estamos no mesmo barco".

"... não é este fato uma conseqüência do contexto só cio-histórico-político que está aí?"

Há, porém, os que se mantêm indiferentes ao problema do aluno e deixam nítidas suas posturas, quando dizem:

"Sou rigoroso quanto à freqüência. É preciso fazer opção e, infelizmente, ninguém tem o dom da ubiqüidade".

"Acho isso abominável. Alguns nem sabem que têm direito a uma hora de tolerância no emprego, no início ou no término do período, para cumprirem com as obrigações escolares".

Alguns demonstram ainda perceberem a relação do alu no com o contexto social, ao estenderem as causas da evasão escolar aos aspectos do contexto sócio-político.

Frente à questão da avaliação, os professores também têm opiniões diversificadas. Alguns a vêem como instrumento utilizado para avaliar o conteúdo ou a capacidade do aluno e aceitam que ela seja realizada fora da data previamente estipulada, entendendo que

"O aluno tem problemas, não é máquina e vive dependendo de muitas coisas como saúde, locomoção, dinheiro etc."

Ou por compreenderem que

"Se a prova ainda é utilizada, infelizmente, e por sinal, obrigatória, nesta universidade, para medir o conhecimento do aluno, deve-se permitir a ele que a faça".

Outros, porém a vêem como um mecanismo que também se destina à punição do aluno. Alguns dizem permitir que façam provas fora da data estabelecida

"... mas com as seguintes ressalvas:

- 1 - se a prova tiver tido várias questões (dez, digamos), para o aluno escolher a metade, a seu gosto, quem fizer depois não tem escolha, já recebe as questões marcadas.
- 2 - A correção é mais 'apertada'.
- 3 - Só há uma 2^a oportunidade para todos os faltosos, quem perder essa chance, azar!"

"Às vezes diante da evidência de pouco caso ou vadiagem preparo questões com mais sal e o aluno se arrepende de não ter feito a prova no dia certo".

Uma professora, na própria sala de aula, ao marcar a prova, afirma não aplicá-la fora do dia "em hipótese nenhuma", nem com a apresentação de atestado médico, e que no final do semestre será marcado um dia "que pode ser sábado, domingo, à tarde, ou à noite", para que os alunos façam as provas não feitas no decorrer do semestre. E que esse dia será definido de acordo com as suas próprias "necessidades e possibilidades", e será também a última chance a ser dada a eles. Outra professora, ao definir a data de uma prova, avisa aos alunos que, se não a fizerem no dia estipulado, terão uma outra prova "um pouco mais salgada" que a dos colegas. Com tais atitudes esses professores participam do jogo contraditório do sistema onde, como afirma Gutiérrez, ele tem que aceitar "ser prisioneiro e, sem o saber, introduzir os jovens em sua prisão; estar integrado e ser integrador" (Gutiérrez, 1988, p. 43).

A quase totalidade desses professores demonstra, em parte de seus discursos, fazer a ligação entre a sala de aula e o contexto em que ela se insere, e dizem travar discussões com seus alunos. Afirmam que as interrompem naturalmente quando surge um problema político, porque:

"Acharia ótimo se os meus alunos conseguissem sempre fazer a ligação texto-contexto".

"... Encaro salutar esta manifestação por parte dos alunos. Esta é uma oportunidade ótima para discutir, por exemplo, o papel do professor e sua responsabilidade social, os motivos pelos quais a nossa profissão é tão menosprezada".

Há também os que pensam assim:

"... não creio que da discussão venha a luz".

alguns as aceitam com reservas. Uma das professoras afirma que

"Abriria uma discussão, porém não permitiria que a digressão tomasse espaço maior do que o de uma aula (50'). Além disso, só no corredor, ou no CA, ou em outro espaço".

Contraditoriamente todos esses professores são unânimes em afirmar que não se prendem a roteiros pré-estabelecidos em suas aulas e estão sempre dispostos a fugirem deles, quando a turma manifesta tal desejo. Segundo eles:

"A aula deve ser desenvolvida conforme a inteligência da turma".

"Qualquer aula deve estar preparada para ser modificada, à medida que no seu processo surjam brechas para fazê-lo".

Afirmam ainda que o professor que se recusa a alterar seu planejamento:

"... precisa aprender a se desligar de esquemas pré-estabelecidos, de planos de aula. Precisa aprender a conviver com o improvisado. Para isso ele precisa de competência não de modelos e técnicas".

"O professor que se recusa a modificar o roteiro de uma aula alegando que não quer alterar o roteiro já percorrido por outra turma pode ser classificado de

rotineiro, bitolado e sem espírito de aventura. No fundo é puro comodismo".

Em resumo, eu diria que, no que tange ao fazer pedagógico, estes professores, além das oscilações, apresentam-se com discursos um tanto ou quanto contraditórios. Ao mesmo tempo que todos são unânimes em afirmar que não se prendem a roteiros pré-estabelecidos, não abrem espaços à discussão ou o fazem com reservas. Em alguns momentos são capazes de perceber a escola inserida em um contexto, porém se negam a lidar com as influências advindas deste mesmo contexto.

4.3.4 - Percepção acerca de questões educacionais.

Com exceção de um dos professores, todos os demais³¹, do grupo pesquisado, entendem que os problemas educacionais mais que técnico-pedagógico são políticos e devem ser resolvidos politicamente. Eles percebem a ligação existente entre o político e o educacional, embora a maioria faça uma leitura unilateral dessa relação. Vêm as raízes dos problemas na política educacional e acreditam que a solução dos mesmos encontra-se nas mãos das autoridades governamentais. Segundo eles, os problemas técnico-pedagógicos "derivam de uma má política educacional", da "baixa remuneração"; da "restrição de verbas"; da transformação da escola em "cabides de empregos" e campo de "influências políticas". E suas resoluções dependem da "vontade política das autoridades", ou de uma "decisão política vinda de um governo comprometido". Há quem afirme que, solucionado o problema das verbas, serão solucionados, também, o "declínio do prestígio do educador na sociedade", o "esvaziamento dos conteúdos", a "inibição do espírito crítico".

31. Visando à elaboração deste subitem foram apresentadas, aos professores, algumas afirmações nas quais encontravam-se embutidas diferentes concepções de educação, para serem por eles analisadas. Dos questionários recolhidos, dois não tiveram suas respostas, aqui, consideradas por terem sido do tipo "concordo", "não concordo", ou uma só resposta para sete afirmações diferentes, algumas fundamentadas em princípios filosóficos divergentes. E um terceiro, por ter sido devolvido em branco, com a justificativa de que a primeira parte fora muito bem respondida e dela eu poderia deduzir suas posições sobre as afirmações apresentadas na terceira.

Nenhum deles mostrou entender o "caráter político de sua ação" (Gutiérrez, 1988) dentro do processo educativo. Parece aceitarem a idéia de que a escola é somente um aparato de que se valem os governamentos para controlarem o sistema social.

Pelo discurso da grande maioria, pode-se entender que eles procuram formar seus alunos visando à construção de uma sociedade democrática. Segundo estes, a educação tem como meta prioritária a liberdade e, para isto, necessário se faz que o processo educativo se desenvolva dentro de um clima de liberdade.

Alguns fazem suas análises tendo em vista a necessidade de coerência do próprio processo de aprendizagem, dizendo não ser possível educar para a liberdade "exercendo o arbítrio e a opressão", ou apontando o aspecto negativo do "autoritarismo", o qual gera "inibição", "insegurança" e "medo de pensar criticamente".

Alguns acrescentam a ressalva de que, neste clima de liberdade, não devem ser esquecidos os valores inerentes à construção do cidadão e necessários à vida em sociedade. Um dos professores acha que a educação deve "buscar a liberdade", mas não vê a necessidade de que o processo se desenvolva dentro de "um clima de liberdade". Segundo ele:

"Ao contrário, a dor nos aproxima de Deus, isto é, da Liberdade, da Verdade, do Saber. As maiores composições e criações (poesias, prosas, pinturas, músicas, etc.) emergiram em situações de grande crise, dor."

Apesar de um desses professores achar que a escola tem cometido "o pecado original" de dar ao educando o "conhecimento pronto e acabado" (Gadotti, 1988) e com isso não o preparar "para a vida", mas "quando muito para o vestibular e depois para o diploma"; e achar ainda que a aprendizagem acontece "depois na escola do dia-a-dia", a maioria entende que isso não deve ocorrer. Parece comungarem com Gadotti quando diz que

"O confronto pedagógico se dá na prática onde o educador é um teórico, um intelectual que articula dialeticamente o crescimento do grupo que dirige: seu referencial teórico confronta-se com a capacidade do

educando que elabora a teoria em confronto com a prática do educador. O educando não é um ser sem teoria e o educador, um teórico. São ambos intelectuais. Trazer para o educando a análise "pronta", acabada, constitui-se um verdadeiro fardo. É levar ao educando uma visão livresca do processo. Pelo contrário, o ato educativo exige que essa visão global do processo seja elaborada conjuntamente" (Gadotti, 1988, pp. 79-80)

Seguindo essa linha de pensamento, esses professores entendem que

"O conhecimento é construído, o que implica interação professor x aluno, enquanto ambos se constituem como seres no mundo."

"A educação, como diz Paulo Freire, é antes de tudo um diálogo, no qual o educador não anula o educando, mas, antes, procura trocar idéias e despertar a curiosidade do educando para o conhecimento".

Há, porém, entre eles, um professor que não vê inconveniência em levar o conhecimento "pronto e acabado" desde que sejam respeitadas "as características dos alunos, e sua especificidade".

Quase cinquenta por cento deles acredita que o "sucesso ou o fracasso" (Cunha, 1980) do aluno depende das habilidades e esforço de cada um, o que denuncia suas concepções liberais, no que se refere aos princípios do individualismo e da liberdade segundo os quais os indivíduos possuem "aptidões e talentos próprios" e liberdade de escolha. Para eles, o sucesso ou o fracasso:

"... Depende do esforço e da habilidade de cada um e da competência e desempenho como educador, dos professores com quem convive. O papel do professor como estimulador do crescimento do aluno é insubstituível".

"... está diretamente relacionado ao esforço e ao querer de cada um, pois "querer é poder". E a histó

ria está repleta de exemplos de pessoas que venceram, apesar do sistema educacional escolar. Mas não porque as instituições de ensino sejam instâncias democráticas".

Somente um professor, ao analisar a questão do fracasso do aluno, considera os fatores sócio-econômicos como relevantes. Segundo ele:

"Não é verdade que as instituições de ensino ofereçam idênticas oportunidades para todos. A habilidade e o esforço de cada um representa apenas parte do êxito, convém lembrar que há outros fatores ponderáveis que levam ao êxito ou ao fracasso: o meio ambiente, as condições econômicas, os privilégios decorrentes do poder, do nome, da tradição".

Os demais não imputam somente ao esforço e às habilidades a responsabilidade do sucesso do aluno, mas a dividem somente com a instituição escolar.

"As instituições de ensino muitas vezes se limitam a reproduzir informações, e a cobrar do aluno essa reprodução. Onde fica a democracia, quando se é obrigado a repetir o que o "magister dixit"?"

"As instituições escolares têm-se constituído em detrimento do aluno das classes trabalhadoras".

No que tange às questões educacionais, esses professores se apresentam com discursos bem contraditórios. Ao mesmo tempo em que todos entendem que os problemas pedagógicos são político-partidários, desconhecendo suas ações político-pedagógicas, a maioria reconhece essa ação em outros momentos ao afirmar visar com ela à formação de uma sociedade democrática. E, em outros momentos ainda, alguns voltam a negá-la ao imputar somente ao esforço do aluno a responsabilidade de seu fracasso.

4.4 - Fazer pedagógico no curso de Letras.

Os dados descritos neste item são frutos da observação³² de 216 (duzentas e dezesseis) horas-aula³³, assistidas nos quatro anos, do referido curso. Apesar deste total apresentar-se como relativamente significativo, em relação ao número de horas-aula de um ano letivo do mesmo curso (seiscentos e oitenta horas)³⁴; em relação a cada professor, as aulas observadas podem parecer, aos olhos dos leitores, pouco representativas, bem como proporcionalmente desequilibradas, uma vez que, de um professor para outro, o número de observações variou de seis a vinte e oito horas-aula.³⁵

Apesar disto o número destas foi suficiente para a configuração da(s) tendência(s) filosófico-pedagógica(s) que norteia(m) o fazer desses professores. Devendo-se ressaltar que, no que se refere à avaliação da aprendizagem, ela foi dificultada pela decisão de alguns professores, os quais não permitiram que as aulas destinadas às atividades avaliativas fossem observadas.

Deve-se salientar, também, que a desproporcionalidade das aulas observadas entre os diferentes professores liga-se a fatores rotineiros da instituição e/ou esporádicos vinculados a esta ou aos próprios professores, entre os quais podem-se salientar: o grande número de disciplinas (24); e de professores observados (19); a diversidade de duração das aulas (simples, conjugadas e de período completo); ao fato de um professor ministrar aulas em mais de uma série e/ou mais de uma disciplina; de haver suspensão de aulas para os alunos participarem de debates, encontros e seminários; ou de haver suspensão de aula pela falta de algum professor; ou ainda pela existência de um dia útil entre dois feriados. Deve-se registrar, também, o transtorno ocorrido, por ocasião da saída de uma professora para uma licença sabática.

32. Vide exemplo de registro das observações no anexo IV.

33. Além das aulas observadas, acompanhei o desenvolvimento de cerca de trinta horas de atividades complementares.

34. Para a definição deste número, levei em consideração a carga horária total do curso (duas mil setecentas e vinte horas-aula) e dividi-a pelo número de anos letivos do mesmo.

35. Vide quadro demonstrativo de observações de aula no anexo V.

Além destes fatores, outra limitação que influiu no quantitativo de aulas observadas foi, sem dúvida nenhuma, a paralisação ocorrida por ocasião de uma greve de professores.

Dado o número de professores, a diversidade de posturas frente aos conteúdos e aos alunos, bem como a diversidade de matizes adotados para a exposição daqueles, senti a necessidade de agrupar os professores de acordo com a chave de leitura gestada a partir das idas e vindas dos dados à teoria e desta novamente àqueles.

Diante da dificuldade de agrupá-los tendo em vista um outro aspecto, em virtude da oscilação de suas posturas, optei por agregá-los em torno dos matizes adotados na exposição do conteúdo.

A definição deste não se deveu ao entendimento de que ele seja o elemento fundamental na explicitação de uma postura filosófico-pedagógica, embora entenda que no método e nas técnicas de ensino encontrem-se embutidos os pressupostos filosóficos e concordo com Godoy (1988, p. 58), quando diz que

"As pressuposições do professor sobre o propósito da escola, o processo de aprendizagem e o aprendiz servem como o primeiro filtro para a seleção de qualquer método de ensino".

A chave de leitura escolhida foi definida porque na observação do fazer pedagógico destes professores o método de ensino foi o elemento que com maior clareza e nitidez os aproximou ou os distanciou. Os demais aspectos de suas práticas capazes de explicitarem a(s) tendência(a) filosófico-pedagógica(s) encontravam-se em desacordo dentro de uma mesma prática e, às vezes, uma atitude contradizia a outra dentro de um mesmo aspecto. As atitudes dos professores, ora indicavam uma postura filosófica, ora indicavam outra.

Ao mesmo tempo que um tentava trabalhar um determinado conteúdo numa perspectiva crítica, ele tolhia a participação dos alunos transmitindo o conhecimento de acordo com a sua visão e, às vezes, não aceitando as colocações daqueles. Houve casos em que aconteceu, também, de um professor trabalhar os conteúdos numa perspectiva tradicional, apresentando-os desvinculados da realidade, ou imbuídos de uma carga ideológica moralizante, mas não

priorizando a relação professor x aluno baseada na disciplina deste e na autoridade daquele.

Definida a chave de leitura, me deparei com a tarefa de construir as categorias a serem trabalhadas. Procurei, inicialmente, analisar as práticas observadas, tendo em vista os diferentes métodos de ensino, porém só foi possível identificar o método tradicionalmente chamado de "aula expositiva". Apesar disto, resolvi continuar com a chave escolhida, por entender que um mesmo método pode-se apresentar sob variadas formas ou matizes, como afirma Godoy (1988, pp. 100-1), quando diz que

"É necessário considerar também que sob o rótulo "aula expositiva" estão, na realidade, diferentes formas de comportamento do professor em sala de aula: desde o docente que permanece sentado lendo as anotações por ele escritas sobre um determinado assunto, até aquele que "entremeia" a exposição com perguntas dirigidas ao aluno, ou, a termina com um debate geral sobre o tema enfocado".

Em decorrência deste entendimento, busquei então categorizar as "diferentes formas de comportamento", nas práticas observadas, e o resultado foi a percepção de que as aulas expositivas, no curso em estudo, apresentam-se sob os matizes da exposição oral e espontânea feita pelo professor; leitura textual do material didático, coordenada pelo professor; leitura textual coordenada por grupos de alunos; exposição oral espontânea do professor recheada de diálogos com os alunos.

Em função desta diversidade de matizes, optei por descrever a prática destes professores reunindo-os em quatro grupos denominados, convencionalmente, de: A, B, C e D. Para preservar os princípios éticos da pesquisa nomeei ficticiamente, cada um de seus professores.

É necessário esclarecer que o agrupamento a ser seguido, para efeito didático, foi definido, até certo ponto, de forma arbitrária devendo, portanto, ser entendido, necessariamente, nas perspectivas de flexibilidade e relatividade como aliás, deve ser entendido todo estudo que se ligue às ciências humanas. Evidentemente outros agrupamentos poderiam ser definidos, caso se pretendesse levar em conta uma outra leitura dos dados disponíveis ou se se buscasse um outro grau de saturação teórica.

Entendendo que os diferentes aspectos de uma prática pedagógica contêm elementos componentes do currículo explícito e/ou oculto do curso, além do método utilizado pelos professores em seus diferentes matizes, descreverei também a postura dos professores frente aos conteúdos ministrados; a participação dos alunos; postura dos professores frente aos alunos; a avaliação da aprendizagem e, no caso da disciplina Língua Portuguesa, a postura dos professores frente ao ensino desta. Creio que, com isto, serão contemplados os elementos essenciais que compõem o currículo: os atores (professores e alunos), os conteúdos e a avaliação. Além disto, será contemplado ainda um dos elementos fundamentais em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa, que é a concepção que se tem acerca do seu ensino.

4.4.1 - "Grupo A".

Os professores que compõem o "Grupo A" desenvolvem suas práticas baseadas na leitura textual do material didático como fazem os professores Tadeu, Jorge, Dilva, Keila e Síntia ou de um material produzido por ele mesmo, como faz o professor Thiago.³⁶ Essa leitura é realizada por ele próprio, no caso dos dois últimos ou, ora por ele, ora pelos alunos, no caso dos demais.

Todos chegam à sala, aproximam-se da mesa, onde ficam sentados durante toda a aula (Thiago e Dilva), de pé, em posição quase estática (Jorge), ou em posições alternadas (Tadeu, Keila e Síntia), abrem o material a ser trabalhado, e começam a leitura ou sugerem que alguém o faça.

Ao final de um determinado trecho, ela é interrompida para que o professor faça alguns comentários. Uns se limitam a facilitar o entendimento daquilo que foi lido (Síntia, Jorge, Dilva e Keila), quando muito acrescentam exemplos reais (Jorge) ou relacionam o conteúdo com outro anteriormente estudado (Dilva e Keila). Os professores Thiago e Tadeu extrapolam não só aos esclarecimentos necessários ao entendimento do texto, mas também ao que está escrito. Durante esses comentários e/ou esclarecimentos, os

36. Este professor tem publicações na área da disciplina que leciona e, pelo que pude deduzir das observações e do discurso dos alunos, o material lido, em sala de aula, refere-se a parte dos originais de uma das suas publicações.

professores Thiago, Tadeu, Jorge, Keila) fazem raras anotações no quadro-giz, o que não é um hábito comum aos demais.

A professora Dilva sempre que sugere a um aluno que leia, explique o que foi lido, ou inicie a exposição (no caso de trabalhos lidos e explicados pelos alunos - forma de exposição usada por ela com frequência) o faz exigindo que ele aja "rapidinho" ou "bem rapidinho". E a professora Síntia se nega a discutir com os alunos alguns pontos levantados a partir do texto lido, alegando que precisam andar "depressa" para não se distanciarem "da outra turma". Parece que estas duas estão sempre correndo contra o tempo, apesar de não haver essa preocupação por ocasião dos inícios e términos das aulas que, respectivamente, são sempre atrasados ou antecipados, o que acontece com todos os professores deste grupo, com exceção do prof. Jorge, que procura ser mais ou menos pontual. A média destes atrasos gira em torno de quinze minutos, tanto nas aulas simples, quanto nas conjugadas e a antecipação oscila entre cinco e vinte e cinco minutos nestas últimas.

O matiz de exposição adotado por estes professores denuncia seus discursos pedagógicos autoritários nos quais, conforme caracterização de Pey (1988, p. 45),

"O locutor exerce o domínio exclusivo do objeto do conhecimento, anulando a fala do outro, ou seja, o saber do outro. [...] No entanto este suposto domínio geralmente está preso aos rituais dos textos didáticos, o que priva estudantes e professores da liberdade de criar e de expressar novos sentidos para o objeto do conhecimento".

4.4.1.1-Postura dos professores frente aos conteúdos ministrados.

No que diz respeito à postura destes professores frente aos conteúdos, há uma divergência entre eles. Um sub-grupo os transmite como verdades absolutas, neutras e desvinculadas dos aspectos sociais. Esta postura é percebida no tipo de comentários e/ou esclarecimentos feitos após a leitura de cada trecho do texto. Outros, porém (Thiago e Tadeu), buscam relacionar os conteúdos ao contexto social e salientar os aspectos ideológicos, ao tentarem esclarecer as entrelinhas dos textos e abordarem os aspectos só-

cio-econômico-políticos do país, que têm alguma relação com o conteúdo em estudo.

Em oposição a estes, há os que se esquivam de fazer análises e interpretações que elucidem ou que abordem questões sociais, mesmo que surjam questionamentos em sala, ou que o texto distribuído seja explicitador destas questões. Dois exemplos típicos do que acabo de afirmar aconteceram com as professoras Keila e Síntia. Esta, ao trabalhar um texto que discorria sobre a conceituação de ciência, filosofia e arte, foi interrompida por um aluno que tinha algumas indagações sobre o caráter ideológico da ciência. A professora, negando-se a discutir o assunto abordado, respondeu apenas que a "ciência em si não é ideológica", e prosseguiu a leitura e a explanação mecânica do texto, deixando o aluno inquieto e ansioso por uma discussão neste nível.

Esta mesma professora, ao terminar a leitura, distribuiu uma folha mimeografada contendo trinta questões³⁷ sobre a mesma as quais buscavam respostas em sua "superfície" - como afirma Geraldí (1984), não exigiam um relacionamento da leitura feita com outras leituras, não requeriam outras informações, nem a leitura "que fazemos da vida". Foram questões que, apesar de buscar informações sobre a ciência, a filosofia e a arte, em nenhum momento teve por objetivo questionar estas formas de produção cultural. Com elas e com as explicações que haviam sido feitas em sala de aula, não se requeria dos alunos uma leitura em que ele fosse capaz de, a partir do texto,

"... atribuir-lhe significação, conseguir correlacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nela o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista" (Lajoto, 1988).

E a professora Keila, apesar de ter distribuído texto "Ensinar Português?" (Almeida, 1984) que analisa a linguagem em relação aos fatores sociais e salienta o caráter ideológico do ensino da língua culta, se omitiu de fazer qualquer comentário so-

37. Vide anexo VI.

bre o conteúdo do mesmo, deixou de fazer um rico debate em torno da língua, da linguagem, do ensino destas, e de suas implicações sociais, o que seria pertinente a sua disciplina, principalmente em se tratando de um curso que prepara futuros professores de língua, para uma sociedade estratificada, como é a nossa. O mais interessante é que este texto não foi trabalhado como os anteriores, em que a leitura era interrompida para os devidos esclarecimentos.

Depois de uma leitura linear, a professora pediu que os alunos respondessem algumas questões por ela abordadas³⁸ que, por sua vez, não tinham o intuito de suscitar debates. Esta afirmação se deve tanto à natureza das questões (para as quais se aplicam as mesmas colocações feitas às distribuídas pela professora SÍntia), quanto à forma pela qual foram corrigidas, sem nenhum comentário crítico-analítico sobre o texto. Além disto a professora fez questão de que todos os alunos copiassem as respostas por ela elaboradas. Esta atitude me faz lembrar as reflexões feitas por Silva (1986, p. 18) sobre as interpretações de texto habituais nas escolas de I grau, as quais:

"... anulam o texto pelo controle do que o leitor deve ler no texto".

"A escola, ao limitar a compreensão de um texto à compreensão de suas partes e ao eleger uma significação única, verdadeira, como parâmetro de verificação de erros e acertos, destrói o movimento que vai do texto ao leitor e às suas vidas, no qual se constrói a compreensão e pela qual se define o ato de ler" (Silva, 1986, p. 46).

Ao ver um texto de tal natureza sendo trabalhado da forma como o foi, me vem à mente uma hipótese: este fato pode ser a confirmação de uma denúncia feita por um dos professores do curso, que afirmou existir no Departamento um grupo com uma nova postura de ensino, e que está pressionando os demais a buscarem também suas transformações. Provavelmente a adoção do texto é uma de

38. Vide anexo VII.

corrência das pressões, mas ainda não deve ter se processado internamente a transformação exigida.

Todos os professores deste grupo, com exceção dos professores Thiago e Tadeu, trabalham os conteúdos transformando-os em mitos que escondem uma realidade, o que denuncia uma prática pedagógica autoritária, em que, como afirma Pey (1988, p. 23)

"O objeto do conhecimento tende a ser mitificado e mistificado pelo sentido único atribuído pelo locutor e pela aparência fática com que é recoberto. Na prática do ensino observa-se uma opacização da realidade. O objeto do conhecimento é ideologizado em favor das classes dominantes, geralmente em nome de ser científico, ou seja, ele é apresentado como expressão completa, pronta e inteira do real. A postura mitificada escamoteia parte da realidade, esconde alguma coisa. Portanto não pode haver, conteúdo mitificado (como expressão única da verdade) sem conteúdo mistificado (que oculta a realidade)".

4.4.1.2 - Participação dos alunos.

A participação dos alunos nas aulas destes professores limita-se a ouvir a leitura feita pelo colega e/ou professor e os comentários feitos por este último e, às vezes, a fazer algumas perguntas ou rápidas colocações nas aulas dos professores Thiago, Tadeu e Jorge ou ainda os esclarecimentos dos trechos lidos na aula da professora Dilva.

Com essa participação reduzida, parece que as aulas se tornam desinteressantes para eles que, em algumas ocasiões, se apresentam apáticos e em outras se dispersam, embora sejam chamados a prestarem atenção com muita diplomacia pelo professor Jorge ou austeridade e irritação pela professora Dilva. Neste último caso, o chamado nem sempre é levado em consideração e a aula se reduz a um diálogo entre o professor e um ou outro aluno que lê ou faz a explanação do que foi lido. Apesar da exigência para que os alunos prestem atenção, não comentam nada entre si, só falem ou façam comentários com ela, ainda acontecem as conversas paralelas ou a apatia total. No caso dos professores Thiago e Tadeu, os alunos se dispersam muito, e os professores não se mostram tão rigorosos com relação às suas participações.

Nas aulas das professoras Keila e SÍntia, a participação dos alunos se estende à realização de exercícios de entendimento de texto ou de fixação de conteúdo, feitos individualmente e/ou em grupos, os quais são corrigidos em sala ou levados para serem corrigidos, em casa, pelo professor.

4.4.1.3 - Postura dos professores frente aos alunos.

Com exceção do professor Tadeu todos os demais do grupo demonstram um certo distanciamento em relação aos alunos.³⁹ No caso do professor Thiago, tem-se a impressão de que ele se sente superior a eles (e por isso se distancia) em função do saber que acumula; no caso das professoras Dilva e Keila fica nítido o sentimento de superioridade não só em função do saber, mas também em função do "status" social que possuem (isto é evidenciado inclusive pela forma como se vestem, o que é comentado pelos próprios colegas de profissão). E o distanciamento dos professores Jorge e SÍntia parece se dever aos seus temperamentos mais reservados.

Em alguns casos, a relação entre eles se baseia na autoridade dos professores sobre os alunos e o princípio básico desta é a exigência de silêncio absoluto em sala de aula, como se ele fosse "um bem sagrado".

A professora Dilva é extremamente exigente com relação à pontualidade dos alunos para o início⁴⁰ das aulas e proíbe-os de se afastarem das salas durante as mesmas. Caso alguém precise sair, mesmo que seja por necessidades fisiológicas, seu retorno é definitivamente proibido. Houve dia em que ela própria impediu que um visitante chegasse à porta da sala para chamar um dos alunos.

As pressões se tornaram tão forte neste sentido, que eles resolveram discutir com ela a respeito de suas condições sociais. Mesmo diante de sua insistente relutância em aceita a dis-

39. Os alunos, por vezes, afirmam que há professores que se "colocam e não que rem sair da cátedra", não percebem que o tempo já os destituiu dela.

40. É curioso notar que esta professora é a que mais se atrasa para entrar em sala e mais antecipa o término das aulas, tanto no que diz respeito ao número de vezes, quanto à quantidade de minutos. Eu diria com Domingues (1988) que esta é a professora, deste grupo, que mais aligeira suas aulas, no que se refere ao fator tempo.

cussão, os alunos mostraram-lhe que enfrentavam dificuldades com relação ao transporte urbano, o qual se quebra no percurso com grande frequência, e falaram-lhe do transtorno com o qual se deparam, quando precisam xerocar algum material no Departamento, onde só há uma máquina para atender aos professores, alunos e à própria instituição. Apesar de todos os argumentos dos alunos, a professora se manteve inatingível por muito tempo, depois, cedeu às suas pressões, mas a cada vez que um chegava atrasado; ou saía; ou atendia a alguém, que o chamava à porta, a aula era interrompida para novas pressões da professora contra essa "liberdade".

Eu mesma, certo dia, sofri na pele suas pressões: encontrava-me, naquela ocasião, em uma crise alérgica e, em um dado momento da aula, minha provisão de lençinhos de papel chegou ao final. Fui, então, forçada a suportar uma constante coriza sem lenço e sem poder ir ao banheiro. Não porque tivesse receio de ser repreendida, mas porque, já que era uma regra na sala, não se ausentar dela, senti-me na obrigação de não a violar. Este foi um momento propício para que eu refletisse sobre a "codificação" relatada por Foucault (1986, pp. 126-7) que, segundo ele,

"... esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". [Que] se tornaram no decorrer do século XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [Disciplinas que aumentam] as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui[em] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)".

Diante de posturas como estas são cabíveis as reflexões feitas por Gutiérrez (1988, p. 33) sobre as relações pedagógicas das escolas tradicionais. Segundo ele,

"A subordinação, como consequência necessária da estrutura fortemente hierárquica da escola e de outras instituições sociais, as recompensas, os castigos e as demais formas de pressão reforçam a dependência do estudante até que se consiga dele a aceitação "voluntária" e acrítica das normas estabelecidas".

4.4.1.4 - Avaliação da aprendizagem.

No caso destes professores, a avaliação é feita através de uma prova ou um trabalho, ou ainda de ambos. As duas únicas professoras (Keila e Síntia) que passam exercícios e, às vezes, levam para corrigir em casa, não os consideram para efeito de avaliação.

Alguns avaliam conteúdos e/ou textos discutidos em sala (Jorge, Dilva, Keila e Síntia), outros (Thiago e Tadeu) marcam trabalhos para serem feitos em casa, só fazem a avaliação através deles e não comentam os conteúdos em suas aulas. Este último se dispõe a conversar com os alunos sobre o trabalho, mas o primeiro se nega a prestar qualquer tipo de esclarecimento. Ele lê, em classe, a crítica que fez de um conto, os alunos ouvem e devem sozinhos fazerem a crítica de outro.

Há professores que dão uma nova oportunidade aos alunos que não fizeram prova no dia marcado, mas o valor máximo a ser obtido por este é nove (professor Tadeu) ou a prova é "mais salgadinha", como diz a professora Síntia.

A única aula destinada à avaliação, observada neste grupo foi a da professora Dilva.⁴¹ O clima foi o natural às suas aulas normais, tendo se apresentado bastante tenso no fim do período, quando ao final de alguns minutos de prorrogação, duas alunas não tinham conseguido terminar a prova. Uma delas havia feito um rascunho que, segundo ela, estava muito "bagunçado" e "totalmente incompreensível" para a professora. Esta se negou a deixar a aluna terminar de passar a limpo em sua sala (da professora) e a aluna, em desespero, disse que ia tirar zero. Aquela, por sua vez, não lhe deu ouvidos, recolheu a prova e lhe respondeu: "azar o seu!"

Esta avaliação constou de uma prova dissertativa, na qual foi apresentado um poema, para que os alunos analisassem à luz dos conteúdos estudados - figuras de linguagem.

Nesta ocasião lembrei de um comentário feito por um aluno e confirmado por um dos professores do curso. Ele dizia-me

41. No caso dos demais professores as aulas não foram assistidas porque não coincidiram com o período de observação ou porque a avaliação seria feita através de um trabalho.

que não conseguia entender esses professores, que trabalham com um texto há mais de dez anos, e querem que eles, em alguns minutos, dentro da sala de aula, tenham a mesma compreensão que eles (professores) têm do mesmo texto. Eu não posso dizer que a professora Dilva exigisse isto, mesmo porque em sala, algumas vezes, demonstrou aceitar as interpretações feitas pelos alunos, mas estava exigindo que, durante uma aula de cem minutos, eles fossem capazes de decodificar um longo poema de um poeta (Vicente de Carvalho), que viveu e escreveu durante o final do século passado e início deste; estava exigindo que eles o entendessem e ainda identificassem as figuras de linguagem, tarefa que, em sala, em relação a outro texto, alunos e professora haviam desenvolvido durante um período correspondente a duas aulas similares a esta.

As avaliações realizadas seguindo os critérios adotados por este grupo de professores não se propõem a fazer um diagnóstico "tendo em vista o avanço e o crescimento" dos alunos. Ao contrário, buscam classificá-los e como tal é um instrumento "estático e frenador" deste mesmo crescimento, conforme afirma Luke-si (1985).

4.4.1.5 - Postura dos professores frente ao ensino da Língua Portuguesa.

Neste grupo encontram-se duas professoras da disciplina Língua Portuguesa e, em ambos os casos, o enfoque dado ao ensino de língua é o tradicional. É aquele que, conforme afirma Bechara (1987), centra-se no estudo da língua, e "nas regras da estrutura e combinações", desprezando-se a linguagem, ou como diria Soares (1984), baseia-se no "saber a respeito da língua". Os conceitos, definições e regras estudados são apresentados fora de um contexto lingüístico e em nada contribuem, como afirma ainda Bechara, para a "capacidade operativa do falante", quando muito "fornece-lhes capacidade classificatória". Os conhecimentos voltam-se especificamente para o estudo da língua, ignorando-se aqueles necessários à compreensão da sociedade, que os produziu, e que os utiliza, e desconhecendo-se os conhecimentos específicos necessários aos futuros professores de Língua Portuguesa.

A professora Dilva, por exemplo, trabalhou com a definição das figuras de linguagem, e seus respectivos exemplos, desvinculados de um contexto lingüístico e depois não fez nenhum exercício onde os alunos tivessem oportunidade de utilizarem, nos

atos de fala ou de escrita, os conhecimentos adquiridos; quando muito solicitou que eles identificassem as figuras estudadas, em um texto antigo, que não condizia com suas atuais realidades linguísticas. Nas aulas desta natureza, os textos utilizados, para a identificação de suas respectivas figuras de linguagem, foram dois poemas de Fagundes Varela (que viveu entre a primeira e segunda metade do século passado).

Nelas a professora distribuía o texto e pedia a um aluno que lesse a primeira estrofe do poema. Feita a leitura, perguntava o que a turma tinha entendido e que figuras tinham conseguido localizar. Quando desconheciam o significado de algumas palavras e/ou expressões, a professora os explicava e quando seus entendimentos, sobre o conteúdo da estrofe, não coincidia com o dela, novas leituras eram feitas, para que se discutisse o entendimento alcançado por eles. Algumas vezes, ela, apesar de manter o seu entendimento, dizia que podia haver outras formas de interpretações e as aceitava desde que os alunos fossem capazes de argumentar em favor das mesmas. Quanto à localização das figuras, quando os alunos não eram capazes de identificá-la, a professora destacava a frase onde ela se encontrava, dizia como se constituía e pedia-lhes que descobrissem o seu nome, como ocorreu na seguinte situação em que ela destacou a frase:

"... aos almos campos apresentará encantos..."

e falou:

"aqui há uma antecipação do objeto, procurem na apostila, que tipo de figura é esta".

Esgotado o estudo da primeira estrofe, passava-se à segunda, para a qual seguia-se o mesmo ritual e assim, sucessivamente.

Esta forma de leitura (que foi a única observada nas aulas) me faz lembrar um questionamento levantado por Silva (1986, p. 45) sobre a leitura feita na escola de I grau:

"Que justificativa razoável pode ter uma leitura interrompida trecho a trecho, uma leitura que nunca começa e nunca termina?"

Na aula destinada ao estudo do conteúdo, esta professora chegou em sala, disse que havia marcado algumas figuras de linguagem e pediu a uma aluna que começasse a explicação "bem rapidinho".

Ela começou a ler o conceito de sinestesia. Aquela a interrompeu dizendo que queria a explicação, e a aluna, por sua vez, disse que ia explicar logo em seguida. Terminou a leitura, explicou o que leu e deu como exemplo a expressão "tosse grossa". A professora pediu aos alunos que dessem um outro adjetivo ao substantivo - "tosse" de forma que desaparecesse a sinestesia. Depois de vários ensaios e erros, ela pediu a outra que continuasse, e esta, por sua vez, leu, na apostila, o conceito de anáfora e seu respectivo exemplo. A professora perguntou à turma se estava tudo bem e pediu que continuassem "bem rapidinho". Com este ritual, chegou-se ao final da aula com um conteúdo ministrado e uma lista de figuras de linguagem supostamente entendidas.

Se se tomar como referencial de análise as reflexões feitas por Silva et alii, pode-se dizer que nesta aula de Língua Portuguesa foi enfatizada a metalinguagem e não a linguagem, pois seus objetivos não eram fazer com que os alunos aprendessem a "usar a língua", mas a "falar sobre a língua", havendo a preocupação exclusiva com a aprendizagem dos conceitos de alguns aspectos da linguagem. Apesar de saber que se trata de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa que, como tal, precisam saber "falar sobre a língua", diante de tal situação, me questiono: como estes futuros professores poderão ensinar seus alunos a usarem a língua consciente e criticamente se eles mesmos não tiveram essa visão em seu curso de formação?

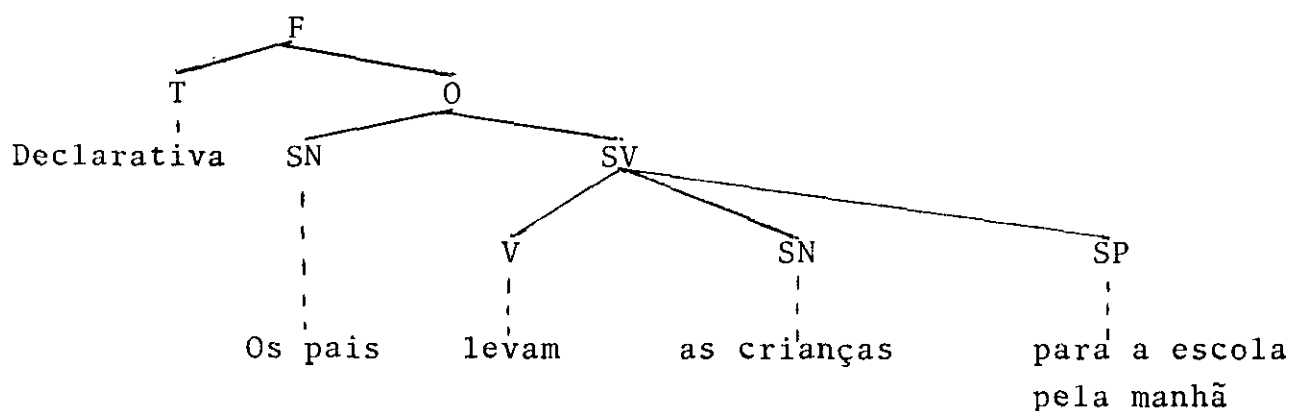
A professora Keila além de trabalhar com aspectos gramaticais, trabalhou, também, em suas aulas, com alguns textos abordando assuntos como variedades lingüísticas, correção e norma e reflexão sobre a língua, linguagem e o ensino da Língua Portuguesa, só que nestes casos se privou, e privou também seus alunos de fazerem análises mais aprofundadas dos temas em estudo. ^{Estas} aulas se restringiram ^à uma leitura entrecortada por raros comentários, para esclarecimento das expressões desconhecidas por estes (o que não chegou a acontecer quando do estudo do texto "Ensinar Português?" como já ^{foi} mencionado anteriormente) e à aplicação de questionários que foram corrigidos dentro dos critérios também já mencionados anteriormente.

Ao encerrar esta parte do programa, a professora Keila falou para os alunos que iriam a partir de então, entrar na "matéria propriamente dita", pois começariam o estudo da gramática: pediu-lhes que pegassem a apostila e comesçassem a leitura. Para esclarecer, ela foi ao quadro, escreveu os nomes dos diversos tipos de frases e um exemplo para cada um deles.

"Declarativa - Paulo comprou a casa de João.
 Interrogativa - Paulo comprou a casa de João?
 Imperativa - Compre a casa de João.
 Exclamativa - Paulo comprou a casa de João!"

Em seguida ela explicou o que era "oração simples", "oração composta" e pediu a um aluno que continuasse a ler o texto "os constituintes imediatos".⁴² Como se chegasse ao final da aula, e não houvesse tempo de se esgotar a leitura, ela pediu aos alunos que lessem em casa e não faltassem à aula seguinte, pois iria explicar seu conteúdo e como se tratava de "uma forma diferente" de análise, nunca vista por eles, teriam dificuldades de apreender sem assistir à aula.

No dia seguinte, ela passou no quadro uma frase e a analisou segundo o modelo gerativo-transformacional.



Depois de explicar, com este exemplo, ela passou uma série de outras orações semelhantes, para os alunos fazerem em sala, e disse que na prova queria que eles fizessem "desse jeitinho" e não aceitaria, "árvores mal feitas".

Ao pensar nas explicações que foram dadas, na dificuldade encontrada pelos alunos, na desvinculação das orações de seus contextos lingüísticos e na utilização futura deste tipo de conhecimento, passo a concordar com Luft (1985, p.107) quando diz que

"... troca-se uma teoria deficiente (análise sintática tradicional) por outra complicada; tanto mais complicada quanto mais se empenha em corrigir as deficiências da anterior".

42. Não obtive informações sobre seus dados bibliográficos.

Segundo ele o que ocorre nesse tipo de aula é

"... o cavalo-de-batalha da análise sintática, realimentado e supernutrido por uma técnica rigorosa e sofisticada..." (Luft, 1985, p. 106)

Tudo isso me faz lembrar um passado que já se distancia de mim, há pelo menos dezessete anos quando, na universidade, me ensinaram este mesmo tipo de análise, me disseram que era uma "novidade" e que superava a técnica tradicional. E eu, empolgada com a inovação, despejei-a em meus alunos da mesma forma que me fora repassado, pensando, na época, que o estudo através dos sintagmas, através da tão propalada "árvore" seria, como afirma criticamente, Bechara (1987, p. 59)

"... a pílula salvadora para combater todos os modos de um péssimo ensino de Língua Portuguesa".

O fato verificado nestas aulas e a lembrança do que ocorreu durante minha formação (a nível de III grau) e de minha atuação (enquanto professora de Língua Portuguesa) me remeteu a uma reflexão feita por Gebara (1984, pp. 26-7) sobre os cursos de Letras. Segundo ela:

"Em geral o que se observa nas Faculdades de Letras é a apresentação de uma "feira" de teorias mais em voga. Acena-se para o fato de que a compreensão de uma teoria lingüística (ou mais de uma) fornece instrumento necessário para que o professor dê boas aulas de língua. Só que essa passagem - isto é, a manipulação de uma teoria e a aula de língua - não é clara para ninguém. Então, o que se verifica é a constrangedora situação de aulas de lingüística para alunos do secundário. Antes de mais nada, o que se perde de vista com isso é o próprio objetivo do ensino no nível secundário, confundido com o nível superior. Essa suposta aplicação imediata da lingüística tem versões ainda mais graves quando efetivamente a "feira" das Faculdades de Letras é transferida para as salas de aula do secundário. Observam-se aplicações apressadas e imediatas de teorias de vanguarda, ainda em discussão, sem que o professor

tenha podido sequer refletir sobre a necessidade ou não da incorporação dessas novas informações à sua própria formação. Assim, da teoria da gramática gerativo-transformacional, por exemplo, aproveitam-se os diagramas em árvore e substituem-se as terminologias tradicionais de sujeito e predicado, por sintagma nominal e sintagma verbal (ou frase nominal e frase verbal), respectivamente, sem se perceber que as árvores são artifícios descritivos (até mesmo gráficos), que a nova terminologia é uma nova terminologia, que tudo isso pertence a um arcabouço teórico e epistemológico muito amplo. O que significa ensinar aos alunos 'fazer árvores' ou a noção de signo? Será que o professor tem consciência de que está ensinando, e mal, partes de teorias linguísticas?"

4.4.2 - "Grupo B"..

Todas as aulas observadas dos dois professores (Eduardo e Vandira) que compõem o "Grupo B" foram coordenadas por grupos de alunos, os quais prepararam e apresentaram o que chamavam de "seminários".⁴³ Estes⁴⁴ foram desenvolvidos, praticamente, da mesma forma como o foram as aulas ministradas pelos professores do "Grupo A". Os alunos prepararam o material em casa e fizeram, em sala, a leitura entrecortada por alguns comentários do próprio grupo ou do professor, ou ainda pela apresentação de uma gravação (nas aulas do professor Eduardo), ou por exposições mais espontâneas, utilizando-se do quadro-giz, o que só aconteceu nas aulas da professora Vandira.

43. Segundo os alunos, a professora Vandira desenvolve outras formas de condução de suas aulas, mas o professor Eduardo adota esta, durante todo o ano. Afirmam ainda que isto já é uma tradição, pois os seus colegas já reclamavam nos anos anteriores. Esta prática constante de "seminários" faz com que os alunos comentem entre si que sairão do curso "todos freiras, de tantos seminários".

44. Para se desenvolver a técnica do seminário, necessário se faz que todos os alunos estejam preparados com relação ao assunto a ser discutido e que, após a apresentação de uma síntese do mesmo, o professor indique por que aspecto dele deve-se iniciar a discussão, que deve contar com a participação de, pelo menos, um aluno de cada grupo. (Vide Celso Antunes. Técnicas pedagógicas da dinâmica de grupo).

4.4.2.1 - Posturas dos professores frente aos conteúdos ministrados.

As posturas destes professores frente ao conteúdo se fizeram sentir quando eles faziam os comentários entremeando a leitura dos alunos. O professor Eduardo fazia tímidas relações do conteúdo com o contexto social quando, às vezes, falava do caráter ideológico da linguagem artística, e comparava a visão de mundo subjacente às obras literárias, de diferentes momentos históricos. Ou ainda quando se referia, nesses comentários, às distorções dos fatos históricos transmitidos às gerações subseqüentes, nos quais encontra-se uma visão ideológica de uma determinada classe social. Apesar disto, a maioria dos comentários feitos por este professor se voltava para a explicação de algum termo ventilado pelos alunos ou para alguns esclarecimentos teóricos e/ou ilustrativos do que estava sendo apresentado.

Nas aulas da professora Vandira, alguns grupos, talvez em função das obras trabalhadas, e/ou pelo conhecimento que tinham da professora, em suas leituras e/ou comentários, fizeram a correlação da literatura com fatores sócio-político-econômicos, salientando aspectos das obras que, traduziam a questão do poder, da dominação e da exploração do homem pelo homem. E os que não conseguiam fazer esse tipo de análise eram ajudados por ela a chegarem a conclusões similares.

Ao final dos "seminários", a professora Vandira fazia comentários sobre a profundidade da leitura (da obra) realizada pelos alunos e incentivava-os a mergulharem fundo nas interpretações e análises críticas de todas as obras com as quais se depa-rassem. Incentivava-os, também, a levantarem questionamentos sobre os conteúdos e desprezarem a idéia de que se deve ter sempre uma resposta pronta e acabada. Esta professora aceitava as interpretações feitas pelos alunos, mesmo que ela própria não tivesse conseguido captar os pontos por eles percebidos e justificava sua atitude, dizendo-lhes que as nuances das leituras dependem da bagagem teórica de cada leitor e, às vezes, de suas intenções individuais.

Esta fechava suas aulas, enriquecendo as conclusões dos alunos, frisando sempre a relação da obra com o aspecto social, e rapidamente fazendo alguns comentários sobre aspectos técnicos do trabalho do grupo, enquanto o professor Eduardo se detinha na abordagem dos aspectos formais da apresentação do grupo. Is

to porque, segundo ele, estas aulas se prestavam aos objetivos de uma Didática Especial, e ele não poderia deixar de pensar em seus alunos enquanto futuros professores. Em função disto, analisava o equilíbrio e/ou desequilíbrio do tempo gasto com as diferentes partes do "seminário" apresentado (introdução, desenvolvimento e conclusão); a preocupação ou não do grupo em suscitar a participação dos colegas; e as falhas cometidas, referentes à bibliografia, recursos audio-visuais etc.

Percebe-se nestes, principalmente, na professora Vandira, a intenção de salientar o conflito existente em uma sociedade de classe, ao discutir os conteúdos trabalhados.

4.4.2.2 - Participação dos alunos.

A participação dos alunos é praticamente nula, principalmente no caso das aulas do professor Eduardo. Salvo algumas raras e tímidas indagações, ela se restringia a ouvir a leitura dos colegas e, em decorrência disto, eles se dispersam muito, conversando ou ficando totalmente desligados do ritual que se desenvolve em sala de aula. Nas aulas da professora Vandira, discutem um pouco ao final do "seminário", em função da maior participação dela e se dispersam menos porque esta exige total silêncio durante suas aulas, o que o outro só faz nos momentos em que ele fala.

Esta passividade dos alunos me induz à conclusão de que a teoria do conhecimento que suporta essas aulas é aquela segundo a qual:

"... o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é agente passivo, contemplativo e receptivo..." (Schaff, 1986, p. 73).

4.4.2.3 - Postura dos professores frente aos alunos,

O que se percebe neste grupo quanto à postura de seus professores é que a professora Vandira procura manter um total distanciamento dos alunos. O poder que lhe é conferido pelo saber que detém, e a posição hierárquica que ocupa parecem ser pontos fundamentais para a existência deste distanciamento. O autoritarismo na tomada de decisões, a sua não aceitação aos questionamentos dos alunos sobre seu método de ensino e sobre a forma de avaliação são alguns dos fatores que contribuem para que se mantenha tal distanciamento.

A relação autoritária que se faz sentir na exigência de um silêncio absoluto por parte dos alunos, no impedimento de troca de informações entre eles e nas sugestões que, às vezes, a professora faz para que se retirem da aula se não estiverem interessados. Se faz sentir também nas atitudes que ela toma em relação ao término das aulas e à saída dos alunos antes dela.

Alguns precisam sair mais cedo porque trabalham no período subsequente ao que estudam e dependem de uma condução coletiva (há alunos que tomam mais de uma condução para chegarem em casa). A professora desaprova estas saídas antecipadas e exige, às vezes, muito exaltada, que eles façam uma opção entre o trabalho e a escola. Quando os alunos tentam dialogar com ela, mostrando-lhe suas reais situações sócio-econômicas, ela em resposta lhes diz que:

"Todos devemos fazer uma opção na vida!"

Esta atitude exterioriza uma visão de mundo baseada no liberalismo, segundo a qual os indivíduos têm liberdade de escolha e seu sucesso advém do esforço individual de cada um, independente das condições sócio-econômicas dos mesmos.

Os alunos que insistem e saem antes da hora estipulada são punidos com uma falta, com a pressão psicológica exercida por seu discurso e pelo peso de se sentirem responsáveis, ou culpados pela falta cometida e culpados, também, pela condição social a que estão submetidos.

Esta professora exige muito de seus alunos, mas faz questão de ser pontual e, quando entra em sala um pouquinho atrasada, se justifica de imediato, dizendo que já estava à porta esperando o outro professor desocupar a sala. Ela nunca encerra a aula antes da hora, ao contrário está sempre prorrogando-a, o que não acontece com o professor Eduardo, que nunca a inicia com um atraso inferior a vinte minutos.

Este não se distancia dos alunos, mantém uma relação mais amigável com eles, fora da sala de aula, embora seja muito exigente com relação ao silêncio dos mesmos, nos momentos em que ele fala, apesar de deixá-los mais à vontade, durante as falas dos grupos. Nestas ocasiões os alunos se dispersam muito, conversam e se desligam da aula, parece demonstrarem que elas são cansativas e desinteressantes. Essa demonstração fica mais nítida, quando ele aparece no início do corredor e é anunciado por algum aluno. Os outros recebem a notícia com um "chiiii" bem prolongado.

Este professor não aceita questionamentos sobre as notas que atribui aos "seminários". Quando algum aluno reclama da que foi dada ao seu grupo, ele não explica o porquê e se restringe a dizer:

"Esta é a minha nota!"

4.4.2.4 - Avaliação da aprendizagem.

O professor Eduardo avalia seus alunos única e exclusivamente pela apresentação dos "seminários". Ao final de cada um deles, ele pede aos diversos grupos que atribuam uma nota ao grupo expositor do dia; faz uma média das notas atribuídas cujo resultado é somado com a que ele mesmo atribuiu, e divide o último total por dois.

A professora Vandira avalia através da apresentação do "seminário" e de duas provas escritas (ambas elaboradas contendo apenas questões dissertativas), uma envolvendo o tema dos "seminários" e outra, os demais conteúdos estudados. Sendo uma de consulta, com total liberdade e outra com consulta apenas ao livro sobre o qual cada grupo fez sua apresentação. Esta última acontece dentro de um clima de pressão e de horror⁴⁵, isto porque, além das advertências feitas em tom autoritário, ela não acrescenta nenhum esclarecimento sobre o enunciado das questões, mesmo que a turma toda sinta dificuldade de entender uma delas, o que aconteceu durante a prova observada.

Por mais que os alunos insistissem, a professora se negava a esclarecer uma questão, e afirmava, em tom autoritário e carregado de um certo nervosismo, que as questões estavam "bem elaboradas"; "claras e escritas em português"; a prova era "auto-explicativa"; os alunos precisavam "aprender a prestar concurso público"; no vestibular, que tinham feito, ninguém explicara nada; e que ela sentia muito se eles não eram capazes de entender. Ao se aproximar o final da aula, um aluno resolveu falar que seria

45. Vale lembrar, aqui, que em pesquisa realizada por mim sobre a prática da avaliação da aprendizagem, foi evidenciado que geralmente as avaliações são realizadas dentro de um clima de forte tensão psicológica dos alunos em função de pressões exercidas pelos professores sobre eles. (Vide A prática da avaliação da aprendizagem na 1ª série do I grau, publicado na Revista Inter-Ação).

possível entender a referida questão se se admitisse que havia um erro no respectivo enunciado. A professora verificou, admitiu o erro e justificou como sendo um erro de revisão da datilografia. Diante de tal situação, mesclada de nervosismo, irritação e autoritarismo, uma aluna, apontando para meu caderno de protocolos, solicitou que eu registrasse o fato dizendo insistentemente:

"Ponha aí que ela está histérica, ponha!"

Para Luckesi (1986, p. 51) uma das manifestações do papel autoritário, assumido pela avaliação, própria de um modelo pedagógico liberal conservador, encontra-se na comunicação do que se pede em uma prova ou teste. Segundo ele, esta comunicação "pode não ser clara, mas o professor, com sua autoridade, sempre tenderá a dizer que ele tem razão e o aluno não sabia, por isso, não deu a resposta".

Esta mesma professora exigiu, durante a aplicação de uma de suas provas, que os alunos escrevessem o cabeçalho tal qual ela apresentara no quadro-giz, como modelo. Diante da admiração dos alunos e de suas preocupações porque já o haviam escrito de forma diferente, ela disse que, se eles não fizessem conforme ordenara, ela iria cobrar. E exclamou:

"Isto é, vou tirar nota!"

Tal postura frente ao processo avaliativo faz lembrar outra análise feita por Luckesi (1986, p. 49) sobre a avaliação escolar dentro do modelo liberal conservador, a qual, segundo ele:

"... terá que, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva da sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas, seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais..."

Não havendo neste grupo nenhum professor da disciplina Língua Portuguesa não há o sub-item: postura frente ao ensino de Língua Portuguesa, passarei, portanto, à descrição do "Grupo C".

4.4.3 - "Grupo C".

O "Grupo C" é constituído pelos professores Rogério, Agnaldo, Leonardo, Alexandre e Cláudio os quais adotam um matiz de exposição espontânea, não se prendendo a um determinado material didático e usando com frequência o quadro-giz, onde são registrados esquemas, sínteses, listas de exercícios ou observações que consideram importantes para a explicação do conteúdo que está sendo transmitido. Esse tipo de anotações acontece, porém, com menos frequência nas aulas do professor Cláudio, cuja tendência marcante é se estender em sua explanação, deixando um pouco esquecidas a participação dos alunos e a preocupação com a retenção dos conteúdos apresentados, o que é observado nas aulas dos demais professores.

Esta postura denuncia seu "discurso pedagógico autoritário" que anula a interlocução entre ele e os alunos porque:

"... a locução do professor é impermeável aos ouvintes e o locutor está indiferente à apreensão e aos sentidos que o ouvinte poderá apreender da locução. Geralmente ela se traduz pelo chavão de que 'eu estou aqui para ensinar (transmitir ou transcrever), se eles aprenderam ou não é outra coisa'. Portanto, o objetivo da locução esgota-se em transmitir, transferir e transcrever. A locução assim posta é pobre e determina o silêncio do ouvinte..." (Pey, 1988, p. 22)

Com exceção do professor supra mencionado e do professor Alexandre, todos os demais iniciam suas aulas fazendo uma revisão da anterior, através de perguntas lançadas à turma como um todo, ou a alguns alunos individualmente, e, às vezes também, através de exercícios feitos, no quadro-giz, por aqueles com a ajuda destes. Um deles solicita que os alunos façam a versão do português para o latim de frases como:

"Os soldados obedecem à pátria.
Os soldados morreram pela pátria.
A pátria é a mãe comum" (Prof. Rogério).

Outro pede-lhes que respondam em espanhol algumas perguntas, cujas respostas são por ele escritas no quadro:

"Que dia é hoje?
Que dia foi ontem?
Que dia será amanhã" (Prof. Agnaldo)

Depois das revisões se a aula se destina à apresentação de um conteúdo novo, o professor faz a sua explanação, usando sempre o quadro-giz e dirigindo, às vezes, algumas perguntas aos alunos.

O professor Rogério iniciou uma de suas aulas fazendo uma explanação de caráter histórico. Para falar do bilingüismo, disse que ele ocorre em decorrência da convivência de dois povos e que se dá em três situações diferentes. E escreveu no quadro:

"a) imigração
b) línguas de fronteiras
c) conquista de uma região por povos de língua diferente".

Em seguida mencionou as possibilidades decorrentes desta última situação e prosseguiu assim a sua explanação.

O professor Leonardo iniciou a explanação sobre fonemas, falando algumas concepções dos cientistas que discutem o tema. Afirmou que:

"Saussure fala que língua é articulação e Martinet fala que é dupla articulação".

Depois explicou o significado etimológico da palavra articulação, falou que esta mesma palavra tem um significado em termos fonéticos e escreveu:

"a movimentação dos órgãos na produção dos sons".

E que tem outra significação usada de modo mais geral e escreveu:

"processo de ligação de elementos na formação de um todo seqüencial".

Explicações destes tipos que não são diferentes das dos demais professores deste grupo assimilam-se ao discurso que Orlandi (apud Pey, 1988, p. 20) caracteriza como sendo autoritário por ser:

"... visto como mero transmissor de informações; é sem sujeito (o sujeito estaria no cientista, que fala na boca do professor)..."

Logo depois, este mesmo professor escreveu no quadro-giz:

"As meninas cantavam músicas populares"

Explicando que iam desarticular o que estava articulado, comparou-a com um segmento de reta e começou a fazer perguntas aos alunos:

"Qual é o primeiro segmento da frase?

Qual é o significado do signo A?

Qual é o outro significado?

Qual é o próximo signo?"

Este mesmo professor utiliza-se com frequência de alguns recursos ilustrativos para suas aulas. Às vezes, apela para o relato de "estorinhas" que contêm indícios de uma ideologia moralizante. Certo dia, para ilustrar o caráter distintivo dos fonemas contou uma estória de um "gatinho" (gatinho/patinho) que estava à beira da lagoa e fora alertado pela mãe que poderia escorregar, se ficasse muito próximo da margem. O gatinho não atendeu à recomendação da mãe, escorregou e caiu. Para encerrá-la o professor falou:

"moral da estória: não se pode desobedecer à mãe".

Diante disto, uma aluna retrucou dizendo que podia e o professor, por sua vez, falou:

"Pode, mas se é castigado!"

O professor Alexandre, para introduzir um conteúdo novo, vai explicando e escrevendo um esquema, no quadro-giz. No dia em que trabalhou o "Tópico Frasal", explicou que ele se apre-

senta sob diferentes feições, foi falando de cada uma delas, escrevendo o esquema do que falara e dando um exemplo. Foi registrado o seguinte:

"Diferentes feições do tópico frasal:

1. Declaração inicial. O autor afirma ou nega alguma coisa logo no início, para em seguida justificar ou fundamentar a asserção. Ex.: O PMDB está passando por uma crise ideológica.
2. Definição - o típico frasal assume a forma de uma definição. É método freqüentemente didático. Ex.: a arte é a expressão da vida social".

Nas aulas do professor Cláudio fica difícil se identificar o que é o conteúdo, porque ele o apresenta muito diluído em comentários de diversas naturezas. Ao mesmo tempo que fala de política, fala de filosofia, faz críticas ao sistema sócio-político do país e de questões corriqueiras do dia-a-dia da instituição e de outras situações. Faz referências bem diversificadas quanto à disciplina que leciona; trabalha-a de uma forma muito ampla e não fui capaz de identificar onde o conteúdo era novo, para os alunos, e onde já tinha sido estudado, tratando-se apenas de uma referência a mais sobre o mesmo.

Com exceção deste, todos os outros destinam algumas de suas aulas para desenvolvimento de exercícios de fixação do conteúdo ministrado. Os professores Rogério, Leonardo e Alexandre são bem sistemáticos quanto a estes. Passam-nos e esperam, calmamente, que os alunos o façam. Só depois que pelo menos grande parte da turma termina, é que eles começa^m a corrigir. Já o professor Agnaldo demonstra ser um tanto ou quanto assistemático. Ele entrega a folha mimeografada e, às vezes, não deixa os alunos fazerem: fazem juntos. Às vezes, deixa-os fazerem, enquanto ele escreve o esquema do conteúdo que será ministrado logo em seguida, depois começa a corrigir sem que eles tenham terminado. Estes por sua vez ficam sem saber se fazem o exercício, se corrigem com ele, ou se copiam o conteúdo novo que está no quadro.

Os exercícios passados pelo professor Rogério são quase sempre de versão do português para o latim ou de tradução deste para o português ou de reconhecimento dos "casos" da Língua Latina. E na maioria das vezes, utiliza-se de frases marcadas por

um caráter ideológico próprio da visão liberal burguesa, como se observa nos exemplos abaixo:

"Faça a versão para o latim

- . O senhor manda, o escravo obedece.
- . A coragem do soldado é a salvação da pátria."

No caso do professor Leonardo, como ele estava trabalhando com aspectos distintivos dos fonemas, o grande exercício, passado para os alunos fazerem sozinhos, foi a identificação dos trinta e quatro fonemas da língua portuguesa, os quais deveriam ser apresentados dentro dos signos, como por exemplo:

"bala/mala/cala
 não/vão/são
 fala/fada
 feixe/peixe..."

O professor Alexandre trabalha com dois tipos de exercícios. Uns se apresentam com características mais voltadas para o aspecto teórico, como se observa no exemplo transcrito a seguir:

"Abaixo são apresentados objetivos que poderiam orientar a redação de parágrafos. A cada objetivo, seguem-se quatro períodos, que poderiam aparecer num parágrafo escrito sob a orientação do objetivo. Um dos períodos, porém, não é coerente com o objetivo. Indique-o.

- a) Objetivo: apresentar argumentos contra a pena de morte.
- () Ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém.
 - () Não se deve castigar um crime com outro crime.
 - () São o temor da morte poderá afastar certos homens do crime.
 - () A ameaça do castigo nunca evitou que erros fossem cometidos." (Soares, 1978, p. 59)

E outros mais práticos representados pela produção de textos. Neste caso, ele levanta com os alunos o tema a ser trabalhado, lembrando-os sempre de que, para esta escolha, devem-se levar em consideração os conhecimentos que a turma tem sobre ele, pois não há como se escrever sobre algo, que não se conheça. Depois de várias sugestões levantadas como, por exemplo, racismo, ecologia, religião, televisão etc, um deles é escolhido em conjunto. Cumprida esta etapa, a turma passa a levantar as possíveis delimitações para o tema definido. No caso de redação sobre ecologia, foram arroladas as seguintes delimitações:

- . "Política governamental para a defesa do meio ambiente.
- . A devastação da Amazônia.
- . Movimentos ecológicos no Brasil.
- . Atuação do Partido Verde.
- . Conseqüências físicas e sociais da agressão ao meio ambiente.
- . Ecologia e educação"...

Listadas as possíveis delimitações, uma delas é escolhida pela turma, com a ajuda do professor. Só a partir de então é que os alunos começam a escrever.

4.4.3.1 - Postura dos professores frente aos conteúdos ministrados.

Com exceção dos professores Alexandre e Cláudio, que estão sempre relacionando o conteúdo da disciplina com os aspectos sócio-políticos, os demais professores transmitem seus conteúdos desvinculados do contexto social, no qual foram produzidos e/ou são consumidos. Esses professores se apresentam com uma postura acritica em que assumem uma "suposta neutralidade" diante do objeto do conhecimento.

No caso daqueles dois professores, não se pode dizer que os conhecimentos acumulados são em si questionados, mas a realidade o é, e percebe-se neles uma preocupação em relacionar essa realidade com os conteúdos da disciplina, mesmo que seja, por exemplo, no caso do professor Alexandre, aplicando os conteúdos estudados para redigir criticamente sobre fatos atuais. Percebe-se

em ambos, a preocupação em salientar o conflito que permeia uma sociedade de classes.

No caso do professor Cláudio, essa correlação chega a ser um pouco excessiva. Na minha concepção, ele dilui (no sentido etimológico da palavra) o conteúdo a ser trabalhado, em meio a uma infundável análise crítica do contexto social, o que deixa os alunos muito angustiados, por não conseguirem perceber o que há, em suas aulas, de específico à disciplina que leciona. Embora tenham uma certa rejeição por essa sua postura frente aos conteúdos, o professor afirma, em sala, que não pode ficar preso a "resuminho", entende que a universidade deve trabalhar com "visões mais amplas". Ele afirma ter e gostar de trabalhar "com essas visões amplas". Diz também que não se percebe olhando "caderninhos de aluno", como se estivesse lecionando para o "curso primário". Afirma, ainda, perceber a validade de um aprofundamento em determinado aspecto do conteúdo, porém, entende que os alunos precisam ter uma visão geral e contextualizada da literatura. Segundo ele, há professores que passam o curso todo lendo, para os alunos, análises aprofundadas feitas por eles de contos, o que ele entende ser "uma maneira velada de matar aula".

Embora valorize muito a correlação do conteúdo com os conhecimentos de naturezas diversas, ele se recusa a responder qualquer pergunta que se refira a alguns aspectos da língua, por mais simples que seja. Quando acontece de um aluno questioná-lo a esse respeito, ele manda-o procurar o "Departamento de Português", alegando não ser da sua área, mesmo tendo feito um curso de letras.

No que se refere ao professor Alexandre, é necessário acrescentar que, embora busque uma postura menos tradicional, ele deixa transparecer resquícios desta quando, com frequência, rejeita as colocações dos alunos. Este fato é alegado pelos alunos e é perceptível nas aulas em que definem as limitações de temas para serem desenvolvidos. Quando um deles sugere uma delimitação que não coincida com seu modo de entender, ele pede ao aluno para reelaborar a sua idéia e não volta a discuti-la. A tendência à postura tradicional é percebida também na forma rígida com que encara o seu planejamento. A ordem cronológica da apresentação dos diretos conteúdos deve ser seguida à risca, mesmo que os alunos sintam a necessidade de ver outro conteúdo para entender o que está estudando. Isto aconteceu em uma aula observada, quando ele chegou à conclusão de que os alunos estavam confundindo "delimitação"

com "objetivo". Alguns pediram, então, que ele explicasse "por alto o que é objetivo" para que eles entendessem a delimitação. Ele se negou a dar os esclarecimentos necessários e a dúvida permaneceu com os alunos.

No caso dos outros professores, há quem faça questão de, ao entrar na sala de aula, se esquecer de que existe uma realidade na qual a turma, a instituição e mesmo o processo educativo está inserido, como é o caso do professor Agnaldo. Ele se nega a comentar com os alunos até sobre a crise por que passa a universidade, por que passa a educação como um todo, e até mesmo a situação do magistério, embora saiba que dela faz parte e que está formando pessoas que já estão ou que vão se envolver com a referida situação. Com essa suposta neutralidade esse professor assume a função de sujeito "integrado" e "integrador" do sistema contraditório onde ele deve aceitar

"... ser apolítico na medida em que sua 'apoliciticidade é a razão principal de sua eficácia política"
"... não perceber a ideologia dominante e ao mesmo tempo ser, indubitavelmente, seu transmissor mais autorizado" (Gutiérrez, 1988, p. 43).

O professor Rogério, sempre que é solicitado por algum aluno, tece alguns comentários sobre tais questões e o professor Leonardo as aborda espontaneamente, mas estes se constituem momentos estanques de suas aulas. Eles não vêm a sala de aula como espaço único e exclusivamente destinado à transmissão de conhecimentos, embora constituam-se elementos transmissores destes.

4.4.3.2 - Participação dos alunos.

Ressalvando-se as aulas do professor Cláudio, os alunos participam com frequência de todas elas. No caso deste praticamente não há participação porque ele se estende muito em suas preleções, como já mencionei anteriormente, e às vezes chega a tolher-lhes a participação. Parece haver um certo menosprezo às colocações dos alunos. Quando eles se aventuram a falar alguma coisa, ou o professor deixa-os falar, mas não faz nenhum comentário e continua a sua explanação, como se não tivesse ouvido, ou não espera o aluno terminar e já começa a sua preleção.

Nos outros casos, os alunos participam respondendo às perguntas feitas pelos professores, fazendo perguntas, auxiliando o professor na resolução de exercícios feitos no quadro, ou corrigindo oralmente os que são feitos individualmente. Todos fazem questão da participação constante dos alunos, nos moldes acima mencionados, e os professores Agnaldo e Rogério chegam a fazer perguntas seguindo a ordem das filas para que todos falem. Este último quando deixa algum exercício para ser feito em casa, no dia seguinte, verifica caderno por caderno, para ver se os alunos os fizeram.

4.4.3.3 - Postura dos professores frente aos alunos.

A relação professor x aluno apesar de se basear na exigência de absoluto silêncio, enquanto o primeiro está falando, no caso do professor Rogério e com menos intensidade do professor Agnaldo (apesar de darem total liberdade aos alunos enquanto fazem exercícios), ocorre dentro de um clima de descontração e aproximação entre ambos. Não existe, nestes professores, uma intenção de salientar a diferença de posições hierárquicas e/ou sociais, ao contrário mantêm uma relação baseada na igualdade, e os alunos correspondem a esse tratamento participando espontaneamente das aulas ministradas, com exceção das do professor Cláudio, cujos alunos, não se interessam, se dispersam e conversam demais.

Este último professor parece ignorar o aspecto disciplinar, bem como a participação dos alunos. Muitas vezes, quando eles estão conversando demais, ele resolve escrever no quadro dizendo, em tom de brincadeira, que vai escrever (para eles copiarem) na tentativa de vê-los conversando menos.

O clima de maior descontração e aproximação entre professor e aluno se dá nas aulas dos professores Leonardo e Alexandre, os quais são também muito respeitados e admirados pelos alunos. Ao se referirem ao professor Leonardo, dizem que ele dá "uma senhora aula", porém se ressentem por ele não ser pontual e faltar com frequência. Quanto à não pontualidade, para o início das aulas, foi possível perceber que esta não é uma característica peculiar sua. Como já foi relatado na descrição dos grupos anteriores, neste, também, elas são iniciadas com um atraso de até vinte e cinco minutos e seus términos também são antecipados.

4.4.3.4 - Avaliação da aprendizagem,

A avaliação no caso destes professores é feita através de uma prova (Rogério e Leonardo), de uma prova e uma avaliação oral (Agnaldo) ou de uma prova e um trabalho feito em casa (Alexandre). Quanto ao professor Cláudio, não pude observar, em suas aulas, nenhuma referência sobre a avaliação.

No que se refere à aplicação dessas avaliações só tive oportunidade de observar uma delas, a do professor Alexandre⁴⁶ a qual transcorreu em um clima tranquilo e de total descontração. Ele listou dez temas para que os alunos escolhessem três e fizessem dissertações sobre os mesmos. É importante ressaltar-se que o conteúdo referente aos temas, não foi discutido em sala de aula. Os alunos haviam sido orientados, com muita antecedência, para prepararem-no⁴⁷, em casa, e para procurarem esclarecer as dúvidas com o professor, caso elas existissem, o que não acontece com os professores Rogério e Agnaldo que, além de explicarem o conteúdo, fizeram exercícios de fixação e revisão nos dias anteriores ao da prova.

Em alguns casos, as provas são devolvidas aos alunos em aulas posteriores e são com eles comentadas. O professor Alexandre além de fazer os comentários gerais com todos, faz também comentários individualizados, onde ele separadamente discute com cada um sobre as suas deficiências. O professor Leonardo é uma exceção neste aspecto, pois tive oportunidade de presenciar uma devolução de provas em que não foi feita nenhuma retroalimentação para os alunos, e que aconteceu um mês depois de sua aplicação. Esta atitude demonstra que a avaliação é vista por ele como mecanismo de aferição de notas para a classificação dos alunos, ou seja, ele utiliza-se da conhecida avaliação "passaporte". Por outro lado, porém, percebe-se, na atitude do professor Alexandre, o conhecimento da função diagnóstica da avaliação.

Como não há, neste grupo, professores de Língua Portuguesa, passarei agora a descrever o quarto grupo, acrescentando,

46. No caso dos demais, não foi possível porque um deles (Agnaldo) achou que não convinha; outro (Rogério) mudou de sala no dia da prova e os outros não avaliaram durante o período de observação.

47. Foram indicados os três tópicos iniciais do livro "Leitura em crise na escola", organizado por Regina Zilberman.

porém que, estes professores (com exceção dos professores Alexandre e Agnaldo), vez por outra, se dirigem a seus alunos enquanto futuros professores, dizendo-lhes que sua disciplina tem grande influência na formação de um bom professor de Língua Portuguesa, ou que eles vão precisar daquele conteúdo, principalmente, se se dedicarem à alfabetização, ou que eles precisarão de uma visão ampla da literatura.

4.4.4 - "Grupo D".

Os professores deste grupo (Levi, Gláucia, Luciene, Rosemeire, Carmem e Flávia) dão suas aulas expositivas sob um matiz espontâneo, não se prendem, literalmente, a um material didático específico e procuram dialogar constantemente com os alunos e utilizar o quadro-giz, com grande frequência. A professor Gláucia fugiu um pouco à regra, pois quase não o utilizou, porém marcava o texto a fim de que os alunos tomassem conhecimento do conteúdo, antes da realização da aula, para participarem da discussão.

No que se refere à discussão, deve-se abrir um parêntese para a professora Luciene que adota uma postura oscilante entre o dialogar com os alunos e o impedir que eles se comuniquem durante as aulas. Esta postura me causou dúvidas ao localizá-la neste grupo, pois ao mesmo tempo que tendia a se identificar com os demais professores dele, se identificava também com alguns dos grupos "A" e "C".

Embora tenha decidido integrá-la a este (por ter percebido sua preocupação com as reflexões críticas e com a tentativa de esboçar um diálogo com os alunos) é necessário frisar que, há dias em que ela inicia a aula dizendo que as interferências dos alunos foram feitas na aula anterior, e que naquele dia, ela vai falar sozinha. Atitude que caracteriza um "discurso pedagógico autoritário", em que, como afirma Pey (1988, p. 23) o professor "exerce o domínio" do conhecimento, anulando a participação do aluno.

48. Quanto à avaliação, não foi possível tecer comentários, uma vez que não pude observar quase nada a respeito das mesmas.

Os demais professores do grupo (principalmente a professora Rosemeire) procuram sondar ao máximo as idéias da turma antes de exporem as suas, ou o conteúdo em estudo, e quando um aluno apresenta um pensamento considerado inadequado, eles fazem o possível para que este chegue a uma outra forma de pensar, através de uma série de questionamentos, o que ocorre com muita frequência com as professoras Rosemeire e Carmem. Elas demonstram estar de acordo com a concepção de que

"O professor fala, mas pode ouvir para ensinar melhor; o estudante ouve, mas pode falar o que sabe para aprender melhor o que não sabe. O ouvir do professor é introduzido na dinâmica do discurso como o elemento que desmancha a hierarquia, mantendo a necessária diferença entre professor e estudante e valendo-se dela para construir o estudo do conteúdo a ensinar e aprender" (Pey, 1988, p. 18).

Há professores que introduzem o conteúdo utilizando-se, às vezes, da técnica de discussão em pequenos grupos, tendo como ponto de partida um texto e um roteiro de trabalho o qual será apresentado posteriormente e complementado com a explicação do professor e, às vezes, utilizando apenas da exposição com a suscitação constante da participação dos alunos, como fazem as professoras Gláucia, Rosemeire e Flávia. Outros, porém, só adotaram este último tipo de exposição durante as aulas observadas.

Em uma de suas aulas, em que utilizou a discussão de pequenos grupos, antes de fazer a sua exposição, a professora Rosemeire distribuiu um texto para os alunos e passou, no quadro, algumas questões para serem discutidas, entre as quais estavam:

"O que você entende por variantes lingüísticas?
Qual a variante lingüística usada na escola?
O que você sugere para o ensino de língua dado seu conhecimento da sociolingüística?"

Depois da discussão nos pequenos grupos, ela foi pedindo aos alunos que apresentassem as respostas dadas a cada uma das questões e foi lançando outras perguntas para que eles ampliassem, com suas respostas, os conhecimentos já adquiridos. Depois

destas, ela as confirmava (se fosse o caso) e acrescentava-lhes mais algumas informações. Entremendo as respostas apresentadas para as questões acima, ocorreram discussões variadas e a elas relacionadas. A professora perguntou, por exemplo:

"Como conciliar a linguagem padrão da escola com a linguagem que os alunos trazem de casa?"

Depois de uma série de respostas apresentadas pelos alunos e que iam sendo confirmadas pela professora, esta as complementava falando da importância da não discriminação dos alunos, da necessidade de valorização de suas variantes lingüísticas. Momentos depois ela perguntou:

"E qual é a função da escola?"

Os alunos falaram em socialização, em integração, em transmissão do saber etc. Ela, por sua vez, refez sua pergunta dizendo que não se referia "à escola que está aí", mas à escola que "se gostaria de ter". Depois de algumas colocações daqueles, ela complementou dizendo que a função da escola é a transmissão de um saber historicamente acumulado, a qual se dá pela linguagem. Disse ainda que não "se transmite" um saber somente "por se transmitir", que existe sempre uma função nesta transmissão. E insistiu com os alunos (lançando a pergunta de várias maneiras) para que eles dissessem qual era a função da escola ao "transmitir esse saber". Depois de um grande esforço um aluno disse que sua função era "transformar".

A professor reforçou a resposta afirmando que a função é desenvolver a consciência crítica dos alunos para transformarem a sociedade. Diante dessa colocação uma aluna, no intento de confirmar a sua conclusão perguntou:

"Então é por esse motivo que o governo segura tanto as escolas?"

Aquela por sua vez perguntou-lhe o que ela pensava a respeito disso. E depois de confirmar a resposta da aluna, ela continuou afirmando que as escolas devem garantir as variedades lingüísticas para chegar à consciência crítica dos alunos. Afirmou ainda que as escolas não estão garantindo a transmissão do padrão culto por estarem trabalhando de forma fragmentada, só adotando a gramática, só trabalhando com a sintaxe. Em função desta última colocação uma aluna exclamou:

"mas são poucas as pessoas que pensam assim!"

A professora respondeu:

"Se fosse diferente não seria Brasil."

Outra aluna conclui:

"Então a educação é uma questão política."

A professora complementou:

"Político-ideológica".

Todo o conteúdo estudado, na referida aula, bem como nas demais, foi exposto, através de uma reflexão feita por alunos e professora da forma como descrevi até aqui: nada foi repassado àqueles, por esta, sem que houvesse antes uma tentativa de tirar deles as suas opiniões. Vale lembrar também que as próprias questões elaboradas para a reflexão sobre o texto tinham por objetivo colher as opiniões dos alunos (o que você entende, o que você sugere...), e que nenhuma resposta foi dada para eles como pronta e acabada. Em síntese, poder-se-ia dizer que em suas aulas:

"Estabelece-se um intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, discutindo os ingredientes mitificados e mistificadores do conteúdo padronizado" (Pey, 1988, p. 30).

Em todas as aulas observadas da professora Flávia, ela trabalhou com livros de literatura infantil (de poucas lendas) da forma como acha que devem ser trabalhados com os alunos da primeira fase do I grau, a qual visa desenvolver a oralidade dos mesmos. Ela distribuiu alguns livros entre os diversos grupos formados na sala, e pediu que cada um lesse uma estória para depois apresentá-la. Em outra aula fixou algumas gravuras na parede e dividiu a turma em grupos para que cada um interpretasse uma delas. Em outra, ainda, foi mostrando as gravuras do livro e pedindo aos alunos que fossem criando a história.

Nestas aulas são, quase sempre, os alunos quem falam e discutem entre si. À medida que os grupos vão apresentando os textos criados oralmente, ela vai incentivando-os e acrescentando algumas sugestões. Quando foi trabalhado o livro "Que planeta é este?" (que segundo os alunos, fala de um passarinho que, observando a destruição da natureza, por uma explosão ocorrida na

terra, fez chover para eliminar a poluição), a professora sugeriu-lhes que discutissem, com seus futuros alunos, questões ligadas à ecologia (como o problema dos garimpos) e levassem, para eles, discos com músicas sobre os animais (deu exemplo de uma do Tom Jobim). Diante destas situações, os alunos que já trabalham na fase de ensino, enriquecem as sugestões da professora e dão exemplos ilustrativos com suas próprias experiências.

A professora Gláucia ao discutir a educação brasileira no período republicano, procurou suscitar a participação dos alunos, perguntando-lhes:

"Que grupos estavam no poder, no Brasil, no final do Império?"

"Por que os cafeicultores estavam insatisfeitos com a política de então?"

"O que significava a hegemonia ou o poder dos coronéis do nordeste?"

Quando eles sabiam, ela ouvia-lhes as respostas e confirmava-as, complementando-as, quando não sabia, ela fazia a sua explanação. Suas aulas se desenvolvem sempre nesse vai e vem de perguntas, respostas e explicações da professora. E, em meio ao conteúdo histórico, são discutidas também questões atuais, relacionadas com o contexto sócio-político-educacional e o conteúdo em estudo.

A professora Carmem, ao introduzir um conteúdo, o faz de uma forma mais expositiva e linear, o que a aproxima do modelo proposto por Schaff em que o objeto do conhecimento prepondera sobre o sujeito. Porém, ao trabalhar com os exercícios e interpretação de texto segue uma postura mais dialogada, dando aos diálogos um enfoque crítico. Para trabalhar um conteúdo novo, em uma das aulas observadas, ela aproveitou alguns exercícios recém-corrigidos e analisou as frases sob o enfoque da gramática gerativo-transformacional, sem a participação dos alunos.

Nas aulas de interpretação de textos a professora explorou ao máximo as colocações dos alunos. Depois da leitura de um capítulo do livro "O Alienista" (Machado de Assis, 1989) (feita por quatro deles), pediu-lhes que apontassem as idéias principais. Os alunos levantaram alguns aspectos referentes aos costumes de

"Itaguaí" e uma aluna levantou a questão da linguagem. A professora achou importante a colocação, não quis ela mesma adiantar a sua interpretação e pediu-lhes para guardá-la, para que, ao final da leitura, ela tentasse explicar o porquê da questão levantada.

Um aluno levantou a hipótese de que o médico havia fundado o hospital de loucos, porque se decepcionara com a mulher que amava. A professora discordou da colocação, não falou o porquê, convidou o aluno a ler novamente um certo trecho, para que ele revisse a sua colocação. Ela mesma o leu, dando a entonação adequada aos "exageros" e "ironias" utilizados pelo autor, o que fez o aluno retirar a hipótese levantada.

As professoras Rosemeire e Carmem além das exposições passam, para os alunos, exercícios de fixação e/ou de revisão de conteúdos, como forma de preparação para as provas, as quais (no caso da professora Rosemeire) são corrigidas em sala de aula dentro de uma metodologia em que os alunos são levados a expor os seus pensamentos e sanar suas dúvidas através de ensaios e erros.

4.4.4.1 - Postura dos professores frente aos conteúdos ministrados.

Todos estes professores trabalham os conteúdos de suas disciplinas dentro de uma visão crítica, com exceção da professora Flávia. Eles procuram fazer uma relação do conteúdo estudado com o contexto sócio-político, salientando as relações de força e poder existentes em uma sociedade estratificada, como a nossa, ou seja, se baseiam em uma postura que busca salientar o conflito. Além das discussões feitas em sala e dos textos da própria disciplina que contêm em si uma abordagem social, a professora Carmem ainda utiliza-se de outros de cunho especificamente sócio-político para trabalhar os aspectos da língua, como aconteceu em uma de suas aulas, em que ela distribuiu o texto "Democracia e transição" (Abramo, 1987) para fazer o estudo da palavra "se". Além deste, o referido texto foi utilizado também, para entendimento de sua estruturação e o que é mais importante, para a discussão de seu conteúdo, levando-se em consideração não só a sua interpretação "literal", como afirmou a professora, mas a interpretação, tendo em vista o "contexto social".

As professoras Luciene, Rosemeire e Carmem frisam com muita frequência a importância de se ter em mente as questões

sociais ao se trabalhar com a língua e ao transmitir seus conteúdos para os futuros alunos. Alertam, sempre, para a necessidade de se afastarem das interpretações "literais" e "mecânicas" e se buscarem uma interpretação contextual. Chamam ainda a atenção dos alunos para que procurem ler captando, nas mensagens lidas, a visão de mundo de quem as escreve, bem como os aspectos ideológicos nelas contidos.⁴⁹ É importante salientar que a professora Flávia, apesar de não se preocupar com as questões político-sociais, por vezes, comenta com os alunos que eles devem procurar conhecer as visões de mundo dos autores lidos, e ainda sugere que trabalhem com seus futuros alunos abordando problemas atuais.

Aquelas três professoras fazem questão de frisar que a língua é um instrumento de comunicação e como tal é um instrumento social, o qual sofre influências de fatores políticos e sociais e, assim sendo, não pode ser tratada isoladamente. Deve ser estudada considerando-se estes mesmos fatores, e tendo em vista o desenvolvimento da linguagem. Estas mesmas professoras chamam sempre a atenção dos alunos para as funções da linguagem e os alerta para a necessidade de analisarem os discursos, ouvidos no dia-a-dia, à luz dos conhecimentos que já têm acerca das referidas funções.

A professora Carmem apesar de trabalhar com a gramática normativa, utilizando-se de suas prescrições e exemplos, alerta os alunos para os erros nela contidos, para o aspecto ideológico dos exemplos citados e para tendência à inculcação de uma visão moralista burguesa.

Os professores Luciene, Rosemeire, Carmem e Levi se referem com grande frequência à prática dos alunos futuros professores, mostrando-lhes a importância de priorizarem a "fala", não se esquecendo dos fatores psicológicos, sociais, históricos e políticos. As professoras Rosemeire e Carmem frisam a necessidade de os futuros professores de Língua Portuguesa dominarem a "variedade padrão", visto que a língua será seu instrumento de trabalho (eles precisam dominar os conhecimentos historicamente produzidos, para reformulá-los), mas lembram que eles devem valorizar as variantes lingüísticas de seus futuros alunos.

49. Estas são três das professoras apontadas, por um colega, como componentes de um grupo que está tentando uma nova postura para o ensino no curso de Letras. Vide o item que descreve o discurso dos professores, neste mesmo capítulo.

O professor Levi incentiva-os a priorizar a oralidade de seus futuros alunos, e a comunicação oral em detrimento dos estudos gramaticais; a utilizarem com frequência as discussões em sala de aula, como forma de desenvolvimento de suas capacidades crítico-criativas. Segundo ele, discussões que abordem temas como "sexualidade", "moralidade", "poder político" etc são mais importantes que um estudo sobre o "substantivo", por exemplo. Sugere-lhes, ainda, que façam com que seus alunos sejam capazes de identificar as línguas do "patrão" e "do empregado", nas obras trabalhadas.

4.4.4.2 - Participação dos alunos.

Nas aulas destes professores os alunos participam dialogando com eles, apresentando seus pontos de vista, perguntando, respondendo aos questionamentos daqueles e ainda resolvendo e exercícios, em alguns casos. Nas aulas do professor Levi os alunos participam ainda expondo suas experiências vividas nas salas de aula em que realizam seus estágios.

Deve-se abrir uma exceção, porém, para as aulas da professora Luciene que, algumas vezes, exige que os alunos permaneçam calados para que ela faça a sua exposição sem interrupções, como já foi mencionado anteriormente.

4.4.4.3 - Postura dos professores frente aos alunos.

No que se refere à postura frente aos alunos e à condução de seu fazer pedagógico, neste grupo encontram-se de um lado, a professora Luciene que se distancia dos alunos e impõe sua autoridade através da exigência de silêncio absoluto, em algumas de suas aulas; e do outro, os professores Levi, Flávia, Carmem, Rosemeire e Gláucia que se relacionam com eles de forma mais amigável, não fazendo questão de salientar as diferentes posições hierárquicas que ocupam como acontece com aquela cujo "status" social parece ser um dos fatores que contribuem para o referido distanciamento.

Em algumas aulas, esta última, suscita a participação dos alunos e dialoga com eles sobre o conteúdo específico da aula e assuntos a ele correlacionados ou até dele desvinculados, porém, em outras, exige que eles não interfiram e se aborrece com qualquer troca de comentários que ocorram entre eles. Algumas au-

las são interrompidas, várias vezes, para que ela chame suas atenções. Esta postura me faz lembrar um comentário feito por Freitas (1989, p. 66) sobre a exigência do silêncio, nas salas de aula do ensino de I grau. Segundo ela,

"O silêncio é cultuado a cada instante: utilizando-se vários minutos da aula para dele se falar, para impô-lo, e várias vezes por dia, as atividades são interrompidas devido à "falta de silêncio".

Não sei se por mera coincidência ou se porque o culto ao silêncio se dá nos vários níveis de ensino, ou se o que ocorre em um é o reflexo daquilo que acontece no outro, mas a verdade é que, em uma só aula desta professora, ocorreu um número considerável de interrupções, para que se falasse da "falta de silêncio" ocasionada, não só pela conversa dos alunos, mas por uma série de outros fatores. Além das vezes que ela comentou a troca de informações ocorrida entre estes (algumas vezes, sob a forma de cochichos) parou também para esperar que um outro aluno entrasse e se acomodasse, alegando que a entrada ou saída de alguém a dispersava, e que o barulho da dobradiça a perturbava. Em uma dessas ocasiões ela exclamou:

"Além da porta, vocês têm uns sapatos que rangem!"

Estas freqüentes interrupções, exerceram uma pressão sobre os alunos, que sentem seus mínimos movimentos controlados, o que me remete a Gutierrez (1988, p. 40) que diz:

"A escola onde estão normatizados os menores detalhes da vida do estudante entorpece seu crescimento como pessoa".

E têm ainda como consequência o "aligeiramento" do tempo destinado à aquisição do conhecimento, o que ocorre, também, em decorrência de outras interrupções, dos atrasos dos professores para o início das aulas e de seus términos antecipados. Vale lembrar que, em se tratando destes dois últimos fatores de "aligeiramento", a professora Luciene se destaca com atraso de até trinta minutos e o professor Levi com términos de aulas bem antes do horário previsto.

Os outros professores do grupo fazem questão de que os alunos falem e, com exceção da professora Gláucia, que às vezes também exige silêncio absoluto, e diz se dispersar com as trocas de informações, eles não tomam atitudes que lhes tolham a liberdade em sala de aula. Eles parecem entender que

"As palavras dos alunos são matéria-prima do estudo do professor que pretende abrir espaço ao diálogo na docência, saber ouvir para gerar um terreno linguístico comum que facilite a exteriorização das idéias de ambos os lados e a compreensão mútua deles" (Pey, 1988, p. 28).

E entender ainda que

"... se quisermos educar para a democracia é imprescindível que o estudante viva em uma instituição na qual ocorram relações democráticas... se desejamos educar para a liberdade é necessário um clima de liberdade". (Gutierrez, 1988, pp. 49-50)

Apesar de demonstrarem esse tipo de entendimento e da relação amigável que travam com os alunos, ocorrem às vezes, com alguns professores, atitudes autoritárias que destoam da postura que tentam adotar, como é o caso por exemplo da professora Carmem que avisa aos alunos que não faz prova fora da data pré-fixada, "em hipótese nenhuma", mesmo que os alunos apresentem atestado médico.

4.4.4.4 - Avaliação da aprendizagem.

No que se refere à avaliação muito pouco pode ser descrito com relação a este grupo. As únicas provas que coincidiram com o período de observação foram as aplicadas⁵⁰ pela professora Rosemeire, porém ela achou que não me convinha assistir às au

50. Em decorrência da paralisação ocorrida por ocasião da greve dos professores, as observações das aulas desta professora aconteceram em dois períodos distintos (primeiro e segundo semestres) e por isto elas coincidiram com dois momentos destinados à avaliação da aprendizagem.

las, embora eu tivesse manifestado o desejo de fazê-lo. Mesmo não as tendo presenciado, foi possível perceber que ela faz exercícios de revisão da matéria, nos dias que antecedem a prova, e que, depois de sua realização, as devolve com uma correção oral em que alguns alunos lêem as respostas, outros acrescentam seus comentários e a professora os complementa.

Outra avaliação que deveria ter coincido com as observações foi a da professora Flávia, porém, em função de uma troca de aulas que fez com outro professor, não pude assistir à sua aplicação. Apesar disto, foi possível perceber que ela é feita somente através da prova que, no bimestre observado, deveria sondar a aprendizagem de um conteúdo não discutido em sala de aula. Para ela, os alunos deveriam se preparar lendo uma obra de Monteiro Lobato e alguns dados sobre sua vida.

Em uma das aulas, diante de uma pergunta feita por uma aluna, a professora falou um pouco sobre sua visão de mundo, mas ao perceber que estava adiantando-se na explanação, disse que já havia prometido não falar nada sobre a matéria da prova. Interrompeu, então, a exposição exclamando:

"Vocês vão estudar sozinhos".

A aplicação de provas da professora Carmem não coincidiu com o período de observação, mas foi possível perceber que o conteúdo a ser cobrado foi trabalhado em sala de aula e revisado através de exercícios nos dias que a antecederam. Ela, que havia, durante as aulas, trabalhado alguns aspectos de análise sintática desvinculados do texto, passou alguns exercícios, dizendo aos alunos que a prova seria diferente da que eles estavam acostumados a fazer, e que os exercícios eram um modelo do que ela seria.

É interessante salientar que essa professora recolhe, com freqüência, os exercícios feitos pelos alunos em sala de aula e, às vezes, não os corrige, apenas ^{da} visto e anota o nome de quem os fez. Não foi possível, porém, saber com qual objetivo eles são recolhidos e porque o nome dos que fizeram é anotado. Esse fato foi denunciado aos próprios alunos, por ocasião de uma devolução de exercícios não corrigidos. Depois de entregá-los, a professora pediu-lhes que levantassem as dúvidas. Um deles disse que tinha dúvidas sobre uma determinada função sintática, encontrada em uma das frases, embora ela tivesse colocado "certo" para o mes

mo. Ela, por sua vez, disse que não havia colocado "certo" em nenhum trabalho e, ao olhar a folha do aluno, disse-lhe que aquilo era "visto" e que ela não o tinha lido. Diante da admiração deste, frente a esta sua afirmação ela exclamou:

"Você acha que eu tenho tempo para isto? Eu não tenho tempo não! Eu li alguns, uns quatro ou cinco".

E continuou:

"Dei o visto porque anotei o nome de quem faz o exercício".

Algumas vezes, porém, a professora lê os referidos exercícios e comenta-os com os alunos, como aconteceu com uma resenha que fizeram do livro "Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?" (Bechara, 1987). Depois dos comentários leu um dos capítulos do livro, mostrou como ele se estruturava e salientou os principais aspectos nele discutidos. Falou aos alunos que para reseharem aquele capítulo (o quarto do mencionado livro) eles deveriam mostrar que o autor faz a comparação entre gramática e linguística e descreverem os benefícios desta e por último poderiam opinar sobre alguns dos aspectos apresentados.

Após as explicações, ela mandou que os alunos refizessem as resenhas tentando melhorá-las, e se colocou à disposição deles, para sanar outras dúvidas que aparecessem. Pelo que pude entender, estas seriam avaliadas, mas os critérios para essa avaliação ainda não estavam definidos, pois, nessa ocasião, falou que precisavam discutir a questão das avaliações, pois ela achava que as notas não deveriam ser dadas:

"em função do produto final, mas em função do esforço do aluno".

Com relação às avaliações da professora Gláucia, só foi possível saber que elas são feitas através de uma prova e de um trabalho. E, ^{em relação a} professora Luciene, que ela conscientiza os seus alunos para não se preocuparem com atos mecânicos de memorização, para a realização de suas provas, e afirma ainda que não costuma inserir nelas

"Questões de bolso tipo: quem são os personagens?"

Quanto ao professor Levi, não obtive nenhum dado acerca da avaliação visto que nas aulas observadas não se fez nenhum comentário sobre a mesma.

4.4.4.5 - Postura frente ao ensino da Língua Portuguesa.

Neste grupo encontram-se duas professoras da disciplina Língua Portuguesa. Uma delas, a professora Luciene, durante as aulas observadas, trabalhou com os aspectos históricos da língua, buscando suas origens no Latim e na formação do Império Romano, por isso torna-se difícil descrever sua postura frente ao ensino da mesma. Apesar disto, porém, ficou claro que ela procura passar aos alunos uma visão da língua historicamente produzida e susceptível de influências político-sociais.

Ao falar sobre a formação do Império, dos dialetos da Língua Latina e da formação das Neo-latinas, a professora afirmou aos alunos, que não pretendia com esse estudo histórico, que eles decorassem os fatos, mas que tivessem conhecimentos sobre a formação das Neo-latinas e percebessem que

"... a língua é um instrumento de comunicação, mas é também um instrumento social, que sofre determinações de fatores políticos e sociais".

Em meio aos estudos históricos, a professora falou das diferentes classes sociais (patrícios, plebeus, escravos), apontou a relação destes com as diferentes variedades lingüísticas, e afirmou que

"... a partir do momento em que há uma divisão de classes, há uma influência na linguagem".

Discutiu também com eles sobre as variedades lingüísticas (dialetos regionais e sociais) com as quais convivem em seu dia-a-dia.

Mesmo lidando em sala, com textos históricos, procurou fazer com que os alunos identificassem as "visões de mundo" e os "sentimentos" de seus escritores. Em uma das aulas em que trabalhavam com o texto: "Roma e a colonização romana"⁵¹, a professor

51. Não tive acesso ao texto, por isso não disponho dos dados referentes a seu autor e à obra da qual foi extraído.

ra pediu-lhes que localizassem um trecho em que se pudesse perceber o "sentimento" do autor em relação ao Império Romano. Depois de várias tentativas daqueles, ela leu um trecho dando ênfase a algumas partes que expressavam mais ou menos a seguinte idéia:

"... os romanos não quiseram dominar o mundo...
... Roma foi arrastada para o domínio..."⁵²

Depois da leitura a professora deixou claro que essas expressões demonstram um sentimento do autor e uma visão de mundo onde o destino é responsável pelos fatos. Afirmou-lhes que há autores que escrevem sobre o Império Romano dentro de uma visão materialista dialética, na qual é dada ênfase aos aspectos políticos e econômicos da questão da dominação.

A outra, professora Carmem, apesar de trabalhar os aspectos da gramática normativa, faz dela uma leitura crítica e mostra aos alunos as suas deficiências. Em uma aula em que falava sobre sujeito, ela explicou que se considerar errada a oração "conserta-se sapatos"

"é uma postura de gramática purista, que desconhece a linguagem coloquial, a língua falada".

Ela explicou que, para os gramáticos que só aceitam "consertam-se sapatos" o sujeito da oração é sapatos. Porém a frase "conserta-se sapatos" pode ser explicada como tendo um sujeito indeterminado, e que "sapatos" exerce a função de objeto.

Ela criticou, ainda, a ideologia moralista do ponto de vista do patrão, transmitida pelos gramáticos, em frases do tipo:

"Precisa-se de bons empregados".

Quanto à postura frente ao ensino de Língua Portuguesa do I e II graus, ela comenta com os alunos, que deve ser mudada essa forma de pensar, segundo a qual se quer que o aluno saiba o que é "pronome", "conjunção" e "verbo" etc. O que se precisa é fazer com que

52. Estas não são expressões textuais tais quais foram lidas, que não foram transcritas por ter sido impossível copiá-las durante uma leitura rápida e linear.

... ele entenda como se utiliza em um determinado contexto..."

Ela critica os professores que insistem em analisar determinadas orações fora de um contexto e explica aos alunos em tom desaprovador:

"Os professores de português criaram a idéia de que - quebraram a vidraça - tem sujeito indeterminado, mas depende do contexto".

Diz que não podem continuar formando professores que façam o que se fez durante muito tempo: deturpar a língua. Acrescenta ainda que não se pode tratar a língua desvinculada da linguagem, da comunicação. E continua:

"A gente precisa se policiar muito, para não continuar fazendo o que fizeram: trabalhar as orações desvinculadas do contexto".

Apesar de todas as críticas feitas a esse tipo de postura e das recomendações feitas aos alunos, o que pude observar foi que, no que se refere à análise sintática, a forma trabalhada em suas aulas é a tradicional, em que as orações se encontram desvinculadas do texto.

Na primeira aula observada, a professora corrigiu alguns exercícios em que os alunos leram exemplos de períodos contendo orações reduzidas:

"Vai, teu ofício é alegrar o homem".

Ou de estruturas verbais as quais podem ser acompanhadas de orações subordinadas substantivas:

"Consta, urge, ocorre, importa".

"é possível, era bom, seria necessário".

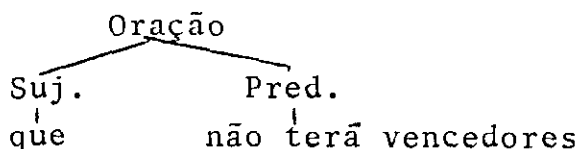
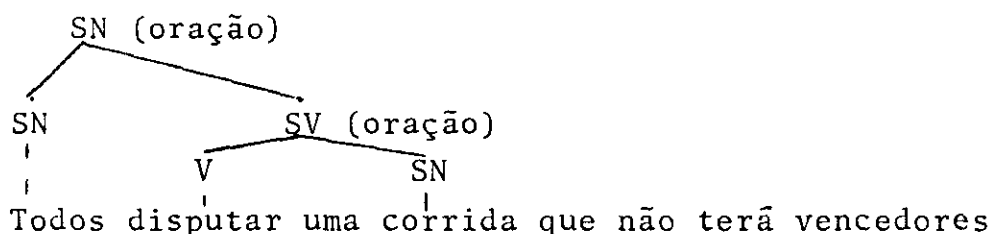
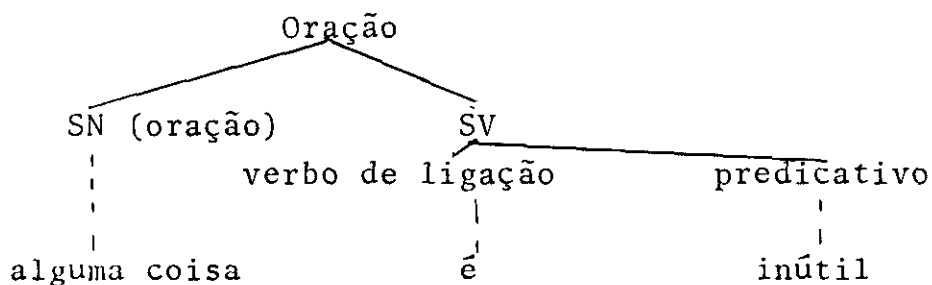
Ou apresentaram, ainda, períodos contendo orações subordinadas substantivas:

"É inútil disputar uma corrida que não terá vencedores".

"Saberemos que o paiol é resistente se o enchermos".

Depois da correção dos exercícios, a professora se dirigiu à turma perguntando-lhes se eles estavam "aptos" a localizarem "esse tipo de orações" dentro de um texto, e sugeriu que lessem o primeiro capítulo do livro "O Alienista", (Machado de Assis, 1989) para identificarem, na aula seguinte, essas orações e os tipos de sujeitos nele encontrados. Afirmou-lhes que até então eles estavam "tentando amarrar as coisas" por isso trabalharam com "frases soltas" e que "na próxima etapa" o estudo seria feito através de texto.

Ela disse que ia aproveitar um dos períodos para analisá-lo e escreveu, sem muita participação dos alunos:



Sem maiores explicações sobre esta "árvore", a professora se dirigiu aos alunos perguntando-lhes se se lembravam dos diferentes tipos de sujeitos que são apresentados pelas gramáticas. Pediu-lhes que localizassem nelas a sua definição e solicitou a uma aluna que a lesse em voz alta. Falou que havia críticas a ela e escreveu algumas orações, no quadro, para explicar o sujeito indeterminado.

"Diz que eles vão bem.

Dizem que eles vão bem.

Vive-se bem aqui.

Precisa-se de bons empregados".

Afirmou que ia "deixar de lado" a primeira oração, porque ela fazia parte da "linguagem popular" e começou a explicar que o sujeito indeterminado acontece em duas estruturas verbais diferentes: terceira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular acompanhado de "se".

Na aula seguinte, a professora, de posse do livro "O Alienista" (depois de feita a leitura e a interpretação oral), começou a ler, período por período, e a solicitar que os alunos identificassem os sujeitos e os classificassem. Depois, ela sugeriu que eles, sozinhos, localizassem as orações subordinadas substantivas e ficou esperando que estes levantassem as dúvidas para serem sanadas.

É importante salientar que esta foi a única professora de Língua Portuguesa que mandou os alunos lerem textos literários, fora de sala de aula (para trabalharem com a sintaxe em sala) e que fez com que eles exercitassem a escrita, ao pedir que fizessem uma resenha de um livro de conteúdo teórico.

4.5 - Discurso dos alunos-futuros professores de Língua Portuguesa no ensino de I e II graus.

Na descrição do discurso dos alunos, considerei as informações colhidas nas suas conversas, ouvidas pelos corredores e/ou dentro da sala de aula, as informações contidas nas conversas que travei com eles, durante as aulas vagas e/ou nos intervalos destas e as informações por eles prestadas nos questionários⁵³ aplicados. Embora as observações tenham se desenvolvido nos quatro anos do curso em estudo, os referidos questionários não foram aplicados com os alunos do primeiro ano, por entender que fosse prematuro solicitar-lhes uma análise (mesmo que fosse superficial) do curso freqüentado.

Apesar de as matrículas iniciais, nestes três anos, somarem um total de 155 (cento e cinquenta e cinco) alunos, só consegui trabalhar com um total de 59 (cinquenta e nove) questioná -

53. Vide anexo VIII.

rios, embora no dia em que eles foram aplicados, se encontrassem presente, em suas respectivas salas, 68 (sessenta e oito) alunos.⁵⁴

O resultado dessa coleta de informações será descrito a seguir nos seguintes subitens: escolha do curso, Percepção acerca do currículo e Percepção acerca do fazer pedagógico dos professores, em que os dados serão descritos e não analisados, apesar de fugir à linha de descrição adotada, até então. A omissão da análise se deve ao entendimento de que o discurso dos alunos presta-se à confirmação dos demais dados apresentados.

4.5.1 - Escolha do curso.

Dos cinquenta e nove respondentes do questionário, quarenta e oito são alunos trabalhadores; cinquenta por cento destes últimos estão vinculados à educação, exercendo a regência da sala de aula, no ensino de I e II graus (com exceção de quatro que exercem atividades burocráticas).

Apesar de vinte e quatro alunos deste grupo de respondentes já exercerem atividades ligadas à educação, apenas treze (entre os quais encontram-se alguns que não trabalham na educação) afirmaram ter ingressado no curso porque já lecionavam, buscavam uma melhoria de conhecimentos e conseqüentemente uma melhoria financeira, ou porque pretendiam lecionar, conforme se observa nos depoimentos transcritos abaixo:

"Por acreditar que eu possa melhorar o nível de ensino no que é ministrado na rede pública e privada" (professora)

54. Esta redução no número de alunos e, conseqüentemente, de questionários respondidos deveu-se tanto à evasão daqueles ocorrida no decorrer do ano letivo quanto às suas falhas naturais e suas omissões na participação da pesquisa. (Vide anexo IX). Porém deveu-se, também, a um episódio ocorrido na turma do quarto ano: tive dificuldades de conseguir, com os professores, parte de suas aulas para aplicar o questionário; depois de algumas tentativas frustradas, resolvi aplicá-los somente com uma pequena parte dela que esperava o professor que aplicava prova com outra parte da turma. Vale ressaltar que o desconhecimento da importância da pesquisa (de modo geral) no meio acadêmico interferiu de modo significativo na realização do trabalho de campo. Não somente no que se refere à aplicação de questionários, mas no que se refere à disponibilidade de algumas pessoas para prestarem informações diversas.

"Na esperança de melhorar meu nível intelectual e, em conseqüência, ser melhor remunerada" (professora)

"Porque gostava de lecionar, e sempre pensei que o curso me ajudaria a dominar o Português que tanto gosto" (agente administrativo)

"Porque pretendia atuar na área" (despachante de reparo e instalações).

Seguindo a ordem decrescente, em termos quantitativos da incidência de respostas similares, encontra-se o grupo, de nove alunos, que afirmou ter ingressado no curso por gostar ou por se identificar com ele, como se percebe nos depoimentos seguintes:

"É um curso que eu gosto, nenhum outro motivo (não trabalha)

"Porque me identifico com o curso" (Escriturária)

Em seguida vem o grupo (seis alunos) que afirma querer falar bem a língua ou achar interessante estudar e/ou conhecê-la.

"Desejo adquirir melhor conhecimento em relação à língua materna" (guarda-noturno)

"Pelo desejo de aprender a redigir com clareza (pesquisador técnico administrativo).

Nos três grupos seguintes (compostos cada um por cinco alunos), encontram-se aqueles que procuraram o curso por gostarem da Língua Portuguesa, ou da literatura ou ainda por considerarem-no mais fácil e com maior probabilidade de aprovação no vestibular. Estes alunos expressaram seus motivos com as seguintes expressões:

"Porque sempre gostei de Português e disciplinas a ele relacionadas" (professora)

"Porque eu gosto muito da Língua Portuguesa" (professora).

"Sinceramente? No início era uma opção fácil para o vestibular. Hoje gosto muitíssimo do curso" (professora)

"Gosto de estudar e fazer literatura, não considero meu objetivo alcançado" (não trabalha)

"Pelo meu interesse em literatura" (Revisadora lingüística e técnica)

"É o mais fácil (só parece?)" (exerce funções burocráticas diversas).

Os demais alunos (com exceção de dois que deixaram esta questão sem resposta) procuraram o curso que frequentam por razões bem variadas, como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

"Porque fui aprovada em segunda opção (jogador e técnico desportivo)

"Apenas para ingressar na Universidade" (escrivã de polícia"

"Sempre gostei de ler livros. E também necessito do diploma" (agente administrativo)

"Por uma opção casual - mas estou gostando" (encarregado do setor de estatística)

"Porque foi o curso que mais me atraiu" (não trabalha).

Pelos discursos transcritos, pode-se concluir que pouquíssimos alunos fazem uma Licenciatura em Letras por gostarem da profissão para a qual estão sendo preparados. De modo geral eles procuram este curso ou porque já estão trabalhando na área da educação, ou por motivos bem diversos a esta. O que reforça a conclusão de Cunha (1989, p. 159) que afirma que sessenta por cento dos professores de II e III graus por ela entrevistados dizem "estar no magistério por razões circunstanciais e não como opção profissional primeira.

Vale lembrar, aqui, que de acordo com depoimento de alguns professores a grande evasão ocorrida no primeiro ano do curso de Letras da UFG se deve à descoberta dos verdadeiros propósitos do curso, feita pelos alunos após seus ingressos na universidade.

4.5.2 - Percepção acerca do currículo.

Ao serem questionados sobre as disciplinas que compõem o currículo do curso que freqüentam, estes alunos (com exceção de doze que omitiram suas opiniões e dois que afirmaram não estar inteirados ou não ter pensado no assunto) demonstraram ter as mais variadas concepções. Um grupo de treze entende que não lhe de ve ser acrescentada nenhuma disciplina, pois acham que as que o in tegram são suficientes. Para uns, elas precisam ser melhoradas a nível qualitativo e para outros algumas podem até ser suprimidas. Diante desse questionamento, assim se expressaram estes alunos:

"Não acho necessário acrescentar outras disciplinas ao currículo do curso de Letras, porque o fundamental é melhorar as que estão em vigor. O problema não se resume em retirar ou acrescentar essa ou aquela disciplina" (4º ano)⁵⁵

"Algumas disciplinas deveriam ser retiradas do currículo, como por exemplo, EPB e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus" (4º ano).

Todos os demais alunos (trinta e dois) têm uma proposta de alteração do currículo, no que se refere à introdução de mais uma ou duas disciplinas. Algumas delas se destacam pela freqüência com que são sugeridas, como é o caso do acréscimo de Filo sofia (dezenove sugestões), História (cinco) e Sociologia (quatro). Estas sugestões são, quase sempre, acompanhadas de uma justificativa relacionando-a com a melhoria qualitativa do desenvolvimento das disciplinas já existentes e/ou da futura prática dos professores, como se observa nas palavras textuais dos alunos:

55. Talvez seja importante lembrar que, por ocasião do II Seminário de Licenciatura promovido pela UFG, em 1989, 11% dos alunos dos 3ºs e 4ºs anos das diferentes Licenciaturas consideraram ruim a qualidade da formação adquirida em seus respectivos cursos.

"Filosofia e Sociologia. Porque essas disciplinas serviriam de suporte para um conhecimento e um repensar do processo educacional, ao qual o professor se vê intimamente ligado no dia-a-dia" (2º ano).

"Filosofia. A Filosofia é uma área que facilita ao aluno uma compreensão maior acerca da leitura, da interpretação e seu próprio desenvolvimento intelectual" (2º ano).

"História e Geografia no 1º ano. Para que se pudesse entender melhor as matérias seguintes como: Educação Brasileira e Língua Portuguesa III (3º ano).

Outras sugestões foram apresentadas também por dois ou três alunos e merecem ser destacadas pela sua importância, para um curso de formação de professores. Elas dizem respeito à extensão das disciplinas "Leitura e Redação" e "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado" a todos os anos do curso e à introdução de mais disciplinas que se ocupem de questões políticas e econômicas. Na visão destes alunos deveria haver:

"Leitura e Redação. Atualmente esta disciplina existe, mas apenas no 1º ano. Ela deveria fazer parte do currículo de todas as séries, pois os alunos redigem e lêem mal" (2º ano).

"Didática Geral e/ou Específica com menos aulas, mas desde a 1ª série" (3º ano).

"... mais disciplinas ligadas à política e economia. Essas disciplinas têm um valor muito notável, no sentido de atualizarem o professor com os problemas sociais existentes" (3º ano).

Outras sugestões foram apresentadas, por um único aluno, porém duas delas merecem ser salientadas, por parecerem coerentes com os objetivos de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa. No primeiro caso, foi sugerida a introdução de uma disciplina ligada à alfabetização e, no segundo, que se privilegiasse o aspecto prático. Quanto à primeira, é interessante notar que ao se referir à alfabetização, a aluna mencionou-a como se

fosse um aspecto específico da Faculdade de Educação e não tivesse nenhuma relação com o curso de Língua Portuguesa, embora se saiba que toda a alfabetização, em nosso país (na sociedade dita civilizada), se dê nessa língua, sendo mais do que lógico que o professor de Língua Portuguesa domine os seus mecanismos. Sem contar que os egressos do curso de Letras serão também professores dos futuros professores de primeira fase do I grau, ou seja, dos futuros alfabetizadores. E quanto à segunda, vale ressaltar que a formação de professor não se restringe à língua, mas também à preparação de alguém que vai exercer uma prática que requer conhecimentos especiais. Essas sugestões foram assim expressas pelos referidos alunos:

"Talvez sim. Precisaria conhecer melhor as disciplinas oferecidas pela FE (Arriscaria em dizer que poderia ter uma disciplina opacional para a área de alfabetização" (3º ano).

"Acho que um curso que vai formar educadores deveria ter menos teoria e mais prática. O convívio com alunos (na escolas), métodos que ensinassem ao aluno de letras como proceder e que caminhos tomar em sua sala de aula" (2º ano)⁵⁶.

A ausência da preocupação com a prática, em um curso de formação de professores, às vezes, é mencionada pelos alunos em suas conversas informais, os quais dizem que as aulas são muito teóricas. Uns chegam a exclamar que "é teoria demais", mesmo em se tratando das aulas de Didática e Prática de Ensino. Outros dizem que não estão sendo formados para uma prática diferente da que está aí, pois a preocupação dos professores se volta toda para o aspecto teórico. E, no que se refere às disciplinas de conteúdo específico, eles reclamam, dizendo que as aulas parecem destinarse mais à formação de um pesquisador, de um estudioso da língua, do que à formação de futuros professores.

56. No Seminário de Licenciatura anteriormente mencionado, entre as sugestões apresentadas para a melhoria qualitativa dos cursos, figurou, em segundo lugar em ordem decrescente de frequência, a sugestão de que o curso se tornase mais prático. (Vide relatório do referido seminário, p. 12).

A primazia do específico sobre o pedagógico, a desvinculação de ambos, são denunciadas pelos alunos também, em seus discursos formais, embora haja grandes divergências entre eles. Uma das questões elaboradas com o intuito de levantar este tipo de informação foi um pouco prejudicada porque uma grande parte dos alunos, principalmente, do segundo ano e alguns do terceiro não sabiam diferenciar as disciplinas pedagógicas das de conteúdos específicos. Apesar de eu ter dado os esclarecimentos necessários, ao perceber a real situação, ainda houve alunos que responderam dizendo:

"Não tivemos ainda disciplinas pedagógicas, por isso estou achando difícil lhe passar essa informação. As orientações que tivemos até o momento foram passadas pela disciplina de lingüística, psicologia e português" (2º ano)⁵⁷.

"Me desculpe mas eu nem sabia o que era disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas" (3º ano).

Apesar do desconhecimento acerca do assunto, como se percebeu nestes depoimentos e do grande número de omissões de respostas⁵⁸ para esta questão, o que se observou foi um número significativo de alunos (dezenove) afirmando haver uma desarticulação entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica. Suas percepções são assim expressas:

"Infelizmente o curso me parece uma colcha de retalhos. Ocasionalmente ocorre alguma integração entre as disciplinas, mas todas são desarticuladas entre si, o que não compreendo" (3º ano)⁵⁹.

57. As professoras de Lingüística e Português desta série são duas das professoras que trabalham dentro de uma visão mais crítica e estão sempre chamando a atenção dos alunos para a postura deles enquanto futuros professores da Língua Portuguesa. Talvez a confusão feita por esse aluno se deva a este fato (Vide subitem 4.4.4. deste capítulo).

58. Vinte e dois alunos deixaram de responder essa questão.

59. Outra sugestão apresentada no seminário já mencionado refere-se à necessidade de maior integração entre os conteúdos das disciplinas. (Vide relatório, p. 12).

"Não existe grande aproximação entre as disciplinas e, em consequência, há um certo grau de rejeição por parte dos alunos" (4º ano).

"Pouquíssima. Pela falta de entrosamento entre o ICHL e a Faculdade de Educação" (4º ano)⁶⁰.

Contrariamente a estes depoimentos, há os que entendem (nove alunos) haver uma articulação entre as diferentes disciplinas e afirmam:

"Há uma ligação. Os estudos que aqui realizamos se sintonizam com as matérias pedagógicas: psicologia, lingüística, com a disciplina do estágio, etc) (4º ano)⁶¹.

"Disciplinas pedagógicas e específicas são bem articuladas no curso, especialmente a questão da redação e área de lingüística" (4º ano).

Em síntese pode-se afirmar que mais da metade dos alunos guarda consigo uma proposta de reestruturação curricular ^{para o curso,} no que se refere a seu aspecto formal-quantitativo, sendo a maioria ^{de 1ª volta} para o acréscimo de disciplinas como História, Sociologia e Filosofia as quais se aproximam da opinião de um ^{pequeno grupo de} professores que também sugerem estas duas últimas ^{disciplinas.} Há um grupo, porém, que entende, como alguns professores, que a reestruturação deve se dar a nível qualitativo e não quantitativo. Pode-se dizer ainda que eles também se encontram divididos no que se refere à correlação entre as disciplinas de conteúdo específico e pedagógico apesar de perceberem a primazia que é dada às primeiras, bem como ao aspecto teórico.

60. Essa falta de entrosamento foi denunciada também por alguns professores. Vide anexo III.

61. É interessante notar que aqui também o aluno faz uma ligeira confusão. Ou ele não vê a psicologia como disciplina pedagógica, ou entende que esta e lingüística são disciplinas pedagógicas.

4.5.3 - Percepção acerca do fazer pedagógico dos professores.

Apesar do número significativo de omissões de respostas (dezesesseis) e de respostas taxativamente negativas (nove), apresentadas pelos alunos, ao serem questionados sobre a preocupação dos seus professores com suas futuras atuações, pode-se perceber uma tendência à divergência de opiniões destes alunos, de acordo com a turma à qual pertencem. Os alunos do segundo ano, com maior frequência, percebem a preocupação de seus professores com suas futuras atuações e pelos depoimentos, deixam claro que elas são bem marcantes nos professores de Português e de Lingüística. Os alunos do terceiro ano estão bem divididos e não mencionam nenhum professor em particular, e os do quarto ano, apesar de fazerem afirmações positivas, deixam subentender as suas negações, conforme se verifica nos depoimentos abaixo:

"De modo geral sim. Por exemplo os professores de Português e Lingüística. Eles estão preocupados com o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula" (2º ano).⁶²

"Sim. Na área da Lingüística - como lidar com o aluno de diferentes classes sociais. Questionamento sobre o ensino da gramática portuguesa" (2º ano).

"Alguns professores nos ensinam não, simplesmente para que nós saibamos a matéria, mas essencialmente como devemos ensiná-la aos nossos alunos" (3º ano)⁶³.

"As preocupações são mínimas" (3º ano).

"Raramente, ou quando questões sobre o assunto são colocadas pelos alunos" (4º ano).

"Sim, os professores manifestam essa preocupação, mas o que eles geralmente fazem é entupir o aluno

62. Vide nota número 57.

63. É importante frisar que o professor que ministra suas aulas como se estivesse ministrando-a para os alunos de primeiro grau (vide sub-item 4.4.4. deste capítulo) dá aulas para essa turma.

de tanto texto que se torna insuportável e inviável o rendimento do mesmo" (4º ano).

"Não. Os professores se preocupam mais com a teoria pedagógica do que com a prática em si, que é a mola propulsora do desempenho do profissional em letras" (4º ano).

Ao serem questionados sobre a percepção que têm acerca da relação professor x aluno existente no curso que frequentam mais de cinquenta por cento dos respondentes desta questão⁶⁴ (vinte e cinco alunos) afirmou ser ela baseada na distância e/ou no autoritarismo do professor. Os demais se dividem entre a afirmação de que ela é ótima, boa ou razoável ou de que é boa mas em apenas alguns casos.

É interessante salientar que estas divergências de opinião estão ligadas à turma que eles frequentam como ocorreu com a questão anteriormente discutida. As respostas apresentadas pelos alunos do segundo ano⁶⁵, que denunciam o distanciamento e a autoridade do professor representam vinte e cinco por cento do total de respostas do referido ano; as de terceiro, representam cerca de setenta por cento; e as do quarto ano cerca de quarenta e seis por cento.

Neste grupo de respostas, são denunciados, além do distanciamento, diferentes matizes do autoritarismo do professor como se pode observar nos depoimentos transcritos a seguir:

"Os professores (alguns) pregam o não autoritarismo em sala de aula, só que aqui (na sala) eles são hiper radicais em algumas questões e às vezes passam

64. Esta questão só foi respondida por quarenta e oito alunos.

65. No caso da questão anterior a divergência dos depoimentos dos alunos do segundo ano é perfeitamente compreensível, em função da explicação apresentada na nota 57. No caso desta, porém, fica uma dúvida que não foi possível esclarecer. Por um lado pode-se pensar que os professores deles possuem posturas diferentes dos professores do terceiro e quarto anos, (o que não consegui perceber durante a observação). Mas, por outro lado, pode-se entender como a comissão responsável pela elaboração do relatório do II Seminário de Licenciatura que acredita haver uma diferença no nível de conhecimento do curso entre os alunos do primeiro e segundo em relação ao terceiro e o quarto anos.

aquele verdadeiro ar de militarismo reprimindo com pletamente a aprendizagem. Infelizmente". (2º ano).

"A relação dos professores com os alunos em nossa sala de aula às vezes fica a desejar. Existem professores que se aproximam um pouquinho dos alunos e man têm um contato de amizade, outros eu sinto que es tão tão longe, nem ao menos encaram os alunos nos olhos. Acho que a relação é um pouco glacial e fica a desejar" (3º ano).

"Os professores nem sempre agem de acordo com o que pregam, isto é, dizem-se compreensivos e abertos e no entanto nos amedrontam, tiram a nossa iniciativa de perguntar e errar" (3º ano).

"No geral, os professores do curso são muito indivi dualistas. Há professores que sô consideram certa uma resposta que faça jus a sua linha de pensamen - to. Mas no tratamento entre professores, praticamen te não tenho nada a reclamar" (3º ano).

"Na relação de pessoa para pessoa, o entendimento é normal. Porém, em se tratando de provas, por exem - plo, a maioria dos professores sô consideram suas respostas, como certas, se estas forem iguais ao ní - vel de pensamento dos mesmos; ou seja, a sua respos - ta tem que ser igual ao que foi dito em sala de au - la" (3º ano).

"Professor no pedestal, aluno lá em baixo. Sem ne - nhum direito, o aluno tem que ingerir como o profes - sor dá aula, que às vezes é massacrante" (3º ano).

"A relação entre professor e aluno na minha sala é muito ruim. A maioria dos professores fazem questão de se distanciar dos alunos, ou tem preferência por alguns alunos. E se preferem alguns, outros que não estão na sua lista de preferência saem prejudicados, principalmente em termos de nota" (4º ano)⁶⁶.

66. Este depoimento me faz lembrar um fato observado em sala de aula, que não consegui entender bem e preferi me convencer de que eu desconhecia as ver-

"Geralmente os professores comunicam-se mais com uma meia dúzia de alunos. Somente alguns professores tratam todos os alunos igualmente. Existem professores autoritários e ditadores que querem ver os alunos na pior. Sentem alegria quando o aluno sai mal. São car^{ra}scos, horríveis" (4º ano).

"Os professores, principalmente de Estágio, têm o aluno como um débil mental, e julgam-no incapacitado para exercer a profissão de professor. Enquanto os outros, com exceção de alguns, têm o aluno como veículo para despejarem seus conhecimentos e subjulgam também, porém respeitam certos pontos que acham válidos, os quais são as qualidades dos alunos, assimilação de conteúdo e integração individual (4º ano).

Contrariamente a estes, há os que vêm essa relação das seguintes formas:

"É muito boa. Os professores mantêm um relacionamento de amigo, de diálogo aberto e valorização do nosso prévio conhecimento da língua" (2º ano).

"A relação é boa, pois nós somos comportados, apáticos, aceitamos tudo calados; somos uma turma morta. O professor fala e nós escutamos, não acontece mais nada" (2º ano).

"De modo geral a relação professor aluno é boa. Entretanto, alguns professores são tradicionalistas e se mantêm distantes e reservados" (3º ano).

dadeiras razões da professora. Preferi entender que ela não avalia seus alunos apenas pelo que lhe é apresentado, porém estranhei que essa fosse a única exceção ocorrida na sala. Após fazer a leitura das notas (avaliação final) dadas pela apresentação de um trabalho em grupo, explicou que retiraria uma aluna do grupo e lhe dera a nota dez, pois com a experiência que ela tinha, tiraria esta nota se fosse fazer uma prova. E ela não achava justo dar a ela a mesma nota do grupo, nem deixar que ela puxasse a nota deste para cima. E para evitar discussões ela encerrou o assunto afirmando: "Vocês não têm de convir comigo que esse foi um critério muito justo". Durante o período da observação foi possível perceber que esta aluna é muito destacada por essa professora em sala de aula.

"Há professores que permitem a participação integral do aluno na aula, entretanto há alguns que se mantêm no ponto de "o falador" e o aluno só deve ouvir (3º ano).

"A relação entre aluno e professor tem sido produtiva em relação ao crescimento do nível de consciência da turma" (4º ano).

"Nas matérias que eu faço ela é ótima, a nível de relacionamento pessoal direto. Quando entra na questão específica de suas disciplinas, há professores que gostam de ver reproduzidas suas próprias idéias, desconfiando quando o aluno apresenta algo de novo, original" (4º ano).

"Quanto à relação professor x aluno é amigável; os professores são acessíveis de modo geral, com algumas raras exceções" (4º ano).

Estas questões colocadas, pelos alunos no que se refere à relação professor x aluno também são comentadas por eles pelos corredores e salas de aula. Os mesmos reclamam de alguns que não aceitam suas idéias, e exigem respostas bitoladas e/ou decoradas, em provas; querem que seus níveis de compreensão de determinados textos sejam iguais aos deles; e se esquecem de que são seres humanos tratando com seres humanos. Dois depoimentos bem significativos desse tipo de colocação foram prestados por um aluno, e/ou ouvido casualmente.

No primeiro caso, um deles estava conversando, informalmente, comigo e começou a falar das decepções que tinha tido na universidade. Afirmou que, na maioria das vezes, os alunos vão para ela com algumas inquietações, pensando em encontrar respostas e caminhos para desenvolver os projetos que trazem consigo e o que encontram são professores que lhes tohem o tempo todo as iniciativas, privam-lhes até a oportunidade de participarem das aulas, algumas vezes. Declarou ainda que alguns professores têm uma postura negativa diante dos alunos impondo-lhes seus conhecimentos que devem ser aceitos e interiorizados por estes passivamente. Segundo ele, ainda, há aqueles que já trabalham há dez anos ou mais com um determinado texto e querem que o aluno à primeira vis

ta, dentro de dez minutos, leia-o e tenha dele o mesmo entendimento que ele tem. Em síntese, ele afirmou que esse tipo de atitude autoritária dos professores em vez de ajudar aos alunos a desenvolverem seus potenciais fazem com que eles os embotem. É interessante notar que, em conversa informal com alguns dos professores, tive oportunidade de ouvir deles a confirmação dos depoimentos do aluno.

O outro caso aconteceu, certo dia, quando observava um grupo de alunos tentando consolar uma colega que estava desesperada e em prantos, em função de uma atitude tomada pela professora, por ocasião de uma prova.⁶⁷ Depois de muitos incentivos àquela os colegas começaram a se desmanchar em desabafos, recriando o "autoritarismo", o "despotismo" e a "falta de humanidade" de vários professores. Em um dado momento ouvi duas exclamações bem significativas:

"Eu não sei o que está acontecendo com estes professores este ano, estão um horror!"

"Não está dando para entender; estão terríveis!"

Um diálogo interessante, a respeito do autoritarismo do professor, aconteceu durante uma aula de Língua Portuguesa, quando a professora comentava sobre as variedades da linguagem, em decorrência das diferentes classes sociais e diferentes funções profissionais. Para ilustrar, ela relatou uma experiência pela qual passara durante uma reunião de condomínio, em que, em um dado momento, ela se "tocou" e percebeu que previsava utilizar uma linguagem diferente da que usa dentro da sala de aula. Diante deste relato, um aluno a interrompeu e disse-lhe:

"O problema não é somente com relação à linguagem. O que ocorre é que o professor, lá fora, continua com o hábito de impor. Em sala de aula ela impõe sua autonomia sobre os alunos, e lá fora ela acaba querendo impor sobre as outras pessoas".

A professora pensou um pouco e disse que o aluno fez

67. Veja a situação descrita no sub-item 4.4.1⁴ deste capítulo.

"uma crítica que pode ter fundamentos".

O aluno por sua vez retrucou:

"Pode ter não, tem fundamentos".

Apesar de ele ter afirmado que não se referia a nenhum professor em particular, mas aos professores de modo geral, a afirmação da qual não duvido, é interessante notar que este fato aconteceu na aula de uma professora que, às vezes, dialoga muito com os alunos, porém, às vezes, impõe-lhes silêncio e impede-lhes a participação.

Os alunos, futuros professores de Língua Portuguesa, em suas avaliações assistemáticas sobre o fazer pedagógico desenvolvido no dia-a-dia desta instituição formadora, comentam sobre o estado de desestímulo em que se encontram alguns professores, o qual acaba sendo transmitido àqueles que, por sua vez, já não se encontram muito entusiasmados. Ressentem-se da falta de compromisso de alguns professores, a qual, segundo eles, se exterioriza nos constantes atrasos para o início das aulas; nas faltas (o que foi fortemente criticado durante a primeira semana, após um período de quase dois meses de greve, quando pouquíssimos professores compareceram à faculdade); na adoção constante da técnica de "seminários"; nas aulas que se baseiam em leituras de texto; e nas que são "enroladas". Dos atrasos e faltas, eles reclamam dizendo achar que isto

"É desrespeito muito grande ao aluno".

E, com relação aos "seminários", percebem a sua importância, entendem que representam um aspecto prático do curso que contribuirá para suas futuras atuações, mas notam que o que ocorre realmente é que os alunos "copiam" o conteúdo e "lêem" em sala para os colegas, o que não é "suficiente". Entendem que precisam de

"... aulas, e aulas bem preparadas".

Quanto às aulas baseadas na leitura, eles afirmam não tirar nenhum proveito delas principalmente se o material - ao qual não têm acesso - é produzido pelo professor. E acrescentam:

"... isso não tem valor nenhum"

"... essa metodologia não leva a nada".

Por outro lado, avaliam positivamente a postura de alguns professores frente aos conteúdos ministrados, e salientam as preocupações destes com suas futuras práticas, o que ficou bem claro também, em seus depoimentos formais, como se pode perceber nos trechos transcritos, principalmente quando se referiram às de professores de Linguística e de Língua Portuguesa.

Comentam, também, a forma pela qual é trabalhada a Literatura Infantil, cuja professora, segundo eles

"... está realmente preparando futuros professores".

É interessante notar nestes alunos que, ao serem estimulados, eles são capazes de analisar o curso que frequentam em seus diversos aspectos e relacioná-lo a suas futuras atuações, põem em suas avaliações voluntárias, as análises se voltam para as relações interpessoais, o tipo de conhecimentos que são transmitidos e/ou a forma pela qual têm acesso a ele. E, o que é mais curioso ainda, é que, embora façam um curso que os prepara para uma atuação profissional na área educacional, os problemas, inerentes à educação de modo mais geral nunca são por eles ventilados espontaneamente, e nem encontram receptividade ou espaço fértil para discussão, se abordados com eles intencionalmente.

4.6 - Algumas considerações parciais.

O quadro docente responsável pela formação dos professores de Língua Portuguesa é constituído, praticamente, por professores habilitados para lecionar as respectivas disciplinas e grande parte deles conta com aprimoramento de estudos a nível de mestrado e/ou doutorado. Quase todos são ex-militantes do ensino de I e II graus e a maioria acumula uma larga experiência no ensino de III grau. Tais fatos induzem à conclusão de que estes professores possuem os atributos necessários a uma competente prática docente.

Pelos discursos dos professores formadores, percebe-se que um ecletismo de tendências filosófico-pedagógicas permeia suas concepções acerca do processo educativo. Este ecletismo não se deve apenas à diversidade de concepções existentes, entre os diferentes professores, mas também à diversidade de concepções de cada um sobre os diferentes aspectos do referido processo educativo.

Em suas falas, dependendo do aspecto abordado, é possível identificarem-se evidências das tendências filosófico-pedagógicas liberal e progressista. Permeiam-nas indícios de que a escola é concebida ora como elemento reprodutor das relações sociais; ora como mediador destas; ora como elemento isolado e independente destas mesmas relações. Para alguns e/ou em alguns momentos, ela é vista como espaço destinado apenas à transmissão do saber sistematizado; para outros e/ou em outros é vista como espaço destinado a essa transmissão e à discussão de problemas sociais, os quais também dizem respeito ao processo educacional, que faz parte da totalidade social. Para alguns, ainda, ela é um espaço destinado à transmissão do saber historicamente acumulado e à interação professor x aluno para a construção ou reavaliação deste mesmo saber.

Apesar da configuração deste ecletismo de tendências, é possível perceber-se, também, no discurso destes professores, uma certa contradição. Ao mesmo tempo em que a grande maioria entende que os problemas educacionais têm um cunho político e analisa-os de forma unilateral, encontrando suas origens e possíveis soluções somente nas autoridades governamentais, desconhecendo, portanto, a influência de suas ações político-pedagógicas sobre o processo educativo; uma grande maioria, também, afirma buscar a construção de uma sociedade democrática através de uma prática baseada em uma relação de liberdade com os alunos. Ou seja, reconhecem aqui a importância política de sua ação pedagógica. Eu diria que em alguns momentos estes professores se percebem como reprodutores e em outros como mediadores das relações sociais.

Há unanimidade no discurso em relação a suas preocupações com a atuação dos futuros professores de Língua Portuguesa, porém, há divergências no que se refere às ações, que dizem desenvolver visando a sua melhoria qualitativa. A grande maioria ignora a importância dos conhecimentos relativos às disciplinas pedagógicas, tanto para o embasamento da atuação dos futuros professores, quanto de suas próprias ações. E os poucos que os valorizam, passaram a fazê-lo em decorrência de fatos circunstanciais e exteriores ao curso de Letras que frequentaram.

A prioridade dada por eles aos aspectos teóricos, em detrimento dos aspectos práticos, bem como a pouca importância dada aos conhecimentos filosófico-pedagógicos, é denunciada pelos alunos e é observada, em seus fazeres pedagógicos, na forma desarticulada com que trabalham professores de disciplinas específicas

e pedagógicas; na ausência de uma metodologia que se adeque também ao ensino de I e II graus; e na escassez de discussões sobre a prática nestes graus de ensino.

No que se refere ao fazer pedagógico desenvolvido nesta instituição formadora, percebe-se que ele é norteado por um ecletismo de tendências filosófico-pedagógicas, o qual se encontra presente na prática da mesma forma que se encontra no discurso. Existe uma divergência de tendências entre os diferentes professores, mas também uma oscilação destas em uma única prática.

Na prática há indícios de que ela se norteia por uma tendência liberal tradicional e por uma tendência progressista. Estes indícios foram percebidos:

. no ato de exposição dos conteúdos, em que alguns se utilizam de um discurso pedagógico autoritário, em que prepondera o seu domínio sobre o conteúdo e o silêncio do aluno; e outros utilizam-se de um discurso dialógico em que há uma reflexão crítica de professores e alunos sobre os conteúdos em estudo;

. na postura dos professores frente aos conteúdos transmitidos, os quais são vistos ora como verdades prontas e inquestionáveis, ora como socialmente produzidas e susceptíveis de uma reavaliação por seus consumidores; ou dito de outra forma, são vistos ora como "objeto de transferência" ora como "objeto de reflexão crítica";

. na participação dos alunos nas aulas ministradas, os quais se portam ora como meros receptores passivos e que precisam se manter em silêncio, ora como interlocutores que, juntamente com o professor, refletem e reavaliam o conteúdo em estudo;

. na postura dos professores frente aos alunos em que se reflete ora um distanciamento e a evidência das diferenças hierárquicas e sócio-culturais e a imposição da autoridade do professor sobre o aluno; ora uma "relação horizontal", baseada em um clima de descontração entre professores e alunos, onde não são evidenciadas as diferentes posições sócio-culturais;

. na postura dos professores frente ao processo avaliativo que se desenvolve, prioritariamente, baseada na função classificatória e refletindo alguns indícios da função diagnóstica.

Apesar da diversidade de posturas, ficou evidenciado, pelos dados coletados, que prevalece, nesta instituição, a ten

dência liberal tradicional em todos os aspectos do seu fazer pedagógico. Assim sendo, pode-se concluir que o currículo oculto que embasará a futura atuação dos professores de Língua Portuguesa se fundamenta prioritariamente em alguns princípios da Pedagogia tradicional como: transmissão de conhecimentos como verdades inquestionáveis, autoridade do professor, passividade do aluno, ausência de discussão, isolamento da escola das demais instituições e questões sociais.

Além destes, estão embutidos também no referido currículo oculto, responsável por parte da formação destes futuros professores, o menosprezo pelas teorias pedagógicas, o que reflete a primazia do específico sobre o pedagógico e algumas atitudes que são marcantes e freqüentes no fazer pedagógico desenvolvido na instituição, tais como adoção de uma postura baseada no consenso; falta de compromisso dos professores para com os alunos em geral, representada pelo "aligeiramento" e "enforcamento" das aulas, e de compromisso para com a classe dominada, representada pelas punições feitas aos alunos trabalhadores; busca de igualdade e massificação observada na desvalorização da opinião do aluno; propósito de formação de seres ideais percebidos no "esquadrinhamento" dos movimentos e atitudes dos alunos. Além disto, percebe-se ainda a desconsideração de alguns princípios básicos da didática representada pela inflexibilidade do planejamento; aulas ministradas em posição estática (de pé ou sentado) baseadas na leitura textual do material didático; e ainda o desconhecimento das condições bio-psico-sociais dos alunos, representado pela não aceitação da aplicação de provas fora do dia.

Deve-se salientar que grande parte destas considerações são referendadas pelo discurso dos alunos.

Quanto à concepção do ensino da Língua Portuguesa, pode-se dizer que, apesar da introdução de algumas contribuições da Lingüística (em suas diferentes áreas), no que se refere ao discurso de priorização da linguagem, da necessidade de valorização das variedades lingüísticas dos alunos e da adoção do ensino de análise sintática baseada na gramática gerativo-transformacional, o que se percebe é que prevalece ainda um ensino de língua baseado na "metalinguagem", no estudo das regras e conceitos, no "saber a respeito da língua", e a adoção de uma prática de leitura em que são valorizados, prioritariamente, os "estágios" da leitura "mecânica" e "compreensiva" em detrimento das leituras "interpretativa" e "crítica" (Souza, 1988).

No que se refere ao currículo explícito, a ênfase da da, tanto no discurso dos professores quanto na sua implementação, recai sobre os conteúdos específicos, tendo em vista a sua assimilação, sendo praticamente desprezada a perspectiva de sua transmissão nos ensinos de I e II graus.

No que tange às disciplinas pedagógicas apesar da presença da disciplina "Educação Brasileira" pôde-se perceber pelo discurso dos alunos e de alguns professores a carência de estudos voltados para os aspectos filosófico-sociológicos da educação.

Se se confrontar essas conclusões com as "observações preliminares" feitas neste mesmo capítulo, onde se viu que o curso de Letras da UFG foi implantado sob o amparo legal das diretrizes federais baixadas na década de sessenta, e que de lá para cá muito pouco dela se distanciou, entende-se a predominância da tendência liberal tradicional existente hoje no referido curso.

E, ao se confrontar estas conclusões com as "considerações parciais" tecidas no capítulo três, encontra-se uma explicação histórica para o ecletismo existente neste curso, o que reflete o estágio de amadurecimento das idéias histórico-críticas e da contradição político-social em que se encontra o país. É necessário, porém, esclarecer que, as explicações de caráter histórico, político e social, não devem ser entendidas como justificativas que induzam a uma acomodação, ao contrário, devem servir de instrumento de reflexão, ^{buscando-se uma transformação,} se não se quiser continuar servindo de instrumento de dominação e de reprodução das relações sociais.

Ao se comparar o curso hoje ministrado com o que frequentei, apesar dos ensaios de uma postura dialética, da introdução da disciplina Educação Brasileira que introduz os alunos no campo do conhecimento sobre o macro-processo de ensino e dos estudos sociolinguísticos, percebe-se que pouco se alterou de significativo em seus currículos explícito e oculto. E no que se refere especificamente à concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa, é possível se perceber uma mudança no discurso de algumas professoras, mas a prática das professoras de língua continua a mesma.

5 - DESCREVENDO O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS REFLETIDO NA ESCOLA DE I GRAU, NA CIDADE DE GOIÂNIA

Com o intuito de compreender o reflexo do currículo do curso de Letras na escola de I grau, na cidade de Goiânia, decidi contextualizá-la, descrevendo-a e configurando seus professores de Língua Portuguesa com os respectivos discursos formais e informais, para em seguida analisar os fazeres pedagógicos nela desenvolvidos, bem como tecer algumas considerações.

Para tornar a descrição didaticamente compreensível, optei por dividir este capítulo em cinco itens, a saber: A escola e sua administração, Configuração dos professores de Língua Portuguesa, Discurso dos professores de Língua Portuguesa, Fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa e Algumas considerações parciais. E, para preservar os princípios éticos da pesquisa, nomeei ficticiamente a escola e seus professores.

5.1 - A escola Lírio do Campo e sua administração.

A escola estadual de I e II graus observada para a realização deste trabalho, denominada arbitrariamente de Lírio do Campo, é mantida com recursos distribuídos pela Secretaria de Educação e orientada pelas diretrizes legais emanadas dos órgãos federais e estaduais competentes. Situa-se em uma região periférica de Goiânia e atende à clientela de bairros circunvizinhos. Conforme informações de alguns de seus componentes, nela estudam alunos oriundos da Vila Regina, Vila João Vaz, Vila Finsocial e Bairro Capuava, entre outros.⁶⁸

68. Não existe na escola informações precisas com relação à procedência dos alunos nela matriculados. As aqui apresentadas referem-se ao conhecimento esporado dos professores. Deve-se ressaltar ainda que os bairros por eles mencionados abrigam pessoas de baixa renda.

A escola Lírio do Campo conta com uma área total de 6.015,27 m². Dois valores referentes à área construída foram localizados, mas a direção não soube informar, com total segurança, se o maior número registrado (1.300 m²) incluía a segunda etapa de uma ampliação (construída em 1984), ou se abrangia somente o prédio antigo e a primeira etapa desta (construída em 1978).

Nos pavilhões novos (construídos em 78 e 84), encontram-se quize salas de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, diretoria, dez sanitários para alunos, quatro para professores, cozinha e uma salinha destinada à acomodação das coordenações, mas que, durante o período de observação, funcionava como sala de aula (fato que deixava as coordenadoras pedagógicas e de turno sem local específico para trabalharem). No pavilhão antigo, encontram-se seis salas de aula, um almoxarifado (medindo mais ou menos 1,50 m por 2,50 m, o qual abrigava, à época das observações, uma sala de aula) e mais três cômodos desativados.

Toda a escola acha-se em péssimo estado de conservação e limpeza.⁶⁹ Sua fachada já denuncia o estado de destruição e descuido em que ela se encontra: à frente, várias pilastras de cimento, com alguns tijolos ainda despencando, denuncia a existência de um muro que foi destruído; ao redor, uma cerca de telão de arame, cheia de buracos, delimita o vasto terreno parcialmente coberto pelo matagal; e, na entrada, um rol, de cimento rústico (vermelho de tanta poeira) ladeado por salas contendo amplos vitrões com vidros parcial ou totalmente quebrados.

No interior dos pavilhões novos, o desleixo reflete-se nas salas empoeiradas e cheias de papéis picados e/ou embotados; nos vitrões sem vidros; nos soquetes sem lâmpadas; nas salas sem portas, ou nas portas sem fechaduras (a secretaria é fechada com o auxílio de uma lasca de madeira); e nas carteiras sem espaldares, apoio para escrever e/ou metade de seus assentos. Complementando o cenário interior das salas de aulas, vêem-se, quase sempre, duas ou três bicicletas, lá dentro, estacionadas e cargas de carteiras totalmente destruídas, de pernas para o ar.

69. Vale ressaltar que conforme comentários de alguns professores, confirmados por uma das coordenadoras pedagógicas, o início do ano letivo no qual se desenvolveu esta pesquisa de campo (1989), foi retardado, porque a escola passava por uma reforma em alguns de seus aspectos, entre os quais, citaram instalações elétricas e reposição de fechaduras.

No interior do pavilhão antigo a situação é ainda mais grave. Já não existe mais nenhuma lâmpada e nenhum pedaço de vidro nos vitrôs.⁷⁰ O forro (em madeira) está parcialmente destruído e com algumas ripas dependuradas. Os quadros-giz, além de terem alguns buracos, não possuem o suporte para giz e apagador. Em virtude disto, os professores, que já não têm suas mesas, colocam esses e outros objetos didáticos em uma carteira, quando a encontram, ou nos parapeitos das janelas.

No pátio, além do matagal e de poucas árvores frondosas, vêem-se carcaças de carteiras de pernas para o ar e uma quadra para a prática de educação física. Entremeando essa atmosfera de destruição e abandono do patrimônio público, sente-se no ar um forte cheiro de urina, em qualquer lugar da escola em que se encontra.⁷¹

O descuido e a desordem reinante no aspecto físico se estendem ao aspecto administrativo. Um bom termômetro para se medir sua desorganização administrativa é solicitar-se, à secretaria, informações sobre o quantitativo de salas de aula, e de alunos matriculados.

Antes mesmo de se deparar com a dificuldade oriunda da falta de dados, depara-se com uma série de obstáculos, como por exemplo: ausência da secretária⁷² e do diretor; total desconhecimento, por parte das coordenadoras de turno e pedagógicas, de aspectos administrativos elementares da escola; desintegração entre funcionários dos diversos turnos, fato que gera uma outra dificuldade - o desencontro de informações; e a inautenticidade dos dados existentes.

Em consequência dessas variáveis, não consegui informações seguras sobre o número de turmas e de alunos nela matri

70. Tive oportunidade de observar que nos dias de frio intenso as salas se tornam insuportáveis e quando chove não podem ser utilizadas.

71. Somente no período de intervenção sofrida pela escola, ocorrida a partir de sete de junho é que pude entender o porquê deste fato. Os alunos não podiam utilizar seus sanitários (que conservavam-se fechados) e certamente satisfaziam suas necessidades fisiológicas no pátio da escola. É oportuno ressaltar ainda que, desde o início de meu trabalho (vinte e sete de março) até a véspera da referida intervenção (sete de junho) as várias dependências da escola não haviam sido lavadas, o que passou a acontecer com uma certa frequência, a partir de então.

72. Só tive oportunidade de conhecê-la depois de sua demissão, ocorrida por ocasião da intervenção sofrida pela referida escola.

culados. Um dos dados obtidos revela que os turnos matutino e vespertino funcionam com quarenta turmas de I e II graus,⁷³ somando um total de um mil e quatrocentos alunos.⁷⁴

A escassez de dados neste aspecto administrativo se estende ao legal. Não existem, na escola Lírio do Campo, documentos referentes à sua criação, denominação e/ou autorização. Foram localizados, entretanto, em um papel avulso, sem nenhuma data, carimbo ou assinatura, algumas anotações sobre a mencionada regulamentação. De acordo com estas, ela foi autorizada a ministrar a primeira fase do I grau pela Resolução 909/73;⁷⁵ criada e denominada pela Lei 8.577 de 1978; reconhecida pela Portaria 503, de 1981; e autorizada a ministrar a segunda fase do I grau, através da Resolução 203/81 e a implantar o II grau não profissionalizante pela Portaria 111/84.

Aliada à escassez de dados, existem nesta escola algumas irregularidades no que toda à implementação de suas diretrizes legais. De acordo com as informações obtidas, ela rege-se internamente pelo "Regimento Escolar Único" da Secretaria de Educação, aprovado em 1981 pelo Conselho Estadual de Educação, e adota grades curriculares elaboradas por esta Secretaria, embora, em 1984, tenha sido liberada a elaboração individualizada de tais documentos para que se atendesse às peculiaridades locais.⁷⁶

73. No turno matutino funcionam o I e II graus e no vespertino, somente aquela.

74. Não incluí, aqui, os dados relativos ao noturno, visto que este não foi alvo de minha observação, em decorrência da total falta de segurança reinante na escola, principalmente neste turno. Ela situa-se ao lado de uma favela e tem sofrido freqüentes ataques da comunidade local. Segundo comentários, já aconteceram inclusive mortes, dentro das próprias salas de aula. No final da semana, anterior ao início de meu trabalho, ela sofrera as consequências de um ato de vandalismo, que contribuiu para aumentar o aspecto desolador, em que se encontra. Alguns vidros e lâmpadas foram quebrados; portas e armários arrombados; cadernos destruídos e/ou jogados nos vasos sanitários; diários de classe queimados; e utensílios jogados no matagal. Este fato foi a gota d'água que faltava, para que a comunidade conseguisse realizar seu intento: afastar o então diretor e colocar a escola sob intervenção da Secretaria de Educação.

75. Esta Resolução foi baixada pelo Conselho Estadual de Educação para regularizar, provisoriamente, todas as escolas que ministravam a referida fase de ensino, porém a Escola Lírio do Campo, até o ano em que se realizou esta pesquisa, não havia providenciado sua regularização definitiva.

76. Até 1984 o Regimento Escolar e as Grades Curriculares eram elaborados pela Secretaria de Educação, porém a partir de então, em decorrência da política de descentralização administrativa adotada pelo governo estadual, as escolas foram autorizadas pelas Portarias 4.229/84 e 3.890/84 a elaborarem seus Regimentos e Grades Curriculares (respectivamente).

No que tange à adoção do mencionado Regimento pode-se dizer que, além de desconhecer a definição supra-citada, há ainda um desencontro entre o prescrito e a prática, pois dele constam serviços de orientação educacional e supervisão escolar, os quais, foram substituídos pelas coordenações pedagógicas por força do Decreto Governamental de número 2.871/87. Quanto à grade curricular adotada para o ensino de I grau (o único observado), embora ela tenha sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, é destituída de valor legal, porque foi alterada sem a aquiescência do mencionado Conselho.

As irregularidades se acentuam na implementação de ambos os dispositivos legais. No aspecto regimental, além do desencontro já mencionado, a Escola Lírio do Campo contava com quatro coordenadoras pedagógicas embora só tivesse direito a três, as quais não desempenhavam as funções prescritas nos anexos do referido Decreto, o que será mais discutido posteriormente. Quanto à implementação da grade curricular, observou-se que as quintas e sextas séries contavam com uma hora-aula semanal a menos, em relação à carga horária nela estipulada.⁷⁷

Uma outra irregularidade observada e que, de forma indireta, liga-se à implementação da referida grade, diz respeito ao aproveitamento indevido do pessoal pedagógico-docente, o qual interfere na qualidade do ensino ali ministrado. Existe na escola, coordenadora de turno e coordenadora pedagógica, ministrando aulas no mesmo turno em que exercem as referidas funções e professoras, ministrando aulas em duas turmas ao mesmo tempo. Neste caso, as conseqüências são óbvias e não há necessidade de mencioná-las, principalmente em se tratando de pré-adolescentes e adolescentes (alunos de segunda fase do I grau) e crianças (da primeira fase do referido grau).⁷⁸

77. Na primeira fase do I grau, a redução da carga horária se apresenta mais significativa, uma vez que todas as séries contam com uma hora-aula a menos diariamente. Ao final do ano letivo, os alunos que deveriam ter 720 horas-relógio de atividades, têm apenas 585, sem contar aqui as diversas interferências que ocorrem no período de aulas e que são responsáveis pelo aligeiramento da aprendizagem, como já foi discutido por Domingues (vide José Luiz Domingues, op. cit.).

78. Na primeira fase, observou-se professoras de Língua Portuguesa ministrando aulas para duas terceiras ou duas quartas séries, ao mesmo tempo, em dois dias da semana. Na segunda, administrando-as para uma sétima e uma oitava, concomitantemente, uma vez por semana. E no II grau assumindo um primeiro ano do Magistério e um do Colegial em um mesmo horário.

E, no caso das coordenadoras, a consequência mais evidente era a existência de aulas com duração de até vinte minutos que ainda eram interrompidas para que a professora-coordenadora atendesse a algum professor, aluno ou pai, ou a alguém da cozinha e da secretaria. Situação "sui generis" foi observada com a coordenadora de turno do período matutino, que permanecia na escola por vinte horas relógio, para exercer as funções inerentes à coordenação e ministrava, neste mesmo período, dezoito aulas. Em decorrência deste fato elas eram atropeladas e o turno ficava acéfalo, porque ela, além das aulas, ainda pretendia corrigir provas e trabalhos na própria escola. A coordenadora pedagógica não o assumia porque, além de entender que não lhe competia fazê-lo, também ministrava aulas e pouco parava na escola. O diretor e a Secretária, por sua vez, também não o assumiam porque nela não apareciam.

Este estado acefálico não é exclusivo ao turno matutino. Apesar de as coordenadoras de turno e pedagógicas,⁷⁹ do vespertino, não ministrarem aulas, o início do mesmo era sempre prejudicado, porque todas elas só chegam à escola de vinte a trinta minutos após o início das aulas. Tal situação interfere diretamente na vida do aluno (que fica perdido sem ter a quem recorrer, principalmente no início do período, quando faltam professores); e indiretamente através do professor (que não tendo um coordenador para auxiliá-lo na aquisição de material didático - giz e apagador - e soar-lhe o sinal para o início das aulas, expropria parte do já reduzido tempo destinado à aprendizagem daquele.

Quanto ao aspecto pedagógico, seria suficiente dizer que só se falou em planejamento, na escola, dia sete de junho, com a chegada do interventor. Mas, como complemento, podem-se acrescentar os comentários feitos pelos professores que criticam a omissão das coordenadoras pedagógicas. Segundo eles, estas não sabem o que se passa em suas salas e nunca lhes perguntam como elas estão indo, ou se precisam de alguma coisa. Dizem ainda que coordenadoras de turno e pedagógicas não se dão ao trabalho nem de impedir que os alunos, sem professores, atrapalhem as aulas dos que estão querendo trabalhar. Afirmam ainda que quando acontecem as au

79. No turno vespertino são lotadas duas coordenadoras pedagógicas e uma de turno.

las vagas, eles mesmos saem de suas salas para acalmar os ânimos dos alunos que gritam pelos corredores. Reclamam ainda porque elas não se propõem a ajudá-los na obtenção do único material didático de que poderiam dispor - uma prova mimeografada. Quando eles desejam trabalhar com esse tipo de material e quando conseguem o papel⁸⁰ para isto, eles mesmos datilografam e deixam os alunos sozinhos em sala para mimeografá-las.

Pôde-se observar uma identidade de postura das três coordenadoras pedagógicas: nenhuma delas toma conhecimento do que ocorre nas aulas ministradas na segunda fase do I grau e no II grau.

Uma dessas coordenadoras parece não existir na escola, mal cumprimenta os professores; a segunda diz realizar seu trabalho assystematicamente, conversando com eles, informalmente, para saber como estão desenvolvendo seus trabalhos, o que não é confirmado por eles; a terceira afirma, sem constrangimento, que não tem desenvolvido atividades junto aos professores e acrescenta que considera

"uma bobagem o planejamento de ensino".

A única atividade observada com relação a suas atuações foi a cobrança e recebimento dos planejamentos de curso, exigidas pelo interventor.

A não interferência da coordenação pedagógica no trabalho docente não se constitui um caso específico desta escola, e ela se encontra presente também em outras e foi detectado por Varizo (1990) em pesquisa realizada em escolas públicas de I e II graus de Goiânia, recentemente (1988-1989).

Alguns fatos observados na escola Lírio do Campo de mostram que o aluno é concebido como o elemento mais periférico e menos importante de todo o processo nela desenvolvido. Entre eles podem-se citar:

- . a formação de turmas com apenas quatro alunos, mesmo não havendo espaço físico adequado para acomodá-los;
- . distribuição indevida dos professores pelas diferentes turmas;

80. Apesar de a Secretaria de Educação distribuir verbas para as escolas que, entre outras finalidades, destina-se à compra de material de consumo, esta passa por uma carência total deste tipo de material. Tive oportunidade de observar professores mimeografando provas em papéis já utilizados em computadores, conseguidos junto a empresas da capital e até no verso de cartas da campanha de vacinação.

. ausência de substituições, por ocasião de licenças tiradas pelos professores;

. distribuição inadequada de aulas durante a semana, como ocorria com o II grau, no qual os alunos tinham três aulas de Língua Portuguesa em um mesmo dia, para que o professor só comparecesse à escola duas vezes por semana;

. a pouca atenção e cuidados dispensados aos alunos que se sentem mal na escola, os quais são deixados ao deus-dará pelas pessoas que deveriam se responsabilizar pelos mesmos;

. a existência de uma biblioteca com poucos livros, velhos e defasados os quais dificilmente podem ser utilizados por que alguns de seus responsáveis pouca assistência dão a ela.

Além disto, o próprio ambiente físico, que lhe é oferecido como espaço pedagógico, reflete o menosprezo com o qual a escola e a sociedade o tratam. O estado de destruição do prédio, o matagal que o cerca, o mau cheiro provocado pela interdição dos sanitários, a sujeira das salas, a precariedade do mobiliário e até a presença de objetos estranhos a um ambiente de estudos (bicicletas, carcaças de carteiras), mostram a inexpressividade do aluno, dentro do processo educacional desta escola.

Tal inexpressividade tem sua causa imediata na falta de compromisso, por parte do corpo administrativo-técnico-pedagógico da escola, para com este aluno e sua origem mediata e fundamental na desvalorização em que se encontra a educação brasileira que, por sua vez, reflete uma política educacional pautada nas relações de força e poder de um sistema econômica, baseado na divisão de classes sociais.

Essa situação, além de se caracterizar com uma agressão ao aluno enquanto ser humano que, como tal, merece um ambiente digno para a aquisição dos conhecimentos necessários a sua vida, caracteriza-se, também, como um obstáculo à sua aprendizagem, não só pelo impacto psicológico provocado pela situação, mas pelo incômodo causado em função da má acomodação (carteiras sem assentos, espaldares ou apoios para escrever; iluminação insuficiente; salas sujeitas a intempéries etc).

O estado de desvalorização da educação atinge também e de forma marcante, o corpo técnico-pedagógico-docente desta escola. Estes, além de serem agredidos pelas más condições físicas do ambiente de trabalho, e de verem a qualidade desta sensivelmente prejudicada, pela falta de organização administrativo-pedagógica

ca e carência de material didático, enfrentam ainda um clima de forte tensão emocional, a cada final de mês, pelo atraso de seus minguados vencimentos. No período de realização da presente pesquisa, essa tensão apresentava-se intensificada em função dos últimos saques sofridos pela escola; da presença de policiais que, alguns dias, passaram a vigiá-la ininterruptamente; e das pressões da comunidade para intervir no processo.

O referido clima de tensão parece ter atingido o seu clímax em momentos decisivos para a luta da categoria profissional. Um deles aconteceu por ocasião da paralisação de aulas, pelo atraso do pagamento. Situação em que parte dos professores se viram diante de um impasse: aderirem ao movimento e verem a situação da escola se agravar, em função de provável falta de entendimento da comunidade e das pressões a serem por ela exercidas; ou não aderirem e carregarem o peso da culpa de quem desfruta de uma vitória, sem ter ido à luta.

Um outro momento, que elevou as tensões ao seu apogeu, foi o da eclosão de um movimento grevista da categoria profissional, situação em que os professores se viram diante do mesmo impasse. E o terceiro desses momentos aconteceu após o término da greve quando, além de não terem suas reivindicações atendidas, foram obrigados a reporem as aulas.

Durante quase todo o período em que convivi com esses professores senti, em seus rostos e em suas atitudes, a intranquilidade, a decepção, a revolta e o desânimo, estados que pareciam impregnar o próprio ambiente escolar.

Durante o período em que convivi com o dia-a-dia desta escola (de vinte e sete de março a onze de julho), ela esteve sob o comando de três diretores. Dois foram eleitos pela comunidade e um indicado pela Secretaria de Educação, em caráter interventivo. A obtenção de dados sobre eles (quer seja diretamente, quer seja através de informações prestadas pelos funcionários) tornou-se praticamente impossível, em decorrência das mudanças de direção; do clima de insegurança que reinava na escola; do clima de hostilidade frente às pressões da comunidade e da desconfiança e suspense frente à intervenção.

Segundo informações imprecisas, o primeiro deles ocupara o cargo por vários anos. Ele assumiu a direção pela primeira vez, amparado pelo critério de indicação política que, na época, era a norma estabelecida na Secretaria de Educação Estadual.

Pela segunda vez, amparado legalmente pela eleição direta, com votos de professores, funcionários, alunos e pais, apesar de ter sido uma eleição em que ele era o único candidato.⁸¹

Este diretor era um ser-ausente, não só enquanto ser-físico, mas também enquanto ser-atuante, ser-compromissado. Du rante o período em que trabalhei sob sua gestão (de vinte e sete de março a seis de junho) vi-o somente por quatro vezes na escola. E em três delas sua presença era inevitável, em função da gravida de da situação em que ela se encontrava.

No que se refere à sua atuação, os comentários fei tos pelos funcionários revelaram que, nos últimos tempos, ele ti nha estado ausente e omissos. E isto, aliado à sua "falta de pul so",⁸² eram as causas dos fatos ocorridos na escola. Para uns, os responsáveis por estes mesmos fatos eram os próprios funcionários e para outros, os elementos da comunidade. E, em ambos os casos, os acusados agiam movidos pela insatisfação sentida em relação à direção.

No que se refere ao aspecto pedagógico, uma única a titude, tomada pelo diretor, foi percebida durante o período de observação. Ele entrou na sala dos professores, no horário do re creio e, com voz exaltada, disse que estava acontecendo um "angu de carochos" na escola, que ele desaprovava. Em seguida, falou que "alguém" estava fazendo testes com alunos retidos e promovendo-os, o que ele não iria "aceitar em hipótese nenhuma". E, dirigindo o final de seu discurso às coordenadoras pedagógicas, pediu-lhes que não fizessem mais aquilo, pois ele não iria acatar.

O segundo diretor, que ficou na escola por um perío do muito curto,⁸³ assumiu o cargo em caráter interventivo, em conseqüência do afastamento compulsório de seu antecessor. Como ins-

81. O critério de eleição direta passou a prevalecer a partir de 1987, em aten dimento às diretrizes do então "Estatuto do Magistério" do Estado de Goiás.

82. As suspeitas da relação existente entre a depredação e a ausência, omissão e falta de pulso do diretor engrossam a fileira dos que acreditam que a de predação escolar tem suas origens na falta de disciplina e organização, na falta de pulso do diretor e de compromisso dos professores. Idéias detecta das por Áurea M. Guimarães em seu trabalho intitulado "Vigilância, punição e depredação escolar".

83. O interventor assumiu a direção dia sete de junho e já no dia doze deste a conteceu a eleição para a escolha do novo diretor. Apesar disto, ele conti nuou comparecendo à escola, de forma assistemática, por mais alguns dias.

petor escolar da Secretaria de Educação, sua preocupação primeira foi vasculhar a vida administrativo-pedagógica da escola. Fez uma revisão no "Módulo Escolar" e na "Grade Curricular" e detectou várias irregularidades, as quais prometeu, em reuniões com os professores, repará-las antes do início do semestre seguinte.

O interventor incumbiu as coordenadoras pedagógicas de acompanharem o trabalho dos professores (para o que seria mister que eles fizessem seus planejamentos) e as coordenadoras de turno de controlar a frequência dos mesmos. Solicitou ainda aos professores que fizessem um levantamento das necessidades da escola para que ele, juntamente com a comunidade, exigisse o atendimento das mesmas pela Secretaria de Educação.

A terceira diretora foi eleita pela comunidade escolar, em um processo em que ela era a única candidata, o qual foi muito criticado, em função da experiência anterior. Ela é vinculada à Secretaria de Educação, desde 1972 e já trabalhava na escola há algum tempo (que ela mesma não soube precisar). Coursou Pedagogia na Universidade Federal de Goiás, tendo optado pelas habilitações Administração Escolar e Supervisão Escolar, as quais foram concluídas, em 1982 e 1983, respectivamente.

Quanto à sua atuação, tornou-se difícil fazer uma análise, uma vez que o período compreendido entre a eleição - doze de junho e o término do semestre letivo - onze de julho (quando me afastei da escola) caracterizou-se por uma certa indefinição e por grande insatisfação. Indefinição porque, apesar da eleição, não houve a posse oficial da nova diretoria e o interventor continuou dirigindo a escola, paralelamente a ela, embora já não estivesse presente, com a mesma assiduidade. E insatisfação em decorrência da exigência de reposição das aulas (suspensas por ocasião da greve da categoria), feita pela Secretaria de Educação.

Apesar dessas variáveis, pude observar sua preocupação em providenciar material de consumo para a escola e de iniciar um tênue processo de limpeza de suas dependências. E, visando à moralização administrativa, percebi a preocupação de informar aos professores que os "funcionários fantasmas" haviam sido eliminados da frequência que fora encaminhada à Secretaria de Educação.

No que se refere a aspectos que interferem diretamente no campo pedagógico, nenhuma alteração foi percebida. Tudo continuou como antes; professores assumindo duas turmas, concomi-

tantemente, e deixando alunos sem aulas, para mimeografarem provas ou exercícios; aulas com duração de até vinte minutos; turmas inteiras fugindo das salas antes da chegada dos respectivos professores, sem que nenhuma providência fosse tomada; alunos sendo desconsiderados enquanto seres humanos (algumas vezes em que os alunos foram deixados passando mal, na sala dos professores sem nenhuma assistência e/ou atenção ocorreram em sua gestão); coordenadora pedagógica se ausentando da escola, com frequência, pela maior parte do tempo etc.⁸⁴

5.2 - Configuração dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo.

Seis professores de Língua Portuguesa de I e II graus trabalhavam na Escola Lírio do Campo, durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, porém apenas três haviam cursado ou estavam cursando uma Licenciatura em Letras, na Universidade Federal de Goiás. Somente estes tiveram suas aulas observadas, e responderam o questionário aplicado.⁸⁵ Esta restrição deveu-se à definição prévia de trabalhar com egressos da UFG. Embora soubesse que nem todos tinham o curso completo, resolvi observá-los, assim mesmo, por entender que haviam recebido, de forma completa ou não, a influência do curso de Letras da referida Universidade.⁸⁶

A primeira, professora Sandra, frequentou o curso de Magistério a nível de ensino de II grau e iniciou uma Licenciatura Plena em Letras Vernáculas, na UFG. Esta foi abandonada em 1985, em função de uma série de fatores, entre os quais ela salienta a falta de tempo, as dificuldades financeiras e o próprio desestímu

84. Se se compararem os dados aqui descritos com os coletados por Domingues (1981), percebe-se que houve uma degradação no processo educacional do Estado de Goiás.

85. O questionário aplicado constituía-se de duas partes. A primeira visava à configuração dos professores e compunha-se de questões fechadas. E a segunda, que se destinava a desvelar suas concepções filosófico-pedagógicas, era composta de questões abertas. Nestas, foram apresentadas algumas situações-problemas do dia-a-dia de sala de aula para que eles se posicionassem frente às mesmas. (Vide anexo X).

86. A possibilidade de buscar professores com licenciatura completa em diferentes escolas foi descartada para que não se perdesse de vista a questão da globalidade, isto é, para que não se abrisse mão da convivência com o dia-a-dia da escola, no qual se desenvolve a atuação dos professores, e com o qual esta atuação está intimamente relacionada.

lo provocado pelo estágio de desvalorização, em que se encontra a educação, em geral, e o exercício do magistério, em especial.

Ela além de arcar com as atividades domésticas de esposa e mãe, assume ainda uma dupla jornada de trabalho, fora de casa, ambas na Escola Lírio do Campo, lecionando Língua Portuguesa para a primeira fase do I grau, no período vespertino e para a segunda fase do mesmo, no período matutino, em que ministra vinte horas-aula para quintas e sextas séries, as quais foram observadas.

Ela é vinculada à Secretaria de Educação desde 1969. Ao longo dessa experiência, exerceu funções administrativas, as quais são consideradas, por ela, benéficas para sua prática docente. Dessa sua experiência, oito anos foram vivenciados na Escola Lírio do Campo.

A segunda, professora Walkíria, concluiu, em 1985, uma Licenciatura Plena em Pedagogia, na UFG, iniciou e abandonou uma Licenciatura Plena em Letras Vernáculas, na UCG, e estava cursando, no ano da realização do presente estudo, o segundo ano de uma Licenciatura Plena em Letras Vernáculas naquela.

A professora Walkíria é solteira e se dedica, exclusivamente, aos estudos e a uma única jornada de trabalho, durante o turno vespertino, no qual leciona para todas as séries da segunda fase do I grau, ministrando vinte horas-aula, que foram observadas.

Sua experiência limita-se à regência de sala de aula, a qual vem exercendo desde 1983, tendo começado a trabalhar na Escola Lírio do Campo, em 1985.

O terceiro, professor Lúcio, além de um curso de Jornalismo, concluiu, em 1984, uma Licenciatura Plena em Letras Modernas, na UFG e iniciou, nesta, um mestrado, com concentração em Literatura Brasileira, o qual foi abandonado no momento em que a Secretaria de Educação resolveu reduzir a carga horária de uma licença que lhe havia concedido para frequentar o curso.

Além de ministrar dez horas-aula da disciplina Língua Portuguesa para quintas séries, no período vespertino (as quais foram observadas), leciona inglês neste mesmo período e no período noturno, na Escola Lírio do Campo e ainda leciona esta última disciplina em uma escola particular e em um dos mais conhecidos cursinhos de inglês da capital.

O professor Lúcio já morou nos Estados Unidos, para onde foi a fim de praticar a conversação em Língua Inglesa, e diz

se identificar mais com o trabalho desenvolvido com esta nas duas últimas escolas, tanto em função da disciplina que ministra quanto em função do nível sócio-econômico de suas clientelas. Segundo ele, a distância existente entre estas e a Lírío do Campo assimila-se à distância existente entre dois mundos diferentes. E conviver com estas duas realidades significa, para ele, um grande aprendizado.

Ele tem vínculo com a Secretaria de Educação desde 1978 e trabalha na Escola Lírío do Campo desde 1983.

5.3 - Discurso dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírío do Campo.

Para configurar o discurso dos professores desta escola, ative-me às entrevistas informais e à aplicação de um questionário. O professor Lúcio não o devolveu, razão pela qual os dados sobre seu discurso serão apenas os obtidos através de entrevistas informais.

A professora Sandra entende que as teorias trabalhadas pelas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores são relevantes para a prática docente, e que o professor precisa estar sempre atualizado em relação às teorias educacionais, demonstrando assim um entendimento segundo o qual deve haver um equilíbrio entre os aspectos específicos e pedagógicos. Porém, em outro momento, ela afirma considerar essas teorias dispensáveis aos professores que estejam bem informados e atualizados, no que se refere aos conteúdos da disciplina com que trabalha, demonstrando a primazia que confere ao aspecto específico.

Ela demonstra conceber a escola como uma totalidade ao afirmar que o conhecimento de todas as atividades nela desenvolvidas são de grande importância para a atividade docente e que o professor deve participar de todo o processo educativo desenvolvido na instituição, desde a elaboração de seus objetivos educacionais até o planejamento e execução de atividades intra e extra-classe, se percebendo, portanto, como um elemento mediador entre os alunos (classe dominada) e as instâncias superiores (classe dominante), no que se refere à tomada de decisões. Porém, ela se contradiz, em um outro momento, ao afirmar que a função do professor deve restringir-se às atividades relativas às suas turmas e dis-

ciplina. Disto se deduz que as decisões devem ser tomadas em outras instâncias e que o professor é apenas um executor de ordens, ou um elemento a serviço da hegemonia.

Em parte de seu discurso deixa subentendido que concebe a escola como uma totalidade inserida em uma totalidade maior - contexto social -, com a qual mantém relações, ao afirmar que considera perfeitamente compreensível que em suas aulas de Língua Portuguesa sejam discutidas, além dos conteúdos inerentes a ela, as questões sociais mais amplas; e ao entender também que os problemas sócio-econômicos interferem na questão da evasão/permanência dos alunos na escola.

Esta sua concepção é em parte negada ao expressar a sua dificuldade em lidar com os alunos trabalhadores que, às vezes, precisam chegar atrasados ou sair mais cedo das aulas em função do horário de trabalho.

Com relação à direção da escola e às coordenações, ela deixa transparecer seu ressentimento em relação à falta de organização das atividades pedagógico-administrativas, que, segundo ela, dificulta-lhe o trabalho. Para ela, a falta de compromisso no setor administrativo interfere diretamente na qualidade do trabalho docente, principalmente, no que diz respeito à não utilização de um material didático-pedagógico diversificado, o que institui o livro didático como único recurso adotado. Ao externar a sua insatisfação diante da situação da escola, ela expressa também o seu desestímulo pelo exercício da profissão.

A professora Walkíria percebe a importância dos aspectos específico e pedagógico e o demonstra ao afirmar que as disciplinas pedagógicas do curso de formação de professores são importantes para a prática docente; ao considerar indispensável a atualização com relação a esses conhecimentos, mesmo para a prática do professor que esteja atualizado em relação ao conteúdo da disciplina que leciona.

Parece entender a escola como uma totalidade, uma vez que afirma ser relevante para a atividade docente o conhecimento de todas as atividades nela desenvolvidas, e a participação do professor no processo desde a discussão e elaboração do seu planejamento curricular. Deixa subentendido, ainda, em seu discurso, que concebe essa totalidade como parte integrante de uma totalidade maior com a qual deve se relacionar, ao afirmar que aproveita suas aulas para discutir problemas inerentes à totalidade social,

quando sente em seus alunos o desejo de fazê-lo. Tal concepção é demonstrada ainda quando diz entender a situação do aluno trabalhador que, às vezes, precisa entrar em suas aulas atrasado em função do horário de trabalho; e também ao perceber que existem fatos extra-escolares contribuindo para a evasão escolar.

Esta professora, no que se refere à avaliação, demonstra entendê-la como mecanismo de punição, ao afirmar que se o aluno não faz a prova, na data estipulada, dependendo da justificativa que apresentar, ela dá-lhe uma nova oportunidade, aplicando-lhe uma outra prova que tem um "valor menor".

A professora Walkíria manteve-se muito distante de mim e de seus próprios colegas, durante o período de realização de pesquisa, e, em momento algum, a ouvi tecendo considerações sobre a escola, sua administração e/ou coordenações.

Já o professor Lúcio explicitou livremente sua opinião sobre estes aspectos. Segundo ele, a escola carecia de uma direção que tivesse "pulso firme". Para ele, a ausência e omissão do diretor tinham refletido negativamente em todos os aspectos da mesma, inclusive, e, principalmente, no aspecto pedagógico.

Este professor deixou patente também o seu ponto de vista com relação às coordenações, as quais, segundo ele, não desempenham suas atividades nem junto ao aluno, nem junto ao professor.

5.4 - Fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo.

Para melhor compreender o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo, bem como as interferências por ele sofridas, decidi, além de observar⁸⁷ suas aulas, acompanhar as atividades da escola como um todo e, em especial, as ligadas à coordenação pedagógica. Portanto, os dados obtidos foram fruto da observação de 17 (dezesete) horas-aula de atividades de sala de aula de uma professora e 50 (cinquenta) horas-relógio de atividades gerais, no período matutino; e 36 (trin-

87. Vide exemplo de protocolo de observação no anexo XI.

ta e seis) horas-aula de atividades de sala de aula, desenvolvidas por dois professores, e 60 (sessenta) horas-relógio de atividades gerais, no período vespertino.

Deve-se ressaltar que a pesquisa de campo desenvolvida nesta instituição de ensino também sofreu uma série de interferências que influíram sobremaneira no quantitativo de observações e, principalmente, no aspecto qualitativo dos dados coletados. Além das limitações advindas da falta de organização administrativa já mencionada, as constantes paralisações e o clima de incerteza e descontentamento reinante na escola se constituíram limitações por demais significativas para a realização da pesquisa. No que se refere às paralisações, merecem ser destacados: uma que ocorreu por ocasião de uma greve de professores e que durou pouco mais de um mês; algumas paralisações ocorridas para que os professores participassem de reuniões promovidas pelo SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás), para discutirem os atrasos do pagamento; uma, que durou poucos dias, provocada pelo estado desolador em que se encontrava a escola após o saque por ela sofrido; algumas ocorridas para que os professores discutissem com as autoridades competentes a situação por que passava a mesma e outras ainda ocorridas na expectativa de receberem estas mesmas autoridades na escola. Tudo isto sem contar com os enforcamentos de dias úteis próximos a feriados, as faltas dos professores e a redução do período normal das aulas.

Quanto ao clima, é necessário frisar que o estado de apreensão, desconfiança, descontentamento, desestímulo e desorganização reinante na escola me impossibilitou, psicologicamente, de continuar nela trabalhando. Para mim, já estava se tornando emocionalmente insuportável ouvir diariamente exclamações do tipo: "Você ainda está trabalhando aqui!?" ou interrogações do tipo: "Até quando você vai ficar na escola?"

Em função da diferença de natureza do curso ministrado no I grau, em relação ao da instituição formadora, da diversidade quantitativa dos sujeitos pesquisados e de suas atribuições e níveis de conhecimento, ocorreu uma divergência quantitativa e qualitativa nos dados coletados. E, em decorrência deste fato, para a descrição dos dados daquela, foi necessário construir, a partir das idas e vindas dos dados à teoria e desta novamente à queles, uma chave de leitura diferente da utilizada na descrição desta última. De acordo com a chave definida, os dados referentes

ao fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo serão descritos em três subitens: postura dos professores frente a seu fazer pedagógico e aos alunos; atividades desenvolvidas em sala de aula, pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo; e postura dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo frente aos conteúdos e ao ensino de Língua.

5.4.1 - Postura dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo frente a seu fazer pedagógico e aos alunos.

A professora Sandra adota em todas as suas turmas o livro doado pela Secretaria de Educação (Giacomozzi, s.d.) mas não se prende exclusivamente a ele no que se refere ao conteúdo e aos exercícios de fixação do mesmo, apesar de prender-se a suas idéias durante a correção de exercícios, inclusive daqueles que se referem à interpretação de texto. Esporadicamente, copia no quadro alguns exercícios e/ou "regrinhas", quando acha que os encontrados no livro-texto adotado não são muito consistentes ou completos.

Mantém com seus alunos um bom relacionamento, não fazendo questão de salientar as diferenças advindas de posições hierárquicas que ocupam. Trata-os com respeito e de uma forma até certo ponto afetuosa. Em decorrência disto, eles estão sempre em sua volta durante o percurso que faz da sala dos professores às de aulas ou no percurso entre estas. O clima de descontração observado em suas aulas assemelha-se ao que foi percebido nas de alguns professores componentes do "Grupo C" da instituição formadora.

Ela procura manter a classe em atividade, prestando atenção às explicações e/ou correção de exercícios, porém não o faz de forma autoritária e impositiva. Às vezes chega a esperar, de cinco a dez minutos, que os alunos se aquietem e mostra-lhes que eles estão perdendo aquele tempo.

Nas primeiras aulas observadas ela ficou comigo, do lado de fora da sala, até que os alunos organizassem as carteiras em seu alinhamento, e se acomodassem. Apesar de esta atitude não ser uma constante nas aulas, não destinadas à aplicação de provas, observa-se que, de maneira geral, as filas estão sempre mais ou menos organizadas.

Os aligeiramentos das aulas no que se refere ao fator tempo não se dão apenas em função da falta de silêncio e da necessidade de organização das filas, eles ocorrem também porque a professora está sempre se atrasando para o início das mesmas, por períodos que variam de cinco a vinte minutos. Estes atrasos, por vezes, são decorrentes de sua própria vontade, ou porque se deixa influenciar pela onda de acomodação e desestímulo reinante na escola. Porém, em algumas ocasiões, se devem à falta de organização da escola, que já foi explicitada. Esses "aligeiramentos" que são fruto da falta de compromisso do professor é uma constante também na instituição formadora como já se viu anteriormente.

Os alunos participam de suas aulas fazendo exercícios, corrigindo-os oralmente ou indo ao quadro-giz para fazê-lo, ou, ainda, fazendo leituras e redações e ouvindo passivamente a exposição da professora. Muitas vezes se dispersam, conversam bastante e até estudam ou fazem exercícios de outras matérias.

A professora Walkíria também adota o livro doado pela Secretaria de Educação e se prende a ele no sentido literal da palavra. Além de não passar outros exercícios que não estejam nele contidos, só aceita dos alunos as respostas por ele propostas, mesmo que se trate de interpretações de texto. Isto faz lembrar a atitude da professora Keila da instituição formadora ("Grupo A") que dita, para os alunos, as respostas consideradas por ela como sendo as corretas.

Além disso, a professora Walkíria se prende também, fazendo leituras textuais, para expor o conteúdo (como fazem todos os professores do mencionado grupo). E se prende a ele ainda para corrigir os exercícios.

Seu relacionamento com os alunos se baseia no total distanciamento entre ambos. Fora da sala, desconhece-os e, dentro dela, mal os cumprimenta. Trata-os com a indiferença de quem deseja se colocar em posição hierárquica diferenciada. O tom de voz com o qual se dirige a eles denuncia o autoritarismo de quem deseja impor atividades e comportamentos. Ou seja, porta-se com atitudes próprias da tendência pedagógica tradicional, o que lembra o relacionamento da maioria dos professores componentes do "Grupo A" com seus alunos.

Durante todas as suas aulas, os alunos são submetidos a uma forte pressão psicológica para que o tempo seja aproveitado ao máximo. Essa tensão é expressa nas constantes recomenda -

ções para que eles façam os exercícios rapidamente. Fato que também se verifica em aulas ministradas na instituição formadora, principalmente pela professora Dilva ("Grupo A"). E é expresso também pela forma assistemática com que os corrige, o que lembra a atitude do professor Agnaldo da instituição formadora ("Grupo C"). Ela, além de escrevê-los pelas metades, no quadro-giz, como se verá posteriormente, não espera os alunos terminarem de fazê-los para começar a correção. Às vezes, exige que eles os façam ou os corrija, ao mesmo tempo em que lancham. Em uma dessas ocasiões eles responderam-lhe que estavam lanchando e ela, por sua vez, ordenou-lhes que fizessem as duas coisas ao mesmo tempo, ao que os alunos retrucaram dizendo:

"... não dá, é mingal, e tá quente. Derrama."

O medo que esta professora tem de "perder" o tempo destinado à aprendizagem deixa transparecer o seu apego ao caráter disciplinar instituído pela burguesia, visando ao crescimento do capital. Ela parece querer "garantir a qualidade do tempo empregado" e aderir às normas da fábrica, onde se exerce:

"... controle ininterrupto, pressões dos fiscais, a nulação de todo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil". (Foucault, 1986, p. 137).

Apesar dessa sua pressa, a importância do tempo desaparece quando se trata da pontualidade para início e término das aulas. Esta, como a professora anterior, aligeira-as em função dos motivos já expostos (vontade do professor, desestímulo geral, desorganização da escola).

Os alunos desta professora participam de suas aulas fazendo exercícios, corrigindo-os oralmente (ou indo ao quadro para a correção), ouvindo a leitura da professora, quando ela expõe o conteúdo, e ainda fazendo leituras. Seu desinteresse por elas é denunciado pelas conversas, que às vezes chegam a ser insuportáveis e que se acentuam nos momentos em que são feitas as correções de exercícios, quando os alunos expressam seu repúdio à falta de seqüência lógica.

O professor Lúcio não adota o livro porque este não existia na escola, em número suficiente para todos os alunos e e-

le considera injusto exigir que alguns os comprem, uma vez que a situação financeira deles é muito precária.⁸⁸

Mantém com os alunos uma relação de amizade, fora da sala de aula, como acontece com alguns professores do "Grupo C" da instituição formadora. Por isso tem sempre um grupinho deles em sua volta, porém na sala, apesar de tratá-los com todo respeito e com muito carinho, é extremamente exigente com relação ao silêncio daqueles.

O professor Lúcio, além de se atrasar para o início das aulas, também falta muito a elas, o que lhe propicia o apelido de "o matão".

Os alunos participam de suas aulas copiando os conteúdos que são escritos no quadro-giz pelo professor, e ouvindo as explicações que são dadas por ele.

5.4.2 - Atividades desenvolvidas, em sala de aula, pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo.

O fazer pedagógico dos professores da Escola Lírio do Campo constitui-se de uma série sucessiva de atividades: leitura e interpretação oral de textos; resolução e correção de exercícios de interpretação e/ou fixação de conteúdo; exposição de conteúdo; redação; e avaliação.

5.4.2.1 - Leitura e interpretação oral do texto.

A professora Sandra, em suas aulas de leitura, manda os alunos lerem silenciosamente o pequeno resumo do texto (do livro adotado). Alguns minutos depois pede a um deles que faça sua leitura oral e, ao final desta, pergunta se mais alguém gostaria de ler. Em seguida, manda-os fazerem a leitura silenciosa do texto como um todo e, depois de algum tempo, pede-lhes que façam a leitura oral, trecho a trecho, como são feitas as leituras em sa-

88. No caso das demais professoras o quantitativo de livros também não era suficiente, mas elas os adotaram, embora não tenham exigido a sua compra. A professora Sandra passa todos os exercícios no quadro para que os alunos que não o têm os copiem. Já a professora Walkíria desconhece o problema de les.

la de aula na instituição formadora. À medida que eles cometem algum erro de pronúncia ou de pontuação, ela os interrompe para corrigi-los.

Feita a leitura por quatro ou cinco alunos, ela explica o significado das palavras que aparecem no glossário, ao lado do texto e, em seguida, manda-os fazerem os exercícios de interpretação escrita.

A professora Walkíria avisa aos alunos que vão fazer leitura de um texto do livro adotado, e escreve no quadro-giz um roteiro contendo: "leitura silenciosa, leitura oral, resumo". Algumas vezes ordena-lhes que façam a primeira, outras já inicia pela segunda. Às vezes, à medida que um deles comete alguns erros, ela vai corrigindo-os, outras vezes, porém, erros semelhantes são ignorados.

Depois que quatro ou cinco alunos leram seguindo o esquema trecho a trecho, ela pede a alguns que falem o que entenderam da leitura e manda-os escreverem em poucas linhas o resumo do texto, ou dirige-lhes algumas perguntas, para depois ordenar-lhes que façam o referido resumo. Em uma turma de sétima série, ao lerem o texto: "Ah! minha ilha!" (Giacomozzi, s.d., p. 16) a professora dirigiu aos alunos as seguintes perguntas:

- ". Que nos conta a história?
- . De quem ela fala?
- . A tartaruginha estava satisfeita?"

Depois dos comentários orais e da leitura de três ou quatro resumos, feitos pelos alunos, a professora manda que eles façam os exercícios de interpretação escrita que se encontram no livro-texto. É importante salientar que tanto as questões orais quanto as de interpretação escrita buscam respostas na superfície do texto e não exigem que o leitor passe pelos estágios da "leitura interpretativa" e "leitura crítica", limitando-a à "leitura mecânica" e quando muito à "compreensiva" (Souza, 1988). Fato que também se verifica na instituição formadora, como se observou na análise das aulas das professoras Keila e Síntia ("Grupo A").

A esse tipo de leitura realizada na escola de I grau são feitas algumas críticas significativas por Silva et alii, e duas delas merecem ser aqui mencionadas. A primeira se refere ao tipo de material de leitura utilizado pela escola e a segunda, à forma pela qual elas são realizadas. No primeiro caso, após comen

tar a diversidade de material de leitura oferecida pela vida, ela afirma que

"A escola sequer isola deste universo irrestrito um tipo de material. Na verdade, ela cria um material para ser lido - o material escolar, feito de fragmentos e adaptações especialmente selecionados para fins didáticos. Institui com isso uma única e artificial possibilidade de leitura. Fragmenta e destrói a experiência que desde muito cedo na vida das pessoas é construída no interior da diversidade e do que ela representa..."

No segundo caso ela comenta:

É na prática da leitura oral que mais se revela o processo de destruição da experiência de ler. No entanto, é nessa prática que se esgota quase todo o trabalho de leitura feito na escola (...) Que justificativa razoável pode ter uma leitura que nunca começa e nunca termina?" (Silva, 1986, p. 43)

Não observei nenhuma aula de leitura ministrada pelo professor Lúcio, razão pela qual não posso apresentar o ritual por ele seguido neste tipo de aulas.

Não foi observado, nesta escola, outro tipo de leitura a não ser ^osupra mencionada. A extra-classe, o incentivo à leitura literária são ignorados, pelos professores. Algumas vezes, porém, pude perceber nas aulas do professor Lúcio, algum comentário alusivo à necessidade da leitura, para o desenvolvimento da escrita. Ele incentivava os alunos a lerem mesmo que fosse "gibis", "Júlia" etc.

O menosprezo por elas nos remete a algumas colocações feitas por Silva et alii acerca da leitura na escola de primeiro grau, entre as quais estão:

"Que dizer de uma escola cujo objetivo maior é declaradamente o ensino da leitura e da escrita e que parece estar vazia de livros e sem tempo para a leitura?..

Que dizer dessa escola que ao mesmo tempo em que nega o trabalho com a leitura cerca de tantos cuidados o encontro do texto com o leitor, que cria um verdadeiro ritual didático-pedagógico especialmente para esse fim?...

À leitura que é negada contrapõe-se uma leitura instituída, uma leitura escolarizada, feita de um livro só, de uma leitura só e de objetivos que só a lógica escolar pode explicar". (Silva, 1986, p. 42)

Vale ressaltar, porém, que, embora entenda a necessidade de se fazer esse tipo de análise sobre a leitura trabalhada nesta escola de I grau, não posso me esquecer de que ela, seus alunos e professores, se inserem em um contexto político-econômico e educacional que exerce fortes influências sobre seu fazer pedagógico. Fato que, se aplica a todas as escolas públicas (ou a toda instituição escolar), porém, no caso da Escola Lírio do Campo, estas influências são bastante acentuadas em função da clientela a que atende e do estado de desorganização pedagógica administrativa em que ela se encontra. Não posso deixar de pensar também que esta talvez tenha sido a única forma pela qual a leitura tenha se apresentado a estes professores. E quando faço esta reflexão, me baseio nas aulas de Língua Portuguesa observadas na instituição formadora. Com exceção das da professora Carmem, elas estavam "vazias de livros" e restringiam-se à leitura de um "material escolar, feito de fragmentos e adaptações especialmente para fins didáticos", além de seguir o mesmo ritual observado na escola do I grau.

Diante destas colocações, fica a certeza de que existe uma parcela de culpa do professor frente à desvalorização da leitura na escola, mas não se pode negar a responsabilidade do contexto escolar e do contexto social de forma global, entre a qual se encontra a advinda da formação dos professores desse grau de ensino.

5.4.2.2 - Resolução e correção de exercícios de interpretação e/ou fixação de conteúdo.

A professora Sandra, depois da leitura feita pelos alunos e de sua explicação sobre as palavras do glossário, mandou fazerem alguns exercícios de interpretação encontrados no li-

vro-texto. Ela nunca marca todos eles de uma só vez, nem os divide em partes. Marca de três a três ou de dois a dois e, às vezes, até um único exercício. Nem sempre espera que os alunos os terminem, para depois iniciar a correção.

Em uma das aulas em que havia marcado do número 11 ao 16, ela perguntou se já podia começar a corrigir e a turma toda respondeu que não. Ela resolveu corrigir, assim mesmo, os três primeiros. Os alunos ficaram divididos: não sabiam se continuavam na linha de raciocínio que vinham desenvolvendo ou se paravam para corrigir. Alguns minutos depois, a professora começou a corrigir os outros três, quando ainda havia alunos corrigindo os primeiros, ou fazendo os últimos. Esta atitude além de lembrar o que ocorre nas aulas do professor Agnaldo ("Grupo C") lembra ainda as palavras de Foucault sobre a necessidade de se "construir um tempo integralmente útil".

Para a correção dos exercícios de interpretação, ela lê o enunciado da questão e alguns alunos, em coro, lêem as respostas e quando estas não estão de acordo com as que foram apresentadas pelo manual do professor, ela dirige algumas perguntas àqueles, de forma a direcioná-los na busca da resposta "correta". Quando eles conseguem chegar a ela, a professora a lê para confirmá-la.

Esta necessidade de uma única resposta foi observada também na prática da professora Keila da instituição formadora e se presta ao objetivo de massificação comentado por Silva et alii, o qual intenta passar a idéia de classe social como algo uniforme e indistinto. Eu diria mais, tal postura é própria de pessoas que supõem estar lidando com seres abstratos ou que pretende formar seres ideais. Isto me remete ainda a uma reflexão feita por Orlandi (apud Pey, 1988, p. 20) sobre o discurso pedagógico que, segundo ela

"... vem sendo predominantemente autoritário: porque é visto como mero transmissor de informações, e sem sujeito (o sujeito estaria no cientista que fala na boca do professor..."

Tudo isto me leva à conclusão de que o professor não tem assumido seu papel de mediador entre os conhecimentos sistematizados (livro didático) e os alunos a quem os transmite.

Durante a realização dos exercícios de fixação e/ou revisão que são passados pela professor ou contidos no livro tex-

to e que são corrigidos com o auxílio do quadro-giz, a professora dificilmente se movimenta pela sala para acompanhar a sua resolução e/ou correção. Parece estar de acordo com o chavão que diz

"... estou aqui para ensinar (transmitir ou transmitir) se eles aprenderam ou não é outra coisa". (Pey, 1988, p. 22)

No caso de exercícios do livro, ela copia, no quadro, tanto antes da sua realização (para que os alunos que não o têm possam fazê-los) como no ato da correção. Um deles feito e corrigido, na sexta série, foi o seguinte:

"Diga se o sujeito é indeterminado, oculto ou inexistente.

- a) Voltei cedo para casa.
- b) Trouxeram as encomendas.
- c) Há belas flores no jardim.
- d) Ouviram tudo com atenção". (Giacomozzi, 6^a série, p. 53)

Para sua correção, a professora perguntava qual era o tipo de sujeito, conferia em seu livro a resposta apresentada pelos alunos e, em seguida, perguntava porque eles achavam que era "oculto", "indeterminado" ou "inexistentes". Estas perguntas não eram respondidas por eles e, em função disto, a professora aproveitava para reforçar as explicações dadas anteriormente.

Um outro exercício feito e corrigido foi o seguinte:

"Faça a análise sintática das frases, conforme o modelo:

- a) Faz frio no sul
- b) Relampejou muito ontem
- c) Trovejou esta madrugada". (Giacomozzi, 6^a série, p. 54)

Para este, a professora mandou os alunos irem ao quadro e, depois que eles separavam o sujeito do predicado e classificavam aquele, ela perguntava por que fizeram aquela classificação. Se o aluno do quadro não sabia explicar, ela pedia que os colegas o auxiliassem. Em todas as ocasiões a professora fazia ques

tão de conferir a resposta com o seu livro. Apesar de o livro trabalhar a análise sintática seguindo o modelo da gramática gerativo-transformacional, esta professora a trabalha seguindo o modelo tradicional.

A professora Walkíria depois da leitura do texto, da interpretação oral e da leitura dos resumos feitos pelos alunos, ordena-lhes que façam a interpretação escrita, recomendando-lhes que não precisam copiar para não demorarem muito, mesmo sabendo que há alunos na sala que não têm livros e que, às vezes, se sentam com os colegas e tentam copiar para terem os exercícios em seus cadernos - único material de que dispõem para estudar.

Enquanto os alunos fazem estes e outros tipos de exercícios, a professora passa de carteira em carteira, dando visto em um anterior, um ditado ou resumo feito e anotando o nome de quem o fez ou não. Nestas ocasiões, ela avisa que só vale o exercício que estiver corrigido. Para ela não importa o processo de desenvolvimento dos alunos, pois não os acompanha na realização das tarefas.

Esta dificilmente espera os alunos terminarem de fazê-los, por isso ela precisa ler a pergunta e a resposta encontrada no livro do professor. Durante a correção, lê a pergunta (e às vezes somente parte desta) na expectativa de que a turma leia as suas respostas. Se alguns alunos já tiverem terminado e responderem, ela os ouve e confere as respostas dadas com as do livro do professor; se eles não respondem, ela mesma lê a resposta neste encontro.

Algumas vezes ela começa a correção, escrevendo parte do enunciado no quadro-giz com as respectivas respostas, depois passa a fazê-la oralmente, voltando em seguida a utilizar o quadro-giz. Nestas ocasiões, os alunos que não fizeram (porque não têm livro, ou porque são mais lentos), não conseguem acompanhar a correção, nem a seqüência lógica do que está sendo corrigido. Em decorrência da instabilidade metodológica e da rapidez com que os exercícios são corrigidos, eles se perdem, desistem de acompanhar a aula e começam a conversar e a tumultuá-la, sem que a professora tome conhecimento.

Após a correção de dois ou três exercícios (ela não marca todos eles de uma só vez, ou divide-os em partes: estudo do vocabulário, estudo do texto e estudo gramatical por exemplo), manda-os fazerem mais três ou quatro e, antes mesmo de eles terem

terminado de copiar, ela já começa uma nova correção. Diante das reclamações rotineiras e maciças da turma, ela ordena que façam mais um ou dois recomendando-lhes:

"Não precisam copiar as perguntas, para não demorem tanto"

"Já copiem direto a resposta. Façam a substituição direto".

"Copiem os enunciados do quadro, que eu simplifiquei. Se vocês forem copiar do livro, vão demorar muito".

Ou ainda:

"Vou responder no quadro, quem não o fez, copia depois".

As pressões exercidas por essa professora sobre os alunos, para que se aproveite, ao máximo, o tempo disponível em sala de aula, lembram as pressões exercidas pela professora Dilva da instituição formadora ("Grupo A") sobre os seus. Elas têm como consequência uma grande confusão na cabeça dos alunos que não sabem se copiam do livro, ou do quadro, se fazem, ou se corrigem os exercícios. Essa confusão assemelha-se ao que ocorre nas aulas do professor Agnaldo, da instituição formadora ("Grupo C").

Com essas atitudes a professora Walkíria denuncia a sua aceitação à ideia dos professores que adotam um discurso autoritário e afirmam

"Estou aqui para ensinar (transmitir ou transcrever) se eles aprenderam ou não é outra coisa" (Pey, 1988, p. 22)

Isto ficou muito claro em uma das aulas em que corrigiam uma interpretação de texto onde apareceu a seguinte pergunta:

"Por que a tartaruginha sentiu o cheiro de sua ilha ao soprar o vento sul? Que tipo de vento é este?" (Giacomozzi, 7ª série, p. 20)

Os alunos que não tinham tido tempo suficiente para interpretar o texto, não lhe apresentaram resposta. A professora lhes disse, então, que ela se encontrava logo no início do texto, porém não esperou que eles a localizassem, lendo, logo em seguida, a resposta apresentada pelo livro:

"Porque o vento do sul trouxe o cheiro da ilha. É o vento do sul". (Giacomozzi, 7^a série, p. V)

Diante desta resposta, um dos alunos falou que não havia entendido. Disse-lhe:

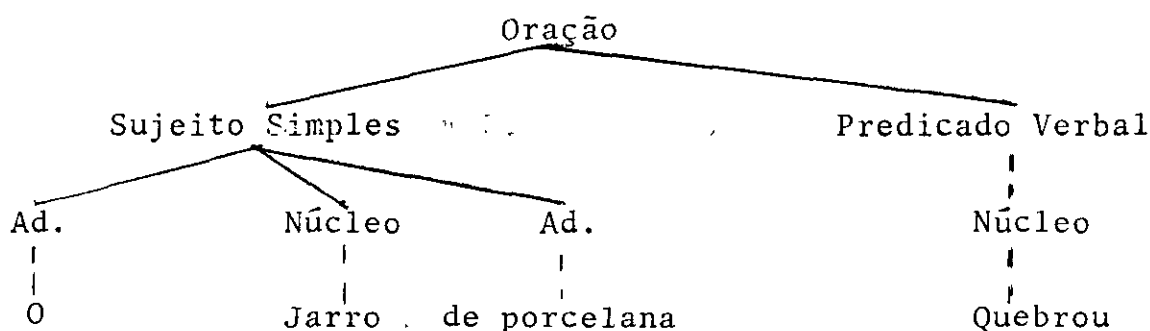
"... acho que tá errado. A pergunta é a resposta?"

A professora, por sua vez, não lhe deu atenção e mandou os alunos responderem a próxima questão. E aquele (que se sentava, à frente, próximo do local em que normalmente ela se encontra) ficou resmungando, na tentativa de entender a resposta dada ou de obter uma explicação da professora. Esta, porém, se irritou (porque a próxima questão também não foi entendida) e falou-lhes:

"Da próxima vez, vocês é que vão procurar as respostas".

Os exercícios de fixação de conteúdo trabalhados por essa professora, seguem o estilo dos que serão transcritos a seguir:

1 - Dê os correspondentes morfológicos da análise sintática abaixo:



- 2 - Determinar a classe gramatical de cada palavra ou expressão sublinhada
- a) As primeiras pessoas surgiram com roupas de domingo, pisando sobre alpargatas e sapatos novos.
 - b) Oh! que linda festa! Leocádio e Aparecida des co briram no jardim os mistérios do olhar.

O professor Lúcio quase não trabalha com a atividade "exercícios". Em primeiro lugar, isto se explica porque ele não adota o livro-texto e por isso a leitura e interpretação não são exploradas em suas aulas (ou não foram durante o período de observação). Explica-se também porque grande parte de seu tempo é destinado à cópia dos conteúdos gramaticais, uma vez que os alunos não têm livro e não dispõem de outros materiais didáticos que lhes compense esta falta.

Apesar de ter exposto toda a flexão de gênero e número dos substantivos, durante as aulas observadas, e ter em seguida passado ao estudo ortográfico, dizendo que depois voltaria ao anterior, passando exercícios sobre ele, isto não ocorreu. O único exercício feito por seus alunos durante o período de observação, referiu-se ao conteúdo "discurso direto - discurso indireto". Ele foi passado no quadro, pelo professor e corrigido por ele, também no quadro, sem muita participação dos alunos. Este exercício constava do seguinte:

"Passe as frases abaixo para o discurso indireto:

- a) Eu não fiz a tarefa.
- b) Nós gastamos todo o dinheiro.
- c) Eles escreveram a carta.
- d) Você não vai ao clube.
- e) Vocês necessitam acordar mais cedo".

A atitude deste professor denuncia seu discurso pedagógico autoritário em que o

"locutor exerce o domínio exclusivo do conhecimento, anulando a fala do outro" (Pey, 1988, p. 23)

5.4.2.3 - Exposição de conteúdo.

Durante as aulas observadas, da professora Sandra, o único conteúdo novo exposto foi o dígrafo "CH". Ela mandou os alunos da sexta série abrirem o livro na página em que este se encontra e fazerem uma leitura silenciosa. Alguns minutos depois, ela falou que "ch" eram duas letras que representavam um fonema e leu as palavras listadas no livro escritas com "ch" ou com "x".

Depois desta explicação, mandou que os alunos fizessem dois dos quatro exercícios sobre o assunto que se encontram no livro-texto. E, enquanto eles faziam, ela disse que ia passar, no quadro, uma "regrinha" porque a do livro era "muito simples". Sem dar nenhuma explicação posterior, dizendo apenas que ela se destinava àqueles que desejassem escrever "certinho", ela escreveu e leu:

"Após a sílaba EN, o som de CH (chê) quase sempre é representado/escrito por X, usamos CH quando se trata do prefixo EN + palavra primitiva iniciada por CH".

Após a correção dos exercícios ela fez um ditado de palavras soltas, escritas com ch ou com x, algumas das quais encontravam-se no primeiro exercício, que não havia sido corrigido porque, nele, os alunos deveriam apenas separar as palavras em duas colunas: palavras com ch e palavras com x.

Em função da aula observada, e tendo em vista a sua postura diante da correção de exercícios, talvez se possa afirmar que ela adota um matiz de aula expositiva em que se prende à leitura textual do material didático disponível, como procedem os professores que compõem o "Grupo A" da instituição formadora, e que (usando novamente a categoria de Pey) utiliza-se de um discurso pedagógico autoritário, em que o suposto domínio do professor sobre o conteúdo:

"... geralmente está preso aos rituais dos textos didáticos, o que priva estudantes e professores da liberdade de criar e de expressar novos sentidos para o objeto do conhecimento". (Pey, 1988, p. 23)

A professora Walkíria, para a exposição de conteúdo novo (independente da série em que ele esteja sendo ministrado) manda os alunos abrirem o livro, dizendo:

"Vamos ler, que eu vou explicando e chamando vocês, para explicarem também".

Ela fica à frente da classe com o livro nas mãos (o que aliás ocorre durante todo o tempo de todas as aulas. Quando e le não está em suas mãos, ela está abraçada a ele, como se estivesse protegendo-se por trás de um escudo) e pede a um aluno que leia um trecho para depois ela explicar. No estudo de verbos na sexta série um aluno leu:

"Verbo é a palavra variável
 . que pode vir precedida pelos pronomes substantivos eu, tu, ele, nós, vós, eles;
 . que indica ação, estado, qualidade;
 . que pode ser conjugado". (Giacomozzi, 7^a série, p. 37)

A professora o interrompeu para explicar que verbo é uma palavra variável porque "concorda com o sujeito". Continuou dizendo que uma de suas características é:

"poder vir acompanhado pelos pronomes substantivos pessoais eu, tu..."

Que a sua segunda característica é

"indicar ação, estado e qualidade".

E que a outra característica é:

"poder ser conjugado".

Em seguida ela ordenou a outro aluno que continuasse a leitura. Ele leu o trecho que falava das pessoas, dos números, tempos e modos do verbo. A professora novamente o interrompeu e iniciou-se a partir daí (para a explicação do trecho lido), uma sessão de perguntas e respostas, durante a qual professora e alunos tinham os olhos voltados para seus respectivos livros.

- Profª. - "Quais são as pessoas?
 Alunos - Eu, tu, ele, nós, vós, eles.
 Profª. - Quais são as pessoas do singular?
 Alunos - Eu, tu, ele.
 Profª. - Quais são as do plural?
 Alunos - Nós, vós, eles.
 Profª. - Quais são os modos?
 Alunos - Indicativo, subjuntivo, imperativo.
 Profª. - O que indica o modo indicativo?
 Alunos - Pode ter certeza do que está dizendo."

Depois de explorada esta parte, outro aluno continuou lendo o trecho que falava sobre as três conjugações. A professora o interrompeu para mostrar que, ao se retirar a terminação dos verbos, se encontra seu radical. Ela falou ainda que este não mudava durante a sua conjugação, o que mudavam eram as terminações. Disse que ia conjugar o verbo amar e eles depois conjugariam os verbos correr e dividir. Ela leu o verbo amar em alguns dos tempos do indicativo e os escreveu no quadro-giz, em seguida. E como exercício, para casa, mandou-os conjugarem os outros dois em todos os tempos.

Para expor o conteúdo classificação dos períodos na oitava série, a metodologia utilizada foi a mesma. Os alunos iam lendo e ela vez por outra, interrompendo-os para perguntar, por exemplo:

- "Que elemento é essencial para que a frase seja oração?
 O que é período simples?
 O que é período composto?
 O que liga as orações do período?"

Durante a leitura das conjunções subordinativas, a professora explicava o que significa cada um dos tipos de conjunção. Ao falar da conjunção consecutiva, uma aluna perguntou se a consequência é

- "isso que quase sempre se diz - você fez, agüente as consequências"?

A professora disse que não; que depois ia procurar um exemplo, pois não tinha "na cabeça" naquele momento. Porém, durante as três aulas seguintes, observadas, a dúvida não foi esclarecida.

Estas aulas merecem o retorno de algumas reflexões. Em primeiro lugar, pode-se dizer que a metodologia utilizada reflete aquela adotada na instituição formadora pelos professores do "Grupo A", em que o conteúdo é exposto através da leitura textual do material didático disponível. Em segundo lugar, pode-se afirmar que elas refletem um discurso pedagógico autoritário, no qual o professor é "mero transmissor de informações" onde seu sujeito estaria no cientista, que "fala na boca do professor", e que esta professora se sente como transmissora sem a responsabilidade de fazer com que os alunos aprendam. E ainda que sua postura frente ao ensino de língua portuguesa baseia-se na concepção segundo a qual se deve ensinar a língua tendo em vista suas regras de classificação, estruturação e combinações, ou seja, baseia-se no "saber a respeito da língua".

O professor Lúcio expõe o conteúdo escrevendo-o no quadro-giz e fazendo algumas explicações, depois que os alunos terminaram de copiá-lo. No caso da flexão do substantivo, ele escreveu:

"Flexão dos substantivos

Os substantivos variam, isto é, mudam de forma:

Leão - leoa (flexão em gênero)

Livro - livros (flexão em número)

Casa - casinha (flexão em grau)

Gênero: quanto ao gênero os substantivos podem ser:

BIFORMES

Masculino	Feminino
avô	avó
senhor	senhora

UNIFORMES

C. de dois	sobrecomum	Epiceno
o(a) dentista	a criança	o tatu
o(a) lojista	a testemunha	o jacaré"

Depois de fazer uma revisão do que foi estudado na aula anterior sobre o conceito de substantivo, começou a falar que

o substantivo se flexiona em gênero, número e grau, e leu exemplos que estavam no quadro. Em seguida passou a falar que, quanto ao gênero, os substantivos podem ser uniformes e biformes. Falou que os biformes são aqueles que têm duas formas ou duas palavras, uma para o masculino e outra para o feminino, e uniforme, uma só palavra para ambos os sexos.

Ao encerrar a explicação de uma parte do conteúdo, escreveu a parte seguinte. Esperou que os alunos copiassem e, em seguida, começou uma nova etapa de explicação que foi feita sem a participação daqueles, que se restringiram a copiar e a ouvir.

Poder-se-ia dizer diante desse tipo de exposição que o professor Lúcio age em consonância com o primeiro modelo proposto por Schaff para a teoria do conhecimento segundo o qual o objeto do conhecimento prepondera sobre o sujeito.

A maneira como esse professor expõe os conteúdos assemelha-se ao matiz de exposição adotado pelos professores do "Grupo C" da instituição formadora, na qual o professor não se prende à leitura do material didático disponível. O que os diferencia é que este escreve todo o conteúdo no quadro-giz, e só explica o que escreveu e não suscita a participação dos alunos, o que não acontece com aqueles.

5.4.2.4 - Redação.

Só tive oportunidade de assistir ^uuma aula da professora Sandra na qual ela trabalhou com a composição. Nesta, ela mandou os alunos, da quinta série, abrirem o livro e fazerem a redação sugerida após o estudo de um dos textos por eles trabalhados (descrição de um amigo, seguindo roteiro apresentado). Em um determinado momento da aula, ela começou a passar por entre as filas de alunos e olhar rapidamente o que escreviam. Parou perto de um, leu o que havia escrito e disse-lhe que, se ele não observasse a pontuação e a concordância verbal, não seria possível entender o que havia escrito.

Com esta atitude, ela, além de inibir a capacidade criativa do aluno, demonstra uma concepção tradicional que, como afirma Luft (1985, p. 16),

"transforma o estudo da língua em estudo de gramática".

O importante para ela parece ser a exteriorização das regras gramaticais estudadas e não o desenvolvimento da criatividade do aluno, de sua linguagem. Diante de situações como esta diria com Luft (1985, p. 22) que

"confunde-se expressão escrita com fazer redação/para o professor corrigir, e não para o aluno criar livremente, crescendo em linguagem à medida que e na medida em que cria".

Em nenhuma das aulas da professora Walkíria, observadas, o aspecto composição criativa foi trabalhado de forma sistemática. Por três vezes, porém, a vi pedindo para dar visto nas redações, feitas em casa, em turmas de sétima e oitava séries. Suponho que fossem redações sugeridas pelo livro texto, após os exercícios de interpretação. Porém, além dos vistos não observei nenhum comentário sobre as referidas composições.

O ato de redigir, em suas aulas se restringe à elaboração do resumo dos textos lidos, os quais devem ser muito breves, contendo três ou quatro linhas, conforme orienta a professora.

O professor Lúcio em suas aulas explica o conteúdo referente às técnicas de composição como, por exemplo: idéia central e diferentes partes da narração, fazendo correlação destas com filmes e novelas de televisão, para que sejam melhor entendidas pelos alunos. Depois destas explicações, ele lê um texto para que os alunos identifiquem os aspectos explicados. Em seguida, apresenta um título e um roteiro para que eles façam uma composição criativa, utilizando os conhecimentos teóricos por ele transmitidos.

No caso da narração, mandou-os narrarem um fato ocorrido em sua infância, seguindo os seguinte roteiro:

"Onde aconteceu?
 Que idade você tinha?
 Como tudo começou e por quê?
 Quais as pessoas que participaram deste fato?
 Foi agradável ou desagradável? Por quê?
 Você gostou que isso tenha acontecido? Por quê?
 Por que estas coisas ainda estão vivas em sua mente?
 Como tudo acabou?"

Estas composições são recolhidas e corrigidas por ele. Não pude perceber que tipo de correção é feita, porém foi possível observar que, vez por outra, ele faz alguns comentários em sala sobre elas, do tipo:

"Vocês não vão responder as perguntas, como fizeram nas outras. As respostas vão aparecer no corpo da reção".

"Vocês cometeram muitos erros, primeiro por falta de atenção e depois por falta de leituras. Vocês precisam ler muito, mesmo que seja gibis, Júlia..."

As redações recolhidas são avaliadas, porém o professor avisa aos alunos que o peso delas é diferente do atribuído à prova.

5.4.2.5 - Avaliação.

Nas aulas destinadas à avaliação, a professora Sandra chega em sala e manda os alunos organizarem suas carteiras em filas alinhadas⁸⁹ e quando eles se aquietam ela distribui as provas que são mimeografadas, e escreve no quadro: "rasura anula a questão"; "prova de caneta". Se alguma questão não é entendida por eles, ela não dá nenhuma explicação, apenas lê novamente o enunciado, como aconteceu no caso em que um aluno disse não ter entendido a seguinte questão:

"Dê todas as classificações possíveis para os substantivos seguintes:

Aline	passatempo
árvore	papelaria".

A professora respondeu-lhe dizendo que era para "dar todas as classificações ao substantivo".

89. Nestas ocasiões, às vezes, ocorrem pequenos atritos entre eles porque enquanto uns tentam acomodar as bicicletas em outro local, para colocarem suas carteiras no lugar em que se encontravam, outros "bancam os espertinhos" e aproveitam o lugar recém-desocupado pelo colega. Fato que atrasa o início da prova ou toma parte do tempo destinado à aula.

A atitude desta professora faz lembrar a postura da professora Vandira da instituição formadora ("Grupo B"). Tanto no que se refere às punições aos alunos frente a determinadas condutas, o que denuncia suas concepções de avaliação como "instrumento disciplinador", como afirma Luckesi; quanto ao entendimento que tem em relação à clareza da comunicação contida no enunciado das questões, o que denuncia o caráter autoritário de sua postura frente à avaliação.

As questões elaboradas por ela demonstram sua concepção de ensino, que se baseia na pedagogia tradicional em que se privilegia a memorização e denunciam também uma postura tradicional frente ao ensino da língua a qual se baseia no estudo de regras e classificação, no "saber a respeito da língua", pois são estes os aspectos verificados em sua avaliação como se observa nos exemplos transcritos a seguir:

"Grife com um traço os artigos definidos e com dois os artigos indefinidos:

- a) O professor empurrou os óculos.
- b) Sinto que pareço uma garrafa cheia.
- c) Por uns momentos esqueceu a sua aflição.

Complete com "X" ou "CH"

eli - ir	en - imento
co - ilar	borra - a
co - a	pra - e

Quantos fonemas e quantas letras há em:

América	chuva	
moço	assado	português

Foi possível perceber que a única nota atribuída aos alunos refere-se à da prova, e que estas são devolvidas sem nenhum comentário, o que demonstra que ela não se preocupa com a retroalimentação do processo de ensino e as avaliações são feitas com objetivos classificatórios.

A professora Walkíria não permitiu que eu assistisse às aulas destinadas à aplicação de suas provas. Em uma delas destinada à fixação de conteúdo, ela firmou aos alunos que ia pedir "três conceitos de substantivo".

Durante as aulas, ela observa os cadernos dos alunos e marca o nome dos que fazem e corrigem os exercícios, para, ao final do bimestre, aumentar ou diminuir-lhes as notas. Foi possível perceber ainda que as leituras feitas são alvo de suas anotações, porém não pude saber se valem notas integrais ou apenas pontos a serem acrescidos ou subtraídos às notas das provas.

Com relação ao tipo de questão que possivelmente são elaborados (tendo-se por base a afirmação feita em aula), pode-se dizer que ela adota a postura tradicional referente ao ensino da Língua Portuguesa; e com relação aos pontos a serem somados à nota ou retirados dela, pode-se afirmar que denunciam uma concepção de avaliação na qual esta é entendida como "instrumento disciplinador".

O professor Lúcio avalia seus alunos através das composições feitas, de uma prova oral e de uma prova escrita. Não pude perceber que aspecto é por ele avaliado nas redações dos alunos, nem que tipo de questões são apresentadas a estes na prova oral,⁹⁰ a qual não pude observar.

Quanto à prova escrita, apesar de não ter tido autorização para observá-la, tive oportunidade de ver suas questões, as quais denunciam uma postura tradicional do ensino de Língua, conforme será descrito posteriormente.

Apesar da escassez de dados obtidos com relação à avaliação, é possível dizer-se que estes professores não a valorizam em seu aspecto diagnóstico, e que se prendem ao aspecto classificatório, denunciando assim uma postura que está em consonância com o projeto liberal conservador, o que não difere do que acontece na instituição formadora onde os professores exigem modelos de cabeçalhos padronizados, não esclarecem os enunciados das questões, devolvem provas depois de decorrido muito tempo de sua aplicação e sem nenhum comentário, dão provas mais difíceis como punição para os alunos que não as fazem no dia estipulado etc.

90. No dia em que ele fez este tipo de avaliação com os alunos eu insisti para que me deixasse observar a aula. Quando já não tinha mais argumentos que justificassem a sua não aceitação, acabou permitindo, porém, ao chegarmos na sala, ele me disse que ia ser difícil fazer uma prova oral com a conversa dos alunos e que ele estava pensando em procurar um outro local. Depois de alguns minutos, pediu-me para ficar na sala com a turma, que ele ficaria no corredor fazendo a prova com os alunos individualmente.

5.4.3 - Postura dos professores de Língua Portuguesa da Escola Lírio do Campo, frente aos conteúdos e ao ensino da Língua.

Pela forma como a professora Sandra expõe o conteúdo, a qual foi transcrita anteriormente, percebe-se que ela os entende como verdades que devem ser transmitidas aos alunos que, por sua vez, são seres passivos e receptivos. Durante suas aulas, não faz nenhuma correlação do assunto estudado com o contexto social, e não discute com os alunos sobre a natureza daquele. Não faz com eles nenhum tipo de reflexão crítica, sobre os conteúdos e/ou respostas apresentadas durante a correção dos exercícios, nem sobre a situação social em que estão inseridos, assumindo, assim, uma postura de quem visa estabelecer o consenso social.

No que se refere à sua postura frente ao ensino da Língua foi demonstrado que ela se prende ao estudo da língua em seus aspectos classificatórios e normativo e se descuida do desenvolvimento da linguagem. O privilégio do "saber a respeito da língua", em detrimento do desenvolvimento da linguagem é demonstrado pela presença insistente da análise sintática em suas aulas, que é trabalhada através de orações desarticuladas do contexto linguístico, e ainda pelo tipo de exercício que passa, pela pouca importância que dá à "leitura compreensiva", "interpretativa" e "crítica", e pelo menosprezo às interpretações feitas pelos alunos.

A professora Walkíria também concebe seus alunos como seres passivos e receptivos e os conteúdos a eles transmitidos como verdades prontas, acabadas e inquestionáveis. Não reflete com aqueles sobre estes, nem sobre aspectos sociais do contexto em que ambos se inserem, ao contrário age de forma a estabelecer o consenso social.

Quanto à sua postura frente ao ensino da língua, observa-se que se baseia no "saber a respeito da língua", ou seja, na "metalinguagem" pois o que ensina aos alunos são conceitos, classificações e regras, como se pôde observar, pelos conteúdos ministrados (verbo e classificação de períodos) anteriormente transcritos.

A postura assumida pelo professor Lúcio frente aos conteúdos é idêntica à assumida pelas professoras Sandra e Walkíria em que eles são vistos como verdades desvinculadas de um contexto sócio-econômico, são imunes a questionamentos e devem ser

transmitidos aos alunos, os quais, por sua vez, são seres receptivos e passivos, que devem apenas "registrar estímulos vindos do exterior".

Todos eles adotam um discurso pedagógico autoritário em que exercem, como afirma Pey (1988, p. 23):

"o domínio exclusivo do objeto do conhecimento, anulando a fala do outro, ou seja, o saber do outro".

Quanto à postura frente ao ensino de Língua Portuguesa, o professor Lúcio também se identifica com seus colegas, pois, apesar de trabalhar com os alunos sistematicamente, com a composição criativa (o que não acontece com elas) ele, ao transmitir o conteúdo específico da língua, o faz de forma a privilegiar os aspectos normativos, como se observou pela transcrição do conteúdo por ele trabalhado.

A importância dada ao aspecto conceitual e classificatório, ou seja, ao "saber a respeito da língua", foi demonstrada também pelas questões por ele elaboradas para constarem de uma prova. Entre as cinco questões estavam:

1. Defina código verbal e não verbal e dê exemplos.
2. O que é tonicidade? Dê exemplos.
3. O que é frase, oração e período? Dê exemplos.
4. Separe o sujeito do predicado e classifique o sujeito".⁹¹

5.5 - Algumas considerações parciais.

O discurso dos professores de Língua Portuguesa de I grau da Escola Lírio do Campo denuncia um ecletismo de concepções acerca do processo educativo e de seus fazeres pedagógicos. Este ecletismo se encontra nas diferentes posturas das duas pro-

91. Não foram transcritas as frases componentes desta questão, nem a última delas porque o professor não permitiu que a aula destinada à aplicação desta fosse observada. Os dados transcritos foram obtidos no momento em que ele comentava a prova com uma de suas colegas, durante o período de intervalo.

fessoras respondentes e também nos diversos momentos do discurso de uma delas.

De um lado encontra-se a professora Walkíria com uma visão que se aproxima da filosofia dialética, concebendo a escola como uma das partes integrantes da totalidade social (na qual influi e da qual sofre influências) e seus fazeres pedagógicos como ações mediadoras; do outro, a professora Sandra apresentando-se ora com uma visão dialética, ora com uma visão reprodutivista, segundo a qual ela e a escola são concebidas como reprodutoras das relações sociais.

A primeira demonstra sua visão dialética ao optar pelo equilíbrio entre o específico e o pedagógico e pela necessidade de aproximação entre planejamento e execução. A segunda, ao mesmo tempo que opta pelo equilíbrio, aponta a primazia que confere ao específico e à execução de tarefas pré-definidas.

Ao se passar do discurso para a prática, observa-se o desaparecimento da concepção dialética. Todos os professores apresentam-se como reprodutores das relações sociais e em seus fazeres pedagógicos são detectadas as características da tendência liberal tradicional com tênues indícios da influência progressivista. A tendência tradicional é denunciada pela

. postura dos professores frente aos conteúdos que são tratados como verdades prontas e acabadas, desvinculadas do contexto social que as produziu, e/ou as consome, e que devem ser transmitidos mecanicamente aos alunos através do discurso pedagógico autoritário dos professores que, supostamente, os domina;

. postura dos professores frente aos alunos que são vistos como seres passivos, receptivos, e contemplativos, a quem cabe "registrar" ou memorizar os conhecimentos que lhes são impostos:

. relação de alguns professores com seus alunos a qual se baseia no distanciamento e autoridade de um sobre os outros. Não se devendo esquecer, porém, que, em alguns momentos, essa relação se baseia na afetuosidade, o que de certa forma reflete uma influência da pedagogia progressivista;

. postura assumida por esses professores frente à avaliação da aprendizagem cuja função diagnóstica é ignorada. A avaliação realizada tem em vista a função classificatória e é concebida como mecanismo disciplinar e punitivo.

Com relação ao ensino da Língua Portuguesa todos os professores adotam a mesma postura, a qual se baseia na "metalinguagem", no "saber a respeito da língua".

Além desses fatores que fazem parte do currículo oculto implementado por esses professores, pode-se observar também que este é marcado pela não consideração dos princípios básicos da didática; desvalorização do conhecimento e opinião dos alunos; falta de compromisso dos professores para com o aluno da classe trabalhadora; e controle do tempo e atividade dos alunos.

Do confronto dos dados descritos neste capítulo com os do capítulo anterior, fica evidenciado que o fazer pedagógico desenvolvido no ensino de I grau é uma reprodução do ministrado a nível de III grau, ou seja, reflete todas as características do curso de formação de professores que hoje se tem.

Tal reprodução se dá tanto no que se refere às posturas pedagógicas quanto às posturas frente ao ensino de língua assumidas pelos professores. O currículo explícito é parcialmente reproduzido no I grau, através de alguns dos matizes de exposição utilizados no III e o oculto transferido deste para aquele com características similares. Vale lembrar que a reprodução da postura de antigos professores já fora detectada por Cunha (1989, p. 160), no discurso de professores de II e III grau. De acordo com as conclusões de seu trabalho, para os "respondentes, a maior força sobre seu comportamento é o do exemplo de ex-professores". Segundo ela outros dois fatores que influenciaram na prática docente, de acordo com a concepção dos sujeitos pesquisados (que são considerados "Bons Professores") é o "saber que se constrói na própria experiência docente" e a formação pedagógica que para eles "foi significativa e influenciou novas formas de ser".

Ao se confrontar os dados descritos neste capítulo com o relato de minha atuação profissional, enquanto professora de Língua Portuguesa, percebe-se que, apesar de estarmos em um outro momento histórico, a prática pedagógica, desenvolvida na escola de I grau, continua norteando-se basicamente pela tendência pedagógica liberal tradicional como acontecia na década de setenta quando desempenhei a referida função.

No que se refere à concepção de ensino da Língua Portuguesa, pode-se observar que a concepção baseada no "uso da língua", por mim adotada no segundo momento da minha atuação enquanto professora de segunda fase do I grau, cedeu lugar à primeira

postura que adotei a qual se baseava no "saber a respeito da Língua". Esta volta ao passado foi observada por Bechara, apesar de as datas por ele mencionadas não coincidirem com os fatos ocorridos em nosso Estado. Segundo ele o "insurgimento contra o ensino da gramática" (insurgimento contra o ensino baseado no 'saber a respeito da língua') se deu na década de sessenta e a "reação a este estado de coisas" surge a partir da década de setenta.

A realidade no Estado de Goiás parece coincidir mais com os dados contidos na análise feita por Soares sobre os livros por ela produzidos e destinados ao ensino de I grau, em que se percebe que, na década de sessenta, prevalecia o estudo da gramática e a partir do final da primeira metade da década de setenta surgiu a reação contra este tipo de estudo. Segundo ela,

"Em Português através de textos [publicado em 1966], ensino da gramática, que permitirá ao aluno analisar a 'correção e a propriedade com que a mensagem é transmitida', percebendo assim 'a necessidade e a funcionalidade da gramática; em Comunicação em Língua Portuguesa [publicado em 1974] nenhuma gramática, pois 'aprendemos a língua usando-a, não falando a respeito dela', e 'ensinar a respeito da língua não melhora o uso da língua" (Soares, 1984, p. 358).

6 - TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Provavelmente, o leitor espera que neste último capítulo eu retome o início de minhas colocações e responde, à luz da teoria revisada e dos dados analisados, as questões levantadas no capítulo um, porém a preocupação em amenizar os efeitos da repetitividade conduz-me novamente ao distanciamento de uma linha sistemática de apresentação de um estudo científico.

Já que vim tecendo observações e considerações parciais no decorrer de alguns capítulos e ao final de todos eles, de onde podem ser deduzidas as possíveis respostas para as questões levantadas, me permito o direito de, livrando-me das amarras teóricas e empíricas, apresentar, em forma de teses, algumas conclusões que se gestaram e/ou se fortaleceram durante a minha relação com as instituições pesquisadas ou no momento da elaboração desta dissertação.

É necessário, porém, esclarecer que estas teses não devem ser entendidas no sentido empirista do termo, mas como considerações que se destinam à reflexão de todos aqueles que se interessam pelo ensino da Língua Portuguesa desenvolvido no I grau, pela prática docente de seus professores e pelo destino das licenciaturas.

Para apresentar as mencionadas teses, agrupei-as em torno dos três grandes aspectos do currículo discutidos nesta dissertação: histórico, cotidiano e reflexo na escola de I grau.

6.1 - Teses sobre o aspecto histórico

A normatização legal do currículo da Licenciatura em Letras, a nível nacional, traz a marca da filosofia liberal clássica, desde o seu nascedouro até os dias atuais. Apesar das dife
rentes influências sofridas em função dos diferentes momentos da

História, o eixo epistemológico central norteador da organização curricular da Licenciatura em Letras, em seu percurso histórico, tem-se baseado, fundamentalmente, na filosofia liberal tradicional.

A licenciatura em Letras tem contado com o descaso das autoridades oficiais competentes. A pouca importância que as autoridades oficiais competentes dispensam à Licenciatura em Letras se reflete na escassez de definições legais e na omissão de diretrizes que já se prolonga por quase três décadas. Isto se se considerar que a última definição que provocou mudanças significativas data do início da década de sessenta (1962).

Embora se saiba que um ato oficial emanado do poder central contém em si um caráter político-ideológico, não se pode negar que sua omissão reflete, também, uma postura político-ideológica. É necessário que se esclareça, porém, que não se espera uma postura autoritária, centralizadora e paternalista, mas uma participação conjunta dessas autoridades com a comunidade acadêmica que representa as bases da educação nacional.

O processo de discussão travado pela sociedade acadêmica, em torno da formação dos educadores, apresenta-se extremamente moroso. Embora se percebam os reflexos dessas discussões no discurso e em alguns momentos da prática docente desenvolvida na Licenciatura em Letras, nota-se que os espaços que poderiam ser ocupados por algumas decisões consistentes - no exercício da contra hegemonia - estão sendo ocupados pelo poder hegemônico, representado, no atual momento, pela omissão das autoridades oficiais competentes.

A organização curricular da Licenciatura em Letras, a nível local, se fundamenta, prioritariamente, nas diretrizes federais traçadas no decorrer da década de sessenta. Apesar das sucessivas mudanças sofridas pela organização curricular no transcorrer destas três décadas, a Licenciatura não se apresenta com alterações substantivas desde a sua implantação até os dias atuais.

O currículo explícito da Licenciatura em Letras privilegia o aspecto específico em detrimento do filosófico-pedagógico. Apesar de a carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos extrapolar o limite legal e da presença da disciplina Educação Brasileira - que amplia os horizontes dos alunos sobre a visão do macro-processo educacional -, ainda são tênues as preocupações com

a formação teórico-metodológica dos futuros professores, no que se refere aos aspectos sócio-filosófico-metodológicos da educação: componentes de fundamental importância para uma atuação politicamente competente.

Os conhecimentos referentes à metodologia de ensino, na Licenciatura em Letras, se concentram com carga horária excessiva em seu último ano. Apesar de se perceber uma progressiva tentativa de ruptura do "esquema 3 + 1", a disciplina destinada à metodologia do ensino se concentra no último ano de Licenciatura, com carga horária excessivamente densa, o que a torna cansativa e pouco produtiva. Além disto, apresenta-se como um desestímulo para aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho e buscam o curso ávidos por esclarecimentos metodológicos que os auxiliem em seu cotidiano profissional.

O currículo explícito da Licenciatura em Letras se apresenta com uma inexplicável lacuna, no que se refere ao processo de alfabetização em Língua Portuguesa. Compreendendo-se que os egressos da Licenciatura em Letras serão professores no ensino de I grau, deve-se entender, por inclusão, que serão potencialmente alfabetizadores, e, assim sendo, carecem de informações sobre este processo. E compreendendo-se que seus egressos serão também professores no ensino de II grau, entende-se que serão professores de futuros alfabetizadores, carecendo, portanto, de conhecimentos específicos da língua e da metodologia de alfabetização, para que haja uma associação entre o conteúdo e a forma, nesse grau de ensino.

6.2 - Teses sobre o cotidiano.

A Licenciatura em Letras destina-se, prioritariamente, às classes trabalhadoras. Quase todos os alunos que frequentam a Licenciatura dividem seu tempo entre os estudos e o trabalho; pouquíssimos são os que se dedicam exclusivamente àqueles.

A maioria da clientela da Licenciatura em Letras não pretende ingressar na carreira do magistério. A maioria dos alunos procura a Licenciatura em Letras impulsionados por motivos alheios ao exercício da profissão e muitos a abandonam ao descobrirem que sua real finalidade é a formação de professores. E isto ocorre em função da desvalorização do magistério de modo geral.

Os professores da Licenciatura em Letras possuem os atributos necessários a uma prática docente tecnicamente competente. Os professores da Licenciatura são habilitados a lecionar no ensino de III grau e a maioria deles é pós-graduada; possuem uma razoável experiência nos ensinos de I e II graus e larga experiência no ensino de III grau; e dispõem de favoráveis condições de trabalho (ambiente físico agradável, salas de estudos, material didático disponível, carga horária destinada a estudos e pesquisas, facilidades de intercâmbio cultural e de participação e acesso nas discussões acadêmicas a nível local e nacional, etc).

Os conhecimentos filosófico-pedagógicos interferem positivamente na qualidade de ensino. As experiências relatadas por Cunha (1989) e por alguns professores da Licenciatura em Letras e as por mim experienciadas comprovam que os conhecimentos filosófico-pedagógicos possibilitam uma mudança qualitativa na prática docente que, por sua vez, interfere na qualidade do ensino ministrado.

A maioria dos professores de Licenciatura em Letras não possui os conhecimentos necessários para uma opção político-pedagógica consciente que atenda aos reais interesses das classes trabalhadoras. O discurso da maioria dos professores denuncia suas aversões às discussões de cunho filosófico-pedagógico e demonstra suas posturas liberais que são confirmadas em grande parte de suas práticas docentes.

O eixo filosófico-pedagógico que norteia o fazer desenvolvido na Licenciatura em Letras vincula-se à tendência liberal tradicional. Apesar de a proposta legal da Licenciatura conter indícios de uma filosofia dialética e de coexistirem, no cotidiano, discursos liberais e dialéticos e práticas com características tradicionais e progressistas, o eixo central do curso é nitidamente liberal tradicional.

O currículo oculto da Licenciatura em Letras visa estabelecer o consenso social. A postura da maioria dos professores de Licenciatura frente aos conteúdos e aos alunos se presta à conservação social.

A dimensão metodológica do ensino não é alvo de preocupação na Licenciatura em Letras. Embora os professores sejam unânimes em afirmar que se preocupam com a futura atuação de seus alunos, o aspecto metodológico não é tratado por eles com a devida seriedade, ressalvadas algumas raras exceções.

O currículo explícito da Licenciatura em Letras privilegia o estudo abstrato da Língua e das disciplinas afins. Apesar de já se perceber uma propensão para o relacionamento da literatura com o contexto social e para a inserção de discussões sobre os problemas sociais em sala de aula, ainda se percebe um distanciamento entre os conhecimentos sistematizados e os aspectos histórico-sociais.

O ensino da língua assumido pela Licenciatura em Letras baseia-se na metalinguagem. Apesar de as contribuições da Linguística (em ^{suas diferentes áreas} Sociolinguística, Psicolinguística) se fazerem presentes, sob a forma de estudos teóricos e de discursos, em sala de aula, na tentativa de conscientização sobre a necessidade de mudança de postura frente ao ensino da Língua, este continua com as características tradicionais, voltando-se para o estudo da metalinguagem.

A maioria dos professores da Licenciatura em Letras não contribui para uma prática docente no ensino de I grau diferente desta que aí está. Assumindo a postura que assumem frente ao ensino da Língua e ignorando o processo educacional em suas diferentes facetas e relações com o social, os professores são incapazes de instrumentalizar seus alunos - futuros professores - com a capacidade de reflexão crítica e da tomada de decisão consciente para transformar a realidade educacional existente na escola de I grau.

A Licenciatura em Letras não atende aos objetivos primordiais de uma Licenciatura. A Licenciatura que aí está não forma professores competentes política e tecnicamente nem instrumentaliza a classe trabalhadora para enfrentar o desafio da transformação social.

6.3 - Teses sobre o reflexo do currículo do Curso de Letras na escola de I grau.

A maioria dos professores de Língua Portuguesa que atua no ensino de I grau não é habilitada. A realidade apresenta-se diversificada: professores graduados em outras áreas; professores que iniciaram uma licenciatura e a abandonaram; professores que frequentam uma licenciatura; e professores licenciados.

A pós-graduação é um sonho quase impossível para os professores que atuam no ensino de I grau. Em decorrência da desvalorização do magistério público estadual, da falta de um plano de carreira que priorize a qualidade do ensino e das precárias condições sócio-econômicas dos professores que atuam no ensino de I grau, a pós-graduação é um sonho praticamente inatingível para eles.

As condições de trabalho na escola de I grau são bastante precárias, afetam a qualidade do ensino e impossibilitam o aprimoramento profissional. Os professores que atuam no I grau são submetidos a péssimas condições didático-físico-ambientais de trabalho; e, em função da situação sócio-econômica, são forçados a uma sobrecarga de trabalho estafante, o que lhes impede aprimorarem-se, planejarem e ministrarem boas aulas.

Os professores que atuam no ensino de I grau não dispõem dos conhecimentos necessários para uma opção político-pedagógica consciente que atenda aos interesses da classe dominada. O curso de formação de professores que hoje temos, o estado de desvalorização em que se encontra o magistério e a situação conjuntural do país refletem-se na existência de professores impossibilitados de fazerem conscientemente uma opção que atenda aos interesses da classe dominada.

Na atual situação sócio-econômico-cultural, a aquisição voluntária - por parte dos professores - dos conhecimentos necessários para uma opção político-pedagógica consciente é uma utopia. O baixo nível de consciência política destes professores, suas precárias condições sócio-econômicas e péssimas condições de trabalho dificilmente lhes possibilitarão a aquisição voluntária dos conhecimentos necessários para entender a educação em suas relações sociais e fazer uma opção que atenda aos reais interesses da classe dominada.

É ilusória e ideológica a idéia de que uma ação supervisora contribua para uma prática docente transformadora. Se os diferentes aspectos da postura de um professor - determinados pela opção político-pedagógica consciente, que constituem componentes implícitos do currículo, e, como tais, não são claramente definidas pela escola - são de fundamental importância para uma prática transformadora - esta prática que é desenvolvida, prioritariamente, pelo professor - mais coerente do que se colocar ao seu lado alguém

que domine os conhecimentos necessários para uma tomada de posição consciente, é muni-los destes mesmos conhecimentos.

O fazer pedagógico dos professores de I grau se apoia nas experiências vivenciadas durante sua formação acadêmica e nas concepções de ensino de Língua Portuguesa veiculadas pelos livros didáticos. Não tendo condição de se aprimorarem a nível institucional (em cursos de pós-graduação) e a nível individual (através de estudos espontâneos e/ou acompanhamento das discussões acadêmicas), e, não tendo tido oportunidade - no curso de formação - de conhecer as diferentes concepções de sociedade, de homem, de educação e de ensino da Língua Portuguesa, só resta a estes professores reproduzirem as práticas que vivenciaram enquanto alunos e/ou as concepções veiculadas nos livros didáticos.

O eixo filosófico-pedagógico que norteia o fazer pedagógico dos professores que atuam na escola de I grau fundamenta-se na tendência liberal tradicional. Apesar do ecletismo de concepções que permeiam o discurso, a prática desenvolvida por estes professores é marcadamente tradicional.

O currículo oculto que permeia o ensino de I grau se presta à manutenção das relações de dominação. A postura assumida pelos professores de Língua Portuguesa do ensino de I grau frente aos conteúdos e aos alunos visa estabelecer o consenso social.

O papel mediador entre os conhecimentos sistematizados e os alunos - que compete ao professor - tem sido negado na escola de I grau. A negação do papel mediador entre os conhecimentos sistematizados e os alunos tem sido negada na escola de I grau - assim como no curso de Licenciatura em Letras - em função da postura assumida pelos professores frente ao processo de transmissão dos conhecimentos, que são reproduzidos, a fim de serem assimilados, passivamente, pelos alunos, tais quais são veiculados pelos livros didáticos.

A parte do currículo explícito do ensino de I grau que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa privilegia o seu estudo abstrato. A língua é tratada de forma desvinculada do contexto social mais amplo e até do próprio contexto lingüístico.

O ensino de Língua Portuguesa na escola de I grau baseia-se na metalinguagem. Os professores de Língua Portuguesa privilegiam o ensino das regras, conceitos e classificações e desprezam o desenvolvimento da linguagem em seus aspectos crítico-criativos.

O ensino de Língua Portuguesa desenvolvido no I grau se presta ao fortalecimento da hegemonia. Um ensino de Língua Portuguesa que se fundamenta na memorização de regras e conceitos e na aprendizagem da mecânica da leitura e da leitura mecânica não contribui para o desenvolvimento crítico do aluno, assim sendo não o instrumentaliza para a luta contra a classe dominante nem o capacita para a participação consciente da história político-cultural do país e, se isto não acontece, o poder hegemônico se fortalece.

O fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa desenvolvido na escola de I grau é um reflexo do cotidiano do curso de Licenciatura em Letras, hoje ministrado. O ensino de Língua Portuguesa da escola de I grau reflete as concepções da sociedade, de homem, de educação, de conhecimento e de ensino de língua que permeiam a Licenciatura em Letras hoje ministrada.

Várias outras teses poderiam ser aqui arroladas, porém não tenho a pretensão de esgotá-las, por alguns motivos que considero coerentes com a linha de trabalho que venho desenvolvendo. Em primeiro lugar porque se assim o fizesse, tornaria este capítulo por demais prolongado e cansativo; em segundo, porque entendo que nenhum trabalho intelectual é capaz de se esgotar em todas as suas possibilidades de reflexão; e, em terceiro, e último, porque entendendo o leitor como co-autor desta dissertação deixo a ele a liberdade de acrescentar as suas contribuições.

Para finalizar, porém, nestas minhas considerações, sinto a necessidade de retomar a origem deste estudo, confrontando-a com as reflexões nele contidas e tecer duas últimas considerações finais. A primeira se refere à constatação de que o cotidiano da Licenciatura em Letras refletido, hoje, na escola de I grau não é muito diferente daquele que se refletiu em minha prática docente nessa mesma escola a qual continua, hoje, com uma prática semelhante àquela que desempenhei há mais de uma década atrás.

E a segunda se refere a uma certeza que se fortalece nesse momento de final de dissertação: concordo plenamente com as reflexões feitas pelos autores aqui citados (e tantos outros) que pesquisam e discutem a situação do ensino na escola de I grau, e entendo que ela deve ser mudada com urgência, porém acredito que o âmago da questão não se encontra onde está sendo procurado.

Para mim, o problema do ensino de I grau (pelo menos a parcela que compete à comunidade acadêmica) concentra-se na formação de seus professores. Questionar, criticar e tentar resolver atuando com paliativos nesse grau de ensino, ignorando a formação de seus professores, faz lembrar as palavras de Leopardo de Lampedusa: "Para que tudo fique como está, é preciso mudar tudo".

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Cláudio. Democracia e transição. Senhor, São Paulo, n. 326, p. 48-9, jun. 1987.
- ALMEIDA, Ana Luíza Pimentel de. Comunicação e expressão: língua portuguesa: 6a. série. Belo Horizonte : Lê, 1978. 160 p.
- ALMEIDA, Milton J. de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel : ASSOEST, 1984. p. 9-15.
- ÁLVARES, Nildete Olímpio. O estado da arte da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem de 1º e 2º graus, no Brasil. Inter - Ação, Goiânia, v. 7, n. 1/2, p. 1-30, jan./dez. 1983.
- ÁLVARES, Nildete Olímpio, DOMINGUES, José Luiz. A prática de avaliação da aprendizagem na 1ª série do I grau. Inter-Ação, Goiânia, v. 8, n. 1/2, p. 37-68, jan./dez. 1983.
- ANTUNES, Celso. Técnicas pedagógicas de dinâmica de grupo. 3.ed. (s.d.): Ed. do Brasil, 1972. 207 p.
- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo : Brasiliense, 1982. 246 p.
- BARRETO, Iara, MACHADO, Marisa de Castro e Silva, CARDOSO, Rosilene Lopes. Raízes da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1987. 27 p. (Texto mimeo.).
- BECHARA, Evanildo. Ensino de gramática. Opressão? liberdade? 3. ed. São Paulo : Ática, 1987, 77 p. (Princípios).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. Parecer 283/62. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981. p. 414-6.
- _____. Parecer 292/62. Documenta, Rio de Janeiro, n. 10, p. 95-100, dez. 1962.
- _____. Parecer 236/65. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4a. ed. Brasília, 1981. p. 419-20.
- _____. Parecer 187/66. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4a. ed. Brasília, 1981. p. 418-9.
- _____. Parecer 104/67. Documenta, Rio de Janeiro, n. 65, p. 99-100, jan./fev. 1967.
- _____. Parecer 672/69. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981. p. 36-7.
- _____. Parecer 895/71. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981, p. 14-6.

- _____. Portaria ministerial 159/65. Documenta, Rio de Janeiro, n. 38, p. 93-7, jun. 1965.
- _____. Portaria ministerial 168/65. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981. p. 420-1.
- _____. Portaria ministerial 341/65. Documenta, Rio de Janeiro, n. 44, p. - , dez. 1965.
- _____. Portaria ministerial 155/66. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981. p. 419.
- _____. Resolução S/N/62. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981. p. 417.
- _____. Resolução 9/69. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981. p. 37.
- _____. Resolução 1/72. In: _____. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981. p. 16.
- CAMPOS, Paulo de Almeida. Faculdade de Educação na atual estrutura universitária brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo, v. 53, n. 18, p. 323-39, abr./jun. 1970.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. (Coord.) Novos rumos da licenciatura. Brasília : INEP, 1987. 93 p. (Estudos e Pesquisas, 1).
- CHAGAS, Valmir. Formação do magistério : novo sistema. São Paulo : Atlas, 1976. 161 p.
- COELHO, Braz José. Educação e linguagem : reflexões ligeiras. Goiânia : Cultura Goiana, 1991. 111 p.
- CUNHA, Luis Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1980. 293 p. (Educação em questão).
- _____. A universidade crítica : o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1983. 260 p. (Educação em questão).
- _____. A universidade temporã. 2. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986. 339 p. (Educação em questão).
- CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas : Papyrus, 1989. 182 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- CURY R. Jamil. Educação e contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1986. 134 p. (Educação contemporânea).
- DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. Goiânia : CEGRAF, 1988. 281 p. (Teses Universitárias).

- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir : história da violência nas prisões. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1986. 277 p.
- FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. A produção da ignorância na escola : uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo : Cortez, 1989. 132 p. (Biblioteca da Educação. Série 1 Escola).
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder : introdução à pedagogia do conflito. 8. ed. São Paulo : Cortez, 1988. 143 p. (Educação contemporânea)
- GEBARA, Ester, ROMUALDO, Joana de Araújo, ALKMIN, Tânia Maria. A linguística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.) O texto na sala de aula : leitura e produção. Cascavel : ASSOEST, 1984. p. 25-9.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: _____. O texto na sala de aula : leitura e produção. Cascavel : ASSOEST, 1984. p. 77-92.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é pedagogia. São Paulo : Brasiliense, 1987. 78 p. (Primeiros passos)
- GIACOMOZZI, Gilio et alii. Língua portuguesa : 6a. série. São Paulo : F.T.D., s.d. 191 p.
- _____. Língua portuguesa : 7a. série. São Paulo, F.T.D., s.d. 192 p.
- GODOY, Arilda Schmidt. Didática para o ensino superior. 2a. ed. São Paulo : Iglu, 1988. 131 p.
- GOIÁS. Secretaria de Educação. Decreto 2.871/87. Goiânia, 1987. 26 p. (Texto mimeo).
- _____. Um estudo avaliativo do rendimento da aprendizagem dos alunos do 1º e 2º graus das escolas estaduais; uma pesquisa exploratória. Goiânia, 1985. (Texto mimeo). 68 p.
- _____. Portaria 3.890/84. Goiânia, 1984. 1 p. (Texto mimeo)
- _____. Portaria 4.229/84. Goiânia, 1984. 1 p. (Texto mimeo)
- _____. Conselho Estadual de Educação. Grade curricular. Goiânia, s.d. 1 p.
- _____. Regimento escolar único. Goiânia, 1981. 18 p. (Texto mimeo)
- GUIMARÃES, Áurea M. Vigilância, punição e depredação escolar. 2. ed. Campinas : Papyrus, 1988. 183 p.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo : Summus, 1988. 125 p. (Novas buscas em educação).
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola : as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988. 624 p. (Novas Perspectivas)

- LIBÂNEO, José Carlos Democratização da escola pública : a pedagogia crítico social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo : Loyola, 1989. 149 p. (Educar, 1).
- LOWY, Michael. Ideologia e ciências sociais : elementos para uma análise marxista. São Paulo : Cortez, 1985. 112 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional escolar : para além do autoritarismo. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 47-51, 1986.
- LUFT, Celso Pedro. Língua & Liberdade : por uma nova concepção de língua materna e seu ensino. 9. ed. Porto Alegre : L & PM 1985. 111 p. (Universidade livre)
- MACHADO DE ASSIS. O alienista. 16. ed. São Paulo : Ática, 1989. 55 p. (Bom livro)
- MACIEL, Carlos et alii. Português : treinamento/criatividade. 5. série. 2. ed. Belo Horizonte : Vigília, 1973. 233 p.
- MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro. São Paulo : Brasiliense, 1989. 156 p.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Campinas : Papyrus, 1990. 232 p. (Magistério, formação e trabalho pedagógico)
- NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. In: CARVALHO, Anna Ma. Pessoa (Coord.). A formação do professor e a prática de ensino. São Paulo : Pioneira, 1988. p.41-53.
- NÓBREGA, Vandick Londres. Enciclopédia da Legislação do Ensino. São Paulo : Revista dos Tribunais, 1952. v. 1. 712 p.
- _____. _____. Rio de Janeiro : Jornal do Comércio, 1954. v. 2. 1040 p.
- PEY, Maria Oly. A escola e o discurso pedagógico. São Paulo : Cortez, 1988. 159 p.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 10. ed. Petrópolis : Vozes, 1988. 267 p.
- SARGENTINE, Hermínio G. Atividades de comunicação em língua portuguesa : 6a. série. São Paulo : IBEP, s.d. 175 p.
- SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil : o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1988. 158 p. (Educação contemporânea)
- SCHAFF, Adam. História e verdade. 3a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1986. 317 p. (Novas direções)
- SILVA, Lilian Lopes Martins da et alii. O ensino de língua portuguesa no primeiro grau. 2a. ed. São Paulo : Atual, 1986. 73 p. (Projeto magistério)

- SOARES, Magda Becker, CAMPOS, Edson Nascimento. Técnica de Redação : as articulações lingüísticas como técnica de pensamento. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1978. 191 p.
- SOARES, Magda Becker. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos : Brasília, v. 65, n. 150. p. 337-367. mai./ago. 1984.
- SOUZA, João Ernandes. A importância da leitura. Cadernos de Letras. Série : Português-Lingüística, Goiânia, n. 1, p. 37-49. 1988.
- TURCHI, Egídio. Depoimento. Letras em revista, Goiânia, v. 1, n. 1/2, p. 19-17, jan./jun. 1980.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Catálogo geral. Goiânia : Oficinas Gráficas de Imprensa, 1975.
- _____. Resolução 214/84 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Goiânia, 1984. 13 p. (Texto mimeo)
- _____. Resolução 231/85 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Goiânia, 1985. 16 p. (Texto mimeo)
- _____. Resolução 271/87 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Goiânia, 1987. 2 p. (Texto mimeo)
- _____. II Seminário de Licenciatura da UFG : teoria e prática. Goiânia, 1990. 26 p. (Texto mimeo)
- _____. Pró Reitoria de Graduação. Manual do Aluno. Goiânia, Centro Editorial e Gráfico, 1990. 89 p.
- VARIZO, Zaíra da Cunha. História de vida e cotidiano do professor de matemática. Goiânia, 1990. 285 p. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1990.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola : as alternativas do professor. 9 ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988. 164 p. (Novas perspectivas).

A N E X O S

ANEXO I

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS DA UFG

Sua participação no estudo que ora desenvolvo, com o objetivo de discutir o currículo do curso de Letras e seu reflexo no ensino de I grau, tem sido de importância relevante.

Para complementar os dados já fornecidos, solicito sua valiosa colaboração respondendo o presente questionário, cujos dados, enquanto respostas individuais, só serão manipulados pela pesquisadora.

1 - Que curso de graduação você frequentou e quando concluiu?

2 - Fez algum curso a nível de pós-graduação? Qual(is)?

3 - Que disciplina(s) leciona atualmente?

4 - Há quanto tempo você está no magistério, a nível de III grau?

5 - Já exerceu alguma função no ensino de I e II graus? Qual(is)?
Por quanto tempo?

6 - Desenvolve ou já desenvolveu, na universidade, algum trabalho ligado ao ensino de I e II graus? Em caso afirmativo, descreva-o(s) sucintamente.

7 - Em sua prática pedagógica, encontra-se presente a preocupação com a prática pedagógica de seus alunos enquanto professores do I e II graus? Em que ações essa preocupação se evidencia?

-
-
-
-
- 8 - Se você tivesse que reestruturar o currículo do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, que alterações faria?
-
-
-
-

- 9 - A seguir, são relatadas algumas situações do cotidiano da sala de aula. Solicita-se que você se posicione frente às mesmas, supondo que tenham ocorrido no ensino superior.

- a) Um aluno não fez a prova no dia previamente marcado, no dia seguinte solicitou ao professor uma nova oportunidade. Qual seria seu procedimento se você fosse esse professor? Justifique.
- b) A partir de um dado da exposição do professor, os alunos manifestaram o desejo de discutir fatos atuais do contexto político do país. Que atitude você tomaria em situação similar? Justifique.
- c) Alguns alunos trabalhadores normalmente chegam atrasados ou saem antes do término do período, para serem pontuais com o horário do serviço. Como você agiria frente a situação semelhante? Justifique.
- d) A turma "x" manifestou o desejo de alterar o roteiro de uma determinada aula. O professor se recusou a fazê-lo para não fugir ao roteiro percorrido pela turma "y". Que análise você faz deste fato?
- e) Um professor inicia o curso com uma turma de 40 alunos. À medida que vai aplicando as provas bimestrais, o número de alunos vai se reduzindo. Ao final do período letivo, este professor conta com a metade da turma. Que análise você faz desse processo de avaliação?

- 10 - Leia as afirmações abaixo, diga se concorda ou se discorda e justifique seu ponto de vista,

- a) Os atuais problemas de nossa educação, mais do que técnico-pedagógico, são problemas políticos que devem ser tratados politicamente.

- b) "O educando não é um ser sem teoria e o educador, um teórico. São ambos intelectuais. Trazer para o educando a análise (ou a resposta) pronta, acabada, constitui-se uma verdadeira fraude".
- c) O fracasso ou o êxito do educando está diretamente relacionado à habilidade e ^oesforço de cada um, uma vez que as instituições de ensino são instâncias democráticas que oferecem idênticas oportunidades para todos.
- d) "... se desejamos educar para a liberdade (e esta deve ser a meta prioritária da educação) é necessário um clima de liberdade".
- e) O conhecimento da educação e da sociedade em seus processos históricos constitui-se elemento indispensável à bagagem teórica de um professor.
- f) Para a formação dos futuros professores, o conteúdo das disciplinas pedagógicas equivale, em importância, ao conteúdo das disciplinas específicas do curso.

ANEXO II

CONFIGURAÇÃO DOS PROFESSORES DE LETRAS DA UFG

PROFESSOR	CURSO DE GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO	CURSO DE MESTRADO	CURSO DE DOUTORADO	TEMPO DE SERVIÇO NO ENSINO DE I E II GRAUS	EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE I E II GRAUS
Tiago	. Letras - PUC do Paraná	1971	.Especialização (sic)	Mestrado (sic)	Doutorado (sic)	19 anos	. Professor (5 anos)
Tadeu	. Ciências Econômicas	1963	.Administração e planejamento Educacional - Fund. Getúlio Vargas .Desenvolvimento econômico regional - UFG .Planificacccion Régio - nal - França .Educação - UFG	Educação (e não concluído) Economia regional (não concluído)	-	17 anos	. nenhuma
Jorge	. Psicologia (bacharelado e licenciatura)	-		Psicologia - PUC/RJ	-	21 anos	. Professor
Keila	. Curso Normal (sic)	1958	.Linguística .Etno-linguística .Literatura Infantil Juvenil .Língua Inglesa-UCMG	-	-	10 anos	. Professora (15 anos) . Coordenadora pedagógica
Síntia	.Letras Modernas - Inglês	1967		Literatura Brasileira - UFG	-	16 anos	. Professor (8 anos)
Vandira	.Letras Modernas - Inglês	1979	-	Literatura Brasileira	Literatura de Língua Portuguesa	5 anos	. Professora de I grau (um semestre) . Professora de II grau (2 anos) . Professora de Prê-Vestibular (2 anos)
Eduardo	.Letras Vernáculas	1972	.Língua e Cultura Italiana - Università per Straniere de Perugia-Itália	Teoria Literária - UFG	-	15 anos	. Professor

Rogério	.Letras	1950	.Cursuri de Varã Sinaia Universidade de Bucarest	-	-	37 anos	. Professor
Agnaldo	.Letras Clássicas- UCG .Letras Modernas UCG .Direito - UFG .Letras Vernáculas	1963 1963 1965 1974	-	Linguística-USP	-	25 anos	. Professor (12 anos)
Alexandre	.Filosofia .Teologia .Letras	1959 1965 1969	-	Semiótica Narrativa Paris Literatura Brasileira (não concluído)	-	9 anos	. Nenhuma
Rosemeire	.Letras Modernas Francês -PUC/ Campinas	1975	-	Linguística - UNICAMP	PhD Lin - güística Educacio- nal/Univ. of New Me- xico	4 anos	. Professor de II grau (5 anos) . Professor (4 anos)
Carmem	.Letras Modernas Inglês	1970	-	Linguística	-	19 anos	. Professor I grau (5 anos e meio na pri- meira e 3 anos na se- gunda fase . Professor de II grau
Levi	.Letras .Direito	1968 1968	.Educação	Letras (sic)	-	19 anos	. Diretor . Vice-Diretor

ANEXO III

Transcrição de uma entrevista informal realizada com uma das professoras do curso de Letras e registrada no Diário de Campo.

Goiânia, 17 de agosto de 1989.

A professora de Educação Brasileira não veio hoje e eu aproveitei para conversar um pouco com uma das professoras de Língua Portuguesa. Durante esta conversa, ela me disse que a relação dos professores das disciplinas específicas com os das disciplinas pedagógicas quase não existe. Existiu no período em que se começou a discutir as licenciaturas (em torno de 81, 82, 83). Disse que, nesse período, ela e algumas professoras de seu Departamento, participaram das discussões, foram a Brasília, leram textos, etc, mas depois o relacionamento esfriou e as preocupações com as discussões pedagógicas ficam a cargo de uma professora de Língua Portuguesa e uma de Lingüística que coordena um grupo de pesquisa do qual ela faz parte. Em função da participação nesta, ela tem oportunidade de discutir também as questões pedagógico-educacionais.

Disse-me que se dá muito bem com a professora de Educação Brasileira e gosta de conversar com ela sobre questões pedagógicas. Ela afirmou em um dado momento: "uma frase que ela diz, abre a minha visão e muda o meu modo de pensar". Quando lhe perguntei se isto interferia em sua prática ela disse-me que sim. Disse ainda que aprendera muito durante o período em que participava das reuniões e se preparava para elas estudando as teorias pedagógicas e que isso foi muito importante para sua prática docente.

Falou que discute com a professora de Educação Brasileira sobre o aproveitamento de suas turmas, sobre a participação dos alunos e sobre alguns aspectos didáticos, e que esse tipo de discussão já se tornou sistemático entre elas. Disse que não considera que haja uma relação entre seu Departamento e a Faculdade de Educação. O que ela percebe é uma "richazinha" entre os dois segmentos - uns querendo atacar os outros. Disse que, vez por outra, os alunos chegam dizendo que os professores da Faculdade de Educação falaram que os do Departamento de Letras não ensinaram nada a eles.

Disse ainda que ela mesma já teve oportunidade de presenciar "brigas feias" dos professores de ambos os segmentos. A-

firmou que em um desses confrontos "só não houve facadas porque não havia facas reais no recinto". Continuou dizendo que "as pessoas que chegavam tinham medo de entrar tal era a tensão do ambiente". E encerrou dizendo que ela havia chegado atrasada e não sabia que tipo de comentário gerara aquela polêmica, sabia apenas que dali deveriam partir "frentes de discussões" em torno da reformulação dos cursos, mas que nunca mais eles se reuniram.

Com relação ao ensino da língua, ela afirmou que o que ocorre no Departamento são colocações assistemáticas com relação à gramática, no momento em que o assunto que se discute as permite, mas ela não considera isto como um trabalho consistente, pois se o objetivo do curso é formar professores de Língua Portuguesa esse trabalho deve ser mais sistemático. Ela sente que o ensino que acontece no Departamento é abstrato, não se presta à formação de professores, embora se preocupe com uma formação que se volte só para o ensino de II grau, o que, segundo ela, acabaria por formar um professor desqualificado, "como os que aí se encontram". Para ela, o ensino no curso de formação de professores deve se voltar para a pesquisa, pois o professor deve ser também um pesquisador, deve ser um professor-pesquisador.

Ao falar sobre o currículo do curso ela afirmou que os estudos lingüísticos e históricos sobre a língua ajudam os professores de I e II graus a se desvencilharem da idéia de "certo" ou "errado". Segundo ela, a partir do momento em que eles percebem que as alterações fonológicas são fruto de um processo natural, que acontece desde o latim, eles têm mais condições de trabalhar com os alunos as questões da língua falada e escrita.

ANEXO IV

Transcrição de um protocolo de observação de uma das aulas observada no curso de Letras.

Protocolo número 6

Aula: Português

Ano: 1º

Data: 22.03.89

Horário: 9:35 às 11:00

A professora iniciou a aula distribuindo um texto - "Ensinar Português?" - de Milton José de Almeida. Em seguida, solicitou a duas alunas voluntárias que fizessem uma leitura em forma de diálogo (seguindo a forma de composição do mesmo). Ao final desta, distribuiu uma folha contendo cinco questões sobre o referido texto e pediu que os alunos se agrupassem de cinco em cinco para responderem-nas. Sugeriu que fizessem mais uma leitura silenciosa antes do agrupamento e que cada um respondesse uma das questões, já em grupo, mas respondendo individualmente. Sugeriu ainda que, depois que respondessem, cada aluno lesse a sua resposta para que o grupo a discutisse, se fosse o caso. Em seguida, a professora falou que as respostas deveriam ser entregues a ela, no final da aula.

INSTITUTO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA
Faculdade de Educação da UFG
Rua Delenda Rezende de Melo s/n.o - St. Universitária
74.210 - Goiânia - Goiás - Brasil

ANEXO V

Quadro demonstrativo: professores observados, quantitativo de disciplinas que lecionam e de aulas observadas.

PROFESSORES	QUANTITATIVO DE DISCIPLINAS QUE LECIONAM	QUANTITATIVO DE AULAS OBSERVADAS
Thiago	1	9
Tadeu	1	6
Jorge	1	10
Dilva	2	22
Keila	1	12
Síntia	1	10
Vandira	1	12
Eduardo*	2	8
Rogério	3	18
Agnaldo	2	11
Leonardo	1	8
Alexandre	1	11
Cláudio	1	8
Gláucia	1	6
Luciene	1	10
Rosemeire	1	9
Carmem	1	12
Flávia	1	6
Levi	1	28

* Este colocou vários impedimentos para o início da observação em uma das disciplinas, adiantando-a por várias vezes, o que acabou impossibilitando-a.

ANEXO VI

Questões distribuídas pela professora Síntia para exploração de um texto lido em sala.

Leia o texto "Ciência, Filosofia e Arte", de Pedro Lyra, e responda às seguintes questões:

- 1 - Quais são as três formas culturais de conhecimento e em que se identificam?
- 2 - O que caracteriza o saber ou conhecimento científico?
- 3 - O que mobiliza (ou impulsiona) o cientista e como ele procede para chegar ao saber comprovado?
- 4 - A ciência investiga o universo. Como deverá proceder para abordar e conhecer um objeto tão amplo e tão diverso?
- 5 - O que distingue as ciências do universo físico ou natural daquelas do universo histórico ou humano?
- 6 - Contemporaneamente, que esforço têm empreendido as ciências humanas? O que ela pretende alcançar parece possível no seu ponto de vista?
- 7 - Em que consiste a miséria e ao mesmo tempo a grandeza das ciências humanas?
- 8 - Somente uma área da ciência faz limite com a filosofia. Qual é essa área comum?
- 9 - O que é ou que pretende a filosofia e qual o seu único objeto de pesquisa?
- 10 - Que espécie de trabalho empreende o filósofo?
- 11 - Em que se distingue uma afirmação filosófica de uma afirmação científica?
- 12 - Em qual das formas de conhecimento - ciência ou filosofia - a afirmação de um fato permanece vinculada ao sujeito? Qual delas dispensa o sujeito depois da comprovação do fato e, em ambos os casos, por quê?
- 13 - Quais os dois elementos que aproximam a filosofia do campo da arte?
- 14 - O que é arte?

- 15 - Qual o seu trabalho específico?
- 16 - Basicamente, o artista trabalha com que?
- 17 - Apesar de a arte se apresentar mais modestamente que a ciência e a filosofia quanto ao saber (= não se propõe como um conhecimento) o campo da arte é ainda mais vasto que o da ciência e o da filosofia. Explique isto.
- 18 - Modernamente, qual a divisão tripartida das artes lúdico-cognitivas?
- 19 - Como se chamam as artes que se vinculam: 1) ao espaço; 2) ao tempo; 3) ao espaço e tempo?
- 20 - O que diferencia radicalmente cada uma das artes entre si?
- 21 - Em que se identificam todas as artes?
- 22 - Que conteúdo, fundamental para a arte é praticamente ausente na ciência e na filosofia, vai distinguir a arte daquelas formas de conhecimento?
- 23 - Quais os dois campos que se juntam na produção de qualquer obra de arte?
- 24 - Na visão do autor, qual a origem da obra de arte e qual a sua finalidade ou destinação?
- 25 - Para ser ao mesmo tempo um objeto lúdico (= fonte de prazer) e um objeto gnoseológico (= fonte de conhecimento) a arte exige de toda obra três requisitos indispensáveis. Quais são e o que significam?
- 26 - Satisfazendo aquelas exigências (dos três requisitos) a arte situa suas obras em três grandes áreas. Quais são elas e que querem dizer?
- 27 - Dentre as artes, a que se apresenta com maiores possibilidades de abarcar o universo é a literatura. Por quê?
- 28 - A literatura é também a arte que apresenta maior diversidade de gêneros. Quais são os mais conhecidos e quais as suas características essenciais?
- 29 - Há uma série de textos que têm a própria literatura como objeto e conteúdo. Não podem ficar fora do quadro da literatura, mas não tem ainda um lugar na tipologia dos gêneros. Quais são estes textos que questionam o literário em vez de produzi-lo e qual a sua função?
- 30 - Por que esses textos podem ser considerados "gêneros de metalinguagem"?

ANEXO VII

Questões distribuídas pela professora Keila para exploração de um texto lido em sala.

QUESTÕES:

- 1º) De acordo com a visão do professor de português retratado na primeira parte do texto, quais são as razões que justificam o ensino do português culto nas escolas?
- 2º) Quais são os contra-argumentos apresentados pelo seu interlocutor em relação a esta questão?
- 3º) Procure refletir detidamente sobre a questão do ensino do português culto e apresente outras razões pelas quais vo
cê acha que ele deve ser ensinado na escola.
- 4º) Retire do texto afirmações que revelam falhas na formação profissional do professor que participa do diálogo no texto.
- 5º) Identifique a idéia principal contida em cada um dos 6 parágrafos que constituem a última parte do texto. (Esta parte, que é a parte discursiva, inicia em "A língua é produzida... e termina em "A menos que...").

ANEXO VIII

Questionário aplicado com os alunos do curso de Letras da UFG.

Solicito sua colaboração, respondendo a este questionário para o enriquecimento do estudo que ora desenvolvo com o objetivo de discutir os currículos do curso de Letras e seu reflexo no ensino de I grau.

A sua participação é muito valiosa para este estudo e é de grande importância que todas as perguntas sejam respondidas.

Não tenha receio de ser claro e autêntico, pois suas respostas individuais só serão do conhecimento da pesquisadora. Para o estudo, não há respostas certas ou erradas, o importante é que você exponha o seu pensamento com sinceridade.

1 - NOME _____

2 - Série _____

3 - Trabalha atualmente?

() Não

() Sim

Em quê? _____

Que função exerce? _____

Se a função se liga ao magistério informe:

O nível de ensino _____

A(s) disciplina(s) com que trabalha _____

4 - Por que você optou pelo curso de Letras?

5 - Que importância você atribui às disciplinas pedagógicas para a formação do professor?

- 6 - Em sua opinião, outras disciplinas deveriam ser acrescentadas ao currículo do curso de Letras? Quais? Justifique.

- 7 - Você percebeu alguma articulação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas do curso? Explique.

- 8 - Você percebeu, nos professores de modo geral, uma preocupação com a prática pedagógica dos alunos enquanto profissionais da educação? Em caso afirmativo, enumere algumas atitudes que exteriorizam essa preocupação.

- 9 - Explique como é a relação professor x aluno em sua sala de aula.

ANEXO IX

Quadro demonstrativo: alunos matriculados, alunos cursando, frequência média, frequência quando da aplicação dos questionários, questionários respondidos.

Ano	Alunos matriculados *	Alunos cursando *	Frequência média **	Frequência quando da aplicação	Questionários respondidos
4º	48	37	27	13 ***	13
3º	58	37	23	31	28
2º	49	24	21	24	18
Sub-Total	155	98	-	68	59
1º	42	14	16 ****	-	-
TOTAL	197	112	-	-	-

* Os dados aqui apresentados sobre alunos matriculados e alunos cursando foram obtidos com os professores.

** A frequência média foi obtida no decorrer das observações diárias.

*** Este número refere-se ao quantitativo de alunos que estava na sala em que apliquei o questionário. Deve-se ressaltar porém, que a outra parte da turma se encontrava fazendo prova em outra sala.

**** É curioso notar que esta baixa frequência média já acontecia no início do ano letivo, quando se realizou a observação nessa turma (de 17.03 a 25.04)

ANEXO X

Questionário aplicado com os professores da Escola Lírio do Campo.

Sua participação, no estudo que ora desenvolvo com o objetivo de discutir o currículo do curso de Letras e seu reflexo no ensino de I grau, tem sido de importância relevante.

Para complementar os dados já fornecidos, solicito sua valiosa colaboração respondendo o presente questionário, cujos dados, enquanto respostas individuais, só serão manipulados pela pesquisadora.

- 1 - Que curso lhe permitiu lecionar no ensino de I grau?
 - () Curso do PREMEN
 - () Magistério a nível de II grau, complementado por Estudos Adicionais
 - () Licenciatura Curta
 - () Licenciatura Plena
 - () Outro. Especificar _____

- 2 - O curso assinalado no item 1:
 - () Foi concluído. Em 19 _____
 - () Está sendo cursado.
 - () Foi abandonado. Em 19 _____

- 4 - Além deste curso apontado, você fez ou está fazendo outro curso? Qual(is)? _____

- 3 - O curso que representa o último nível de ensino frequentado por você é:
 - () Curso do PREMEN
 - () Estudos Adicionais. Em _____
 - () Licenciatura Curta. Em _____
 - () Licenciatura Plena. Em _____

() Especialização. Em _____

() Mestrado. Em _____

4 - O curso assinalado no item 3

() Foi concluído. Em 19 _____

() Está sendo cursado.

() Foi abandonado. Em 19 _____

5 - Há quanto tempo trabalha neste Colégio?

6 - Quantos anos você tem de experiência:

. no magistério de modo geral: _____

. no ensino de I grau _____

. No ensino de II grau _____

. em regência de classe _____

7 - Se já exerceu outra função no magistério, além da regência de classe, responda:

. Que função(ões) exerceu? _____

. Por quanto tempo a(s) exerceu? _____

. A experiência contribuiu beneficentemente para sua prática docente? Em que aspectos? _____

8 - Se não exerceu outra função no magistério, além da regência de classe, responda:

. gostaria de exercer outra(s) função(ões)?

. Quais? _____

. Por quê? _____

9 - Assinale uma das alternativas (CONCORDO - DISCORDO), conforme esteja ou não de acordo com as afirmações abaixo.

	CONCORDO	DISCORDO
a) O conhecimento de todas as atividades que se desenvolvem na instituição escolar é de grande importância para a atividade do professor.	()	()
b) O professor deve participar de todo processo educacional que se desenvolve na instituição, a partir da elaboração dos objetivos educacionais da escola até a execução de atividades extra-classe	()	()
c) O professor precisa estar atualizado no que se refere a teorias relativas ao processo educacional.	()	()
d) Reuniões pedagógicas, com a participação de todos os membros da escola, para planejamento, discussões de problemas pedagógicos, estudos e debates em torno de questões educacionais são necessárias para o bom desempenho da instituição escolar e do trabalho docente.	()	()
e) As teorias estudadas nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores são relevantes para a prática do professor.	()	()
f) A atuação do professor deve restringir-se a atividades diretamente relacionadas a suas turmas e disciplinas.	()	()
g) O contato com teorias educacionais é dispensável ao professor que esteja bem informado e atualizado com os conteúdos referentes à sua disciplina.	()	()

- 10 - A seguir, são relatadas algumas situações do cotidiano da sala de aula. Solicita-se que você se posicione frente às mesmas, supondo que tenham ocorrido no ensino de I grau.
- a) Um aluno não fez a prova no dia previamente marcado, no dia seguinte solicitou ao professor uma nova oportunidade. Qual seria seu procedimento se você fosse esse professor? Justifique.
 - b) A partir de um dado da exposição do professor, os alunos manifestaram o desejo de discutir fatos atuais do contexto político do país. Que atitude você tomaria em situação similar? Justifique.
 - c) Alguns alunos trabalhadores normalmente chegam atrasados ou saem antes do término do período, para serem pontuais com o horário de serviço. Como você agiria frente a situação semelhante? Justifique.
 - d) A turma "x" manifestou o desejo de alterar o roteiro de uma determinada aula. O professor se recusou a fazê-lo para não fugir ao roteiro percorrido pela turma "y". Que análise você faz deste fato?
 - e) Um professor inicia o curso com uma turma de 40 alunos. À medida que vai aplicando as provas bimestrais, o número de alunos vai se reduzindo. Ao final do período letivo, este professor conta com a metade da turma. Que análise você faz desse processo de avaliação?

ANEXO XI

Transcrição de um protocolo de observação de uma das aulas observadas na Escola Lírio do Campo.

Protocolo número 24

Aula: Português

Série: 8^a

Data: 12.04.89

Horário: 15:40 às 16:14

A professora inicia a aula corrigindo alguns exercícios que haviam ficado da aula anterior, e que se referem ao estudo de um trecho da obra "Vidas Secas", encontrado no livro texto. Não consigo acompanhar a correção porque é feita oralmente e é muito rápida. Agora a professora manda os alunos abrirem o livro, em uma determinada página, dizendo "vamos entrar no período composto por coordenação, vamos lendo que eu vou explicando". Uma aluna lê um trecho do conteúdo, a professora ordena-lhe que pare e escreve no quadro-giz "Pedro corre. Maria estuda". Diz que são frases independentes, são períodos simples". Diz que se juntar as duas "Pedro corre e Maria Estuda", o período passa a ser composto. Diz que as duas orações não dependem uma da outra, são independentes, são coordenadas. A professora permanece com o livro didático nos braços e pede a outra aluna para continuar a leitura. Depois de mais um trecho lido, ela volta a escrever a frase no quadro: "Paulo corre e Maria estuda". Explica que as orações são ligadas por uma conjunção "por isso é coordenada sintética" e diz ainda que quando não há conjunção as "orações são coordenadas assindéticas. Em seguida escreve: "Pedro corre, Maria estuda e João brinca. Ela diz que nesse período há três orações que se separam por barras antes das vírgulas ou antes das conjunções. Classifica a primeira como "coordenada inicial", a segunda como "coordenada assindética", e a terceira como "coordenada sindética aditiva". Ela pergunta quais são os tipos de conjunções coordenativas, porém nenhum aluno sabe responder, embora tenha sido estudado em aulas anteriores. Ela fala a classificação das conjunções coordenativas,

mas não faz referência aos tipos de orações coordenadas, encerra por aí a explicação e manda os alunos fazerem os exercícios que se encontram no livro texto. A professora avisa aos alunos, enquanto eles fazem os exercícios, que na semana seguinte trará alguns exercícios sobre verbos. Uma aluna pergunta-lhe por que ela não dá uma "prova de redação". A professora responde que "pode ser". Uma outra aluna diz que a colega pede isto porque gosta de redação. Neste instante soa o sinal para o término da aula.