PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Ana Maria Affonso Cunha

REPRESENTAÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS: PRESCRIÇÃO E REFLEXÃO

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Ana Maria Affonso Cunha

REPRESENTAÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS: PRESCRIÇÃO E REFLEXÃO

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da ***Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos***

SÃO PAULO
2008

Ficha Catalográfica

CUNHA, Ana Maria Affonso. Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão: s.n., 2008
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem
Orientadora: Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos

Palavras–chave: reflexão, ensino-aprendizagem de inglês, representações, prescrito/realizado

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

SÃO PAULO, ____/_____/2008

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca(...)

Paulo Freire
Pedagogia da autonomia, 2001:64

Dedico este trabalho especialmente, a você,

***Maurício**,*

esposo amigo, companheiro e incentivador

que me acompanhou passo a passo, nessa jornada

e

a vocês, familiares queridos,

*meus filhos: **Analy**, **Júnior**, **Liana**, **Glorinha** e **Cristina**,*

*genros **Marcelo** e **Marcos** ,*

*nora **Fernanda***

e

*netos: **Marcelinho**, **Isadora** e **Vinicius***

que, muitas vezes,

estimularam essa minha caminhada,

com seu silêncio e compreensão,

entendendo minhas constantes ausências.

Agradecimento Especial

à Profª. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos,

amiga que me inspira desde o nosso primeiro contato,

a tornar-me uma profissional competente,

que, com sua paciência, questionamentos e respeito,

ajudou-me a desenvolver este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pela oportunidade de viver.

Aos **meus pais**, que mesmo estando em outra esfera, pelos seus exemplos, dedicação e amor, inspiram-me a concretizar parte dos meus sonhos.

À querida mestra **Profª. Dra Maria Antonieta Alba Celani** que, com suas ações, entusiasmo, saber, modéstia, incentiva a todos que dela se aproximam a continuarem em sua caminhada no Magistério.

A todos os meus **Professores do LAEL**, que contribuíram para a construção de meus novos conhecimentos, em especial, os do curso Reflexão sobre a Ação: **Profª. Dra Rosinda de Castro Guerra Ramos**, **Profª Dra Vera Cabrera Duarte**, **Profª. Dra Fernanda Liberali**, **Profª Dra Tânia Romero**, **Profª Dra Heloisa Collins**, **Profª Dra Ângela Lessa**, **Profª Dra Solange de Castro** e, em homenagem póstuma **Profª. Dra Camilla Dixo Lief**, que sem exceção, ajudaram-me a descobrir o valor da reflexão sobre a própria prática.

Aos meus **colegas dos Seminários de Orientação** por me permitirem aprender e com eles conviver, durante os encontros em que trocamos e vivenciamos diversos momentos dos nossos projetos de pesquisa.

Aos **Professores de Inglês Participantes desta Pesquisa** que viabilizaram a existência deste trabalho.

A todos os **participantes da escola pesquisada**, diretor, coordenadores, professores das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, alunos, seus pais e os funcionários que, amavelmente, contribuíram no desenvolvimento deste estudo.

Às **Funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia** pela atenção às solicitações, dúvidas e necessidades decorrentes do próprio caminhar no meio acadêmico.

À **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo** pela Bolsa Mestrado concedida para os primeiros trinta meses de estudo desse curso de Doutorado.

Aos **meus alunos e colegas de trabalho** da E.E. Visconde de Mauá e da Faculdade de Mauá que, diariamente, fortalecem o meu ideal de ensinar e aprender.

Aos **meus familiares**, a quem tanto amo, **Maurício**, **Analy**, **Júnior**, **Liana**, **Marcelinho**, **Marcelo**, **Marcos**, **Fernanda**, **Cristina**, **Alexandre**, **Isadora**, **Vinicius** e, particularmente, a você **Glorinha**, pelo respaldo carinhoso, em todos os momentos deste trabalho, no qual, todos tiveram uma participação especial. Obrigada, por vocês existirem em minha vida.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar quais são as representações de uma comunidade escolar sobre a atuação de professoras de inglês egressas do curso Reflexão sobre a Ação, considerando o que é realizado do que lhes é prescrito pela legislação oficial e da escola. Trata-se de um estudo de caso que envolve, além das professoras de inglês, diversas pessoas que representam os segmentos que constituem a unidade escolar.

A fundamentação teórica está embasada nas questões: (a) Reflexão, em que são discutidas as teorias que envolvem esse conceito, destacando-se os trabalhos de Dewey (1933/1959) e Schön (1983, 1987, 1992), entre outros. (b) Representações, em que são vistos os estudos de Moscovici (1981, 1989), Jodelet (2001), Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003). (c) Abordagem Ergonômica, que traz os estudos que envolvem a relação do homem com o trabalho, como os de Schwartz (1997, 1998, 2000), Clot (2000), Amigues (2002, 2004), Guerin et al (1991/2001), Souza-e-Silva (2003, 2004). (d) Ensino de Línguas no Brasil visto nos trabalhos de Chagas (1957), Leffa (1999), Almeida Filho (2003), Paiva (2003). Os dados que compõem o corpus da pesquisa foram coletados por dois instrumentos de pesquisa: Questionário e Entrevista.

Os resultados obtidos permitiram caracterizar nas representações da comunidade escolar as prescrições que são realizadas, tanto pela professoras de inglês, quanto pelos demais participantes, bem como, a visão existente sobre o ensino de inglês no contexto escolar. Observou-se que a prática educativa se realiza ainda, na sala de aula. Os resultados também, permitiram perceber, que o relacionamento com o aluno é mais próximo das professoras de inglês do que a ação pedagógica, propriamente dita.

Palavras-chave: reflexão, ensino-aprendizagem de inglês, representações, prescrito/realizado

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the representations of a school community concerning English teachers who have just taken the Reflection on Action course, bearing in mind what is actually realized from what is prescribed by the official law and by the school rules. This is a case study research, which involves, besides English teachers, other people who are involved in a school.

The theoretical underpinnings for this study are: (a) Reflection, the theories which discuss this concept, specially the studies by Dewey (1933/1959) and Schön (1983, 1987, 1992), among others. (b) Representations, on the perspective by Moscovici (1981, 1989), Jodelet (2001), Celani and Magalhães (2002), Freire and Lessa (2003). (c) Ergonomics Approach, which brings the studies that involve the relationship between man and work, like the studies by Schwartz (1997, 1998, 2000), Clot (2000), Amigues (2002, 2004), Guerin et al (1991/2001), Souza-e-Silva (2003, 2004). (d) English Teaching in Brazil, according to the studies by Chagas (1957), Leffa (1999), Almeida Filho (2003), Paiva (2003). The data have been collected through two instruments: questionnaire and interview.

The results made possible to characterize on the representations of a school community the prescriptions that are made, by the English teachers, the other participants, as well as the current view about English teaching in this setting. It was also observed that the educational practices still happen in the classroom. The results also allow to noticing that the relationship with the student is closer to the teachers than pedagogical action actually said.

Key words: reflection, English learning-teaching, representations, prescribed/ realized

SUMÁRIO

	Pág
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1. A Reflexão	11
1.1.1. A Reflexão na Prática Profissional	14
1.1.2. A Reflexão no Perfil do Professor Multiplicador	18
1.2. Representações	23
1.3. A Abordagem Ergonômica	32
1.3.1. O Trabalho Prescrito e o Realizado	35
1.3.2. O Ensino como Trabalho	38
1.3.3. A Abordagem Ergológica	41
1.4. O Ensino de Línguas no Brasil	43
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO PRESCRITO PARA O PROFESSOR DE INGLÊS	53
2.1. Documentos Prescritivos	53
2.1.1. Legislação Federal	54
2.1.1.1. Constituição Federal de 1988	54
2.1.1.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	56
2.1.2 Legislação Escolar	58
2.2. Documentos Norteadores do Trabalho do Professor de Inglês	62
2.2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais	62
2.2.1.1. PCN - LE – Ensino Fundamental	63
2.2.1.2. PCN do Ensino Médio	69
2.2.2. Planos de Ensino de Inglês	72
2.2.3. Objetivos do Curso Reflexão sobre a Ação	73
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA	77
3.1. Escolha da Metodologia	77
3.2. Contexto de Pesquisa	79
3.3. Participantes	80
3.3.1. Professoras de Inglês Egressas do Curso Reflexão	81
3.3.2. Demais Participantes da Unidade Escolar	84
3.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	87
3.4.1. Questionário Informativo	87
3.4.2. Entrevista Semi-Estruturada	88
3.4.3. Documentos Coletados: Prescritivos e Norteadores	89
3.5. Procedimentos para a análise de dados	91
3.6. Colaboração da Gramática Sistêmico-Funcional	94

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 98

4.1. Prescrições 100
4.1.1. Documentos Prescritivos Externos à Escola 101
4.1.2. Documentos Prescritivos da Própria Escola 111
4.1.3. Documentos Norteadores 124
4.1.3.1. Norteadores Gerais 124
4.1.3.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 125
4.1.3.1.2. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio 128
4.1.3.1.3. Análise dos Documentos Norteadores Gerais 130
4.1.3.2. Documentos Norteadores Específicos do Professor de Inglês 144
4.1.3.2.1. Planos de Ensino de Inglês 144
4.1.3.2.2. Objetivos do Curso Reflexão sobre Ação 147

4.2. Representações 149
4.2.1. Representações dos Participantes da Unidade Escolar 149
4.2.1.1. Sobre a Atuação do Professor de Inglês e o seu Papel 150
4.2.1.2. Sobre o Ensino de Inglês no Contexto Escolar 161
4.2.2. Representações das Professoras de Inglês Egressas do Curso Reflexão 172
4.2.2.1. Sobre a Atuação do Professor e o Ensino de Inglês no contexto escolar 173
4.2.2.2. Sobre o Próprio Trabalho 178
4.2.3. Representações sobre o Professor Reflexivo 187
4.2.3.1. Da Comunidade Escolar 187
4.2.3.2. Das Professoras de Inglês Egressas do Curso Reflexão 190

4.3. Prescrições nas Representações 196

CONSIDERAÇÕES FINAIS 211
1. O Desenvolvimento da Pesquisa 211
1.1. Síntese dos Resultados 212
1.2. Contribuições da Pesquisa 215
1.3. Futuros Trabalhos 217
2. O Desenvolvimento da Pesquisadora 218

REFERÊNCIAS 220

ANEXOS 230
ANEXO 1 - Modelos de Questionários Aplicados 230
1A - Diretor 230
1B - Coordenador 233
1C - Professor de Inglês 236
1D - Professores Pares 239
1E - Pais de alunos 242
1F - Alunos 244
1G - Funcionários 246

ANEXO 2 – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada 249

ANEXO 3 – Artigos Selecionados da Constituição Federal 250

ANEXO 4 - Artigos Selecionados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 252
ANEXO 5 - Cópia do Regimento Escolar da E.E. PROF XX 257
ANEXO 6 – Cópia da Proposta Pedagógica da E.E. PROF XX. 264
ANEXO 7 – Cópia dos Planos de Ensino de Inglês da E.E. PROF XX – Ano 2006 269

LISTA DE QUADROS

Pág.

Quadro 1 Identificação dos participantes – Questionários respondidos 81
Quadro 2 Identificação dos professores-Componentes ministrados 85
Quadro 3 Identificação dos segmentos – Número de respondentes 87
Quadro 4 Relação dos documentos coletados 92
Quadro 5 Identificação geral dos participantes-Codinomes usados 99
Quadro 6 Prescrições para a Educação levantadas na CF/88 e na LDB/96 102
Quadro 7 Prescrições para o Ensino levantadas na CF/88 e na LDB/96 103
Quadro 8 Prescrições para a Escola levantadas na CF/88 e na LDB/96 104
Quadro 9 Prescrições para o Docente levantadas na CF/88 e na LDB/96 105
Quadro 10 Prescrições para o Aluno levantadas na CF/88 e na LDB/96 106
Quadro 11 Prescrições para os Conteúdos levantadas na CF/88 e na LDB/96 107
Quadro 12 Prescrições para o ensino de L.E levantadas na LDB/96 108
Quadro 13 Prescrições para os Sistemas de Ensino levantadas na CF/88 e na LDB/96 109
Quadro 14 Síntese das prescrições levantadas nos documentos prescritivos externos à escola 111
Quadro 15 Prescrições para a Educação levantadas nos documentos internos da E.E. PROF. XX 112
Quadro 16 Prescrições para o Ensino levantadas nos documentos internos da E.E. PROF. XX 113
Quadro 17 Prescrições para a Escola levantadas nos documentos internos da E.E. PROF. XX 114
Quadro 18 Prescrições para o Diretor, Docentes e Funcionários levantadas nos documentos internos da E.E. PROF. XX 116
Quadro 19 Prescrições para o Docente levantadas nos documentos internos da E.E. PROF. XX 117
Quadro 20 Prescrições para o Aluno levantadas nos documentos internos da E.E. PROF. XX 119
Quadro 21 Prescrições para os Pais ou Responsáveis levantadas nos documentos internos da E.E. PROF. XX 121
Quadro 22 Síntese das prescrições levantadas nos documentos prescritivos da E.E. PROF XX 122
Quadro 23 Síntese das prescrições levantadas nos documentos prescritivos 123
Quadro 24 Cópia das competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE do Ensino Médio estabelecidas nos PCN de Ensino Médio 129

Quadro 25	Orientações para a Educação levantadas nos documentos norteadores gerais	130
Quadro 26	Orientações para a Escola levantadas nos documentos norteadores gerais	131
Quadro 27	Orientações para o Ensino levantadas nos documentos norteadores gerais	132
Quadro 28	Orientações para o Docente levantadas nos documentos norteadores gerais	133
Quadro 29	Orientações para o Aluno levantadas nos documentos norteadores gerais	135
Quadro 30	Orientações para os Conteúdos levantadas nos documentos norteadores gerais	136
Quadro 31	Orientações para o Ensino de L.E. levantadas nos documentos norteadores gerais	138
Quadro 32	Cópia das competências e habilidades comuns ao Ensino Fundamental e Médio estabelecidas nos Planos de Ensino de Inglês da E.E. PROF XX	145
Quadro 33	Cópia dos Objetivos do curso Reflexão sobre a Ação	147
Quadro 34	Síntese das representações dos participantes da comunidade escolar	172
Quadro 35	Síntese das representações das professoras de inglês egressas do Curso Reflexão	187
Quadro 36	Síntese das representações sobre o professor reflexivo	196
Quadro 37	Comparação entre as representações dos participantes da unidade escolar e as das professoras de inglês egressas do curso Reflexão	197
Quadro 38	Síntese das prescrições realizadas nas representações	200
Quadro 39	Representações nos Planos de Ensino de Inglês da E.E. PROF. XX	203
Quadro 40	Representações sobre o professor reflexivo nos objetivos do curso Reflexão	204

Pág.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	O ensino das línguas no Império em horas de estudo	45
Tabela 2	O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo	46

INTRODUÇÃO

Entusiasmada com o fato de ter me tornado uma professora-pesquisadora que acredita na formação contínua e na reflexão sobre a própria prática como fatores que possibilitam mudanças e a construção de novas identidades, objetivo contribuir com os resultados deste trabalho para os estudos e pesquisas dos interessados nesta área, principalmente os do Grupo de Pesquisa em Formação Contínua de Professores de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática, composto por professores, pesquisadores e pós-graduandos em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Esse grupo, ao qual pertenço, enfatizando a formação contínua do professor de inglês apresenta em suas produções, o interesse pelo desenvolvimento de questões que envolvem o processo reflexivo desse profissional, como também, temas relacionados ao ensino-aprendizagem desse professor, ao papel que lhe é atribuído, à sua atuação pedagógica, bem como à função social de seu objeto de ensino no contexto sócio-histórico em que atua.

Faz parte desse programa o curso Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando[1], que tem sido a fonte motivadora de vários trabalhos publicados no LAEL. Alguns são direcionados ao processo reflexivo (Cunha, 2003; Fuga, 2003; Damianovic, 2004), outros se referem ao material didático para as aulas de inglês (Ramos e Iurif, 2003; Bezerra, 2003; Pasqualle, 2003; Nogueira, 2005; Charlariello, 2005; Tonetti, 2007). Diversos trazem representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês (Horikawa, 2001; Passoni, 2004; Castelo Branco, 2005; Fernandes, 2006), entre outros.

[1] O curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* constitui-se em um espaço de formação contínua, no qual os participantes têm a oportunidade de se instrumentalizar para refletirem sobre suas ações em sala de aula. Situa-se dentro do programa *A Formação Contínua do professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática,* fruto de uma parceria entre a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa/SP e a Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP É oferecido gratuitamente aos professores de inglês da rede pública estadual e municipal. Doravante, será referendado neste trabalho como o curso Reflexão.

Em minha pesquisa de Mestrado (Cunha, 2003) procurei informar-me como o processo reflexivo vivenciado pelo professor de inglês no curso Reflexão[2], contribui para a mudança da prática e para a construção de novas identidades. Os resultados encontrados na análise dos dados evidenciaram um professor de inglês preocupado e interessado na reconstrução de sua prática docente. Parece que sua participação em um curso em que pode vivenciar um processo reflexivo, o estimulou a tentar, além da mudança das próprias atitudes, também a desenvolver o papel de multiplicador, aproveitando oportunidades para envolver mais professores de inglês no ato reflexivo, visando o aproveitamento da sala de aula como o local em que, além do ensino de inglês, seja exercitado o papel de cidadão em busca de uma sociedade melhor.

Ao desenvolver sua prática, esse professor egresso do curso Reflexão procura assumir o novo papel de pesquisador que lhe é atribuído, apresentando um novo jeito de pensar. Entretanto, sua ação pedagógica está inserida em uma comunidade que tem em seu contexto, prescrições diversas para o trabalho do professor advindas da legislação educacional, da própria escola e, também, dos diversos segmentos que a compõem. Assim, torna-se necessário considerar as especificidades desse universo na realização do seu trabalho.

Tais fatos motivaram-me a investigar neste estudo, as representações da comunidade escolar em que está inserido esse professor de inglês egresso do curso Reflexão, sobre o prescrito pela legislação que é realizado por esse profissional.

Conforme já citado, outros pesquisadores também direcionaram seus trabalhos à formação do professor reflexivo de inglês da rede pública de ensino. Fuga (2003), por exemplo, investiga a tomada de consciência sobre o processo reflexivo de uma professora participante do curso Reflexão. Damianovic (2004) estuda a colaboração entre os professores de inglês da rede pública, que à época de sua pesquisa, cursavam o último semestre do curso Reflexão, quando falavam sobre suas aulas em sessões reflexivas.

[2] Maiores informações sobre esse curso podem ser encontradas em CELANI, 2003 e em BARBARA e RAMOS, 2003.

Em relação aos estudos sobre material didático, Ramos e Iurif (2003) relatam a experiência colaborativa entre um professor do curso Reflexão e egressos desse curso, na elaboração de um curso e de seus materiais para jovens adultos de uma comunidade carente. Bezerra (2003) examina a questão da adequação de uma unidade didática ao contexto em que ela foi realizada. Pasqualle (2003) considera duas unidades didáticas construídas no curso Reflexão e investiga como essas unidades refletem os conceitos de linguagem e de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. Nogueira (2005) analisa como uma unidade didática criada pelo próprio professor pode colaborar para a aprendizagem de um determinado grupo de alunos. Charlariello (2005) trata em sua pesquisa da relação entre o material didático criado pelo próprio professor e as relações desse material com as suas respectivas aulas. Tonetti (2007) procura conhecer a percepção de seus alunos a respeito de uma unidade didática que construiu, utilizando filmes em DVD.

Quanto às representações, Horikawa (2001), traz em seu estudo, as representações de aluno, de papel de professor, de processo de ensino-aprendizagem e de escola que um professor de escola pública do município de São Paulo, engajado na consecução de um projeto pedagógico transformador, revela em seus discursos, em contextos de sessão reflexiva e de sala de aula. Passoni (2004), objetivando melhorar sua própria prática, compara suas representações de professora-pesquisadora e a de seus alunos num contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma Instituição de Ensino Superior, no interior do estado de São Paulo. Já Castelo Branco (2005) investiga em seu trabalho as representações de alunos iniciantes de um curso de Letras sobre as aulas de inglês, conforme o entendimento que trazem a respeito do processo de ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira, do papel do professor e do papel do aluno. Fernandes (2006) discute as representações de quatro professores de inglês de um instituto de idiomas da periferia de São Paulo procurando conhecer as implicações dessas representações em relação à construção de suas identidades profissionais.

Embora haja uma diversidade de trabalhos no grupo de Pesquisa em Formação Contínua de Professores de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática, ainda não foram vistas as representações que uma unidade escolar tem sobre o trabalho prescrito e realizado pelo professor de inglês. Creio que a pesquisa que desenvolvi contribua para preencher essa lacuna, pois nela procurei investigar quais as

representações que as pessoas que compõem a unidade escolar na qual está inserido o professor egresso do curso Reflexão, têm sobre a atuação do professor de inglês e o ensino desse idioma nesse contexto escolar.

Um dos pesquisadores do LAEL, Estefogo (2005) já procurou acompanhar a participação de um professor egresso do curso Reflexão em seu local de trabalho. No entanto, sua pesquisa difere da que fiz, porque seu acompanhamento teve como principal objetivo, investigar a linguagem utilizada por esse professor em uma reunião de planejamento curricular de inglês de uma escola em São Paulo.

Um outro aspecto que julgo também ser relevante é o fato desta investigação estar direcionada a uma visão de ensino considerado como trabalho, o que não é muito comum em pesquisas educacionais em nosso meio. A falta desse entendimento tem, a meu ver, levado o professor muitas vezes, a não refletir sobre a relevância da sua ação no contexto sócio-histórico-cultural. Além disso, a observação da relação do que é prescrito e do que é realizado poderá sensibilizar os profissionais da educação com o intuito de melhor se organizarem tendo em vista que o seu trabalho em sala de aula faz parte de um contexto maior no qual prevalece além de sua vontade, a influência da ação desenvolvida por outros trabalhadores. Daí a necessidade de multiplicar os seus acertos e dividir suas experiências, procurando ações capazes de transformar as dificuldades inerentes ao trabalho do professor em situações reais de ensino-aprendizagem.

Em relação ao tema trabalho prescrito e realizado, alguns estudiosos como Shimoura (2005) e Lousada (2006), já trouxeram suas contribuições. Shimoura (2005) investiga como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças, em um projeto de assessoria para formação docente. Lousada (2006), pesquisa o trabalho educacional, procurando mostrar os aspectos representativos do trabalho de um professor de francês como língua estrangeira. Também, Charlariello (2005), que já foi anteriormente citada, traz em sua dissertação a questão do prescrito e realizado, ao analisar uma unidade didática. Há um ponto comum entre os nossos trabalhos que seria a consideração do ensino como trabalho. Entretanto, meu estudo difere dessas pesquisas, tendo em vista que nele, procuro conhecer as representações dos participantes de uma unidade escolar sobre o prescrito, em diversas instâncias, para o professor de inglês, bem como sobre o que é realizado por esse profissional.

Nos últimos anos, tem-se afirmado a importância do professor, como educador, estar permanentemente atento às necessidades e ao desenvolvimento dos seus alunos e, da mesma forma, empenhado na construção do projeto educativo da comunidade escolar na qual desenvolve o seu trabalho.

Considero ser importante nesse aspecto, a proposta de formação de professores na perspectiva do professor reflexivo. Ao valorizar a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, conforme Schön (1983, 1987), permite ser o ensino visto também, como uma prática social. Acredito que situações que favoreçam a reflexão, conseqüentemente, propiciam ao professor o refletir sobre o papel de ensinar e de aprender. Os estudos sobre o profissional reflexivo têm demonstrado que a reflexão é uma das possibilidades de constante aperfeiçoamento da prática educativa. Quando o professor reflete sobre suas ações consegue visualizar o que poderia fazer de maneira diferente para alcançar os objetivos a que se propõe.

Entretanto, as céleres mudanças vivenciadas pela sociedade nos últimos anos refletiram no sistema educacional, sugerindo a necessidade de modificações no processo ensino-aprendizagem. Hoje, espera-se que professor e aluno sejam co-responsáveis pela construção do conhecimento. Assim, o professor que estiver aberto às mudanças buscará novas aprendizagens, transmitindo em suas ações as características inerentes ao professor reflexivo enfatizadas por vários autores, dentre eles, Dewey (1933/1959: 39), que ressalta a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo.

Mentalidade aberta pode ser definida, conforme esse autor, como uma atitude livre de preconceitos, de partidarismo, aberta a novas idéias na *penosa labuta de alterar velhas crenças*.

Já responsabilidade, para Dewey (1933/1959: 40):

> *é comumente concebida como traço moral, mais do que intelectual; como uma atitude necessária para a conquista de uma base adequada ao desejo de novos pontos de vista e novas idéias, bem como para a conquista do entusiasmo pela matéria, da capacidade de absorvê-la.*

De acordo com Dewey (1933/1959: 40), *o entusiasmo genuíno é atitude que opera com força intelectual. É uma força útil à matéria que o prende, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente.*

Um professor, desempenhando seu papel com esses traços, passa a refletir sobre suas ações buscando novas formas de realizar com êxito seu trabalho. O fato de questionar sua ação, avaliar seus próprios atos, rever objetivos traçados e buscar a reconstrução de sua prática, o diferencia, por torná-lo um profissional investigador de sua própria ação. Deste modo, procurando melhorar a sua prática, esse professor reflexivo pode e deve aprender com suas diversas experiências, propondo novas idéias e soluções a problemas anteriores, estando consciente de que qualquer ação inovadora pode levá-lo a novos desafios.

Dentro dessa perspectiva, ser um agente capaz de provocar mudanças em seu contexto por meio da reflexão sobre a própria ação, parece-me ser um dos aspectos da problemática que envolve o agir docente, pois ao realizar um trabalho que recebe prescrições diversas tanto da legislação educacional vigente no país e no estado, quanto as de um contexto escolar específico, o professor é levado a fazer escolhas que muitas vezes, estão embasadas em representações de outrem sobre o processo de ensinar e aprender inglês.

Para embasamento teórico deste estudo, trago como aporte, os caminhos trilhados por vários teóricos que, com seus estudos, contribuem para o melhor entendimento de toda essa complexidade. Destaco em primeiro lugar, as contribuições sobre a prática reflexiva discutidas por Schön (1983, 1987), Dewey (1933,1989), Perrenoud (1999, 2000, 2001, 2002), Celani (2003, 2004), Magalhães (2004) entre outros. Em seguida, trago a teoria que embasa o estudo das representações por meio dos trabalhos de Moscovici (1978, 1984, 2003), Guareschi (1996), Jodelet (2001), Celani e Magalhães (2002), e outros. Em relação ao trabalho prescrito e realizado busco os ensinamentos de Schwartz (1997), Clot (2000), Amigues (2002), Sousa-e-Silva (2004), que, consideram o ensino como trabalho e reforçam assim, a visão da profissionalização do professor.

Tendo como pressuposto, que a prescrição para o trabalho do professor de língua estrangeira no Brasil há muito vem sendo realizada, procuro trazer seu histórico na visão de Leffa (1999), Almeida Filho (2003), Paiva (2003), tentando estabelecer um paralelo entre o que antes era previsto e o que hoje pode ser encontrado na legislação educacional.

O fato de ter como participantes deste trabalho os professores de inglês egressos do curso Reflexão, além dos representantes dos diversos setores que compõem a unidade escolar pesquisada, sugeriu-me a necessidade de também levantar nos objetivos do referido curso, quais os prescritos estabelecidos para o professor reflexivo, para estabelecer futuras comparações nas representações dessa comunidade escolar.

Embora haja na literatura, várias publicações a respeito do professor de inglês em seu contexto de atuação, acredito que a relevância do presente estudo se prende ao fato de ele estar mais especificamente, direcionado à análise do que parece ser realizado por esse profissional, sob a influência das prescrições que recebe em suas ações na escola em que está inserido. Conforme afirma Nóvoa (1992:28), *não basta mudar o professor, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém*, pois é de suma importância observar o desenvolvimento das organizações escolares. Essa afirmação, a meu ver, relembra a necessidade de o professor trabalhar em equipe, estimulando, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, as práticas que envolvam tanto as dimensões coletivas quanto aquelas que lhe forneçam os meios de um pensamento autônomo e facilitem as dinâmicas de auto formação participada.

Considerando, pois, que o professor de inglês egresso do curso Reflexão, pode ter como uma de suas características, ser um profissional aberto a mudanças, procuro nesta pesquisa analisar em suas manifestações lingüísticas como ele constrói e reconstrói suas representações sobre o que lhe é prescrito tanto pela legislação quanto pela comunidade escolar. Sabe-se que, por meio de suas práticas discursivas, os professores podem (re)constituir suas identidades e se posicionar como sujeitos de suas ações e de suas próprias histórias, pois conforme Fairclough (2001:91) *o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.*

Em vista do exposto, tenho como objetivo desta pesquisa, conhecer as representações que permeiam o ensino-aprendizagem de inglês, derivadas tanto do professor, quanto daqueles com quem trabalha, procurando semelhanças e diferenças entre as prescrições legais e as representadas pela comunidade escolar e por ele mesmo. Pretendo ainda, verificar, se as ações pedagógicas ultrapassam as barreiras da sala de aula, possibilitando ao professor influenciar no contexto escolar como um agente de mudanças, buscando observar até que ponto as prescrições que envolvem o trabalho do professor contemplam a realidade do seu trabalho.

Para desenvolver este estudo na direção em que me propus, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as representações dos participantes de uma unidade escolar sobre a atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar?

2. Quais as representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão sobre o seu próprio trabalho?

3. Quais as representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão e da comunidade escolar sobre o professor reflexivo?

4. Que aspectos do prescrito na legislação e nos documentos escolares podem ser vistos nas representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão e da comunidade escolar?

Para tal, estruturo este trabalho em cinco partes. No Capítulo 1, apresento a **Fundamentação Teórica** que alicerça os conceitos que embasam esta pesquisa, dividida em quatro seções. A primeira intitulada *A Reflexão*, subdividi-se em duas partes *A reflexão na prática profissional* e *A reflexão no perfil do professor multiplicador*, apresenta as concepções do termo reflexão, na visão de Schön (1983, 1987, 1992) e Dewey (1933/1959), entre outros, discutindo as teorias que envolvem esse conceito. A segunda seção, traz as discussões sobre o conceito de *Representações*, na visão de Moscovici (1981, 1989), Jodelet (2001), Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003). A terceira que recebe o título de *A Abordagem Ergonômica*, está por sua vez, subdividida em três partes *O trabalho prescrito e o realizado*, *O ensino como*

trabalho e *A abordagem ergológica*, traz os estudos de Schwartz (1997, 1998, 2000), Clot (2000), Amigues (2002, 2004), Guerin et al (1991/2001), Souza-e-Silva (2003, 2004) entre outros que desenvolveram seus estudos nessa área. Em seguida, a quarta seção, apresenta *O Ensino de Línguas no Brasil* em que estudiosos como Chagas (1957), Leffa (1999), Almeida Filho (2003), Paiva (2003) trazem os acontecimentos que marcam o histórico desse ensino.

No Capítulo 2, intitulado **O Trabalho Prescrito para o Professor de Inglês**, há duas seções. Na primeira, trago os *Documentos Prescritivos* oriundos da *Legislação Federal* – Constituição/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases/96 e da *Legislação escolar* - Regimento e a Proposta Pedagógica. Na segunda, apresento os *Documentos Norteadores do Trabalho do Professor de Inglês* que se traduzem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Objetivos do Curso Reflexão sobre a Ação e nos Planos de Ensino de Inglês das professoras participantes deste trabalho.

No Capítulo 3, que trata da **Metodologia de Pesquisa**, abordo a escolha metodológica, descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta de dados e os que foram usados para a análise e discussão dos resultados.

No Capítulo 4, intitulado **Apresentação e Discussão dos Resultados**, há a apresentação de três seções *Prescrições*, *Representações* e *Prescrições nas Representações.* Na primeira, trago as prescrições advindas dos documentos prescritivos e dos norteadores para o trabalho do professor de inglês. Na segunda, subdividida em três partes, apresento inicialmente, as representações da comunidade escolar sobre a atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino desse idioma no contexto escolar. Na segunda, apresento as representações das professoras de inglês sobre o próprio trabalho e na última as representações da comunidade escolar e das professoras de inglês sobre o professor reflexivo. Na terceira seção, apresento as prescrições que podem ser vistas nas representações da comunidade escolar e nas das professoras de inglês.

Nas **Considerações Finais**, pondero inicialmente sobre o desenvolvimento desta pesquisa, apresento a síntese dos resultados, as contribuições da pesquisa e elaboro algumas propostas que poderão despertar o interesse para futuras pesquisas dentro da mesma temática. Em seguida, trago as reflexões sobre as contribuições deste trabalho para a pesquisadora.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, organizado em quatro seções, descrevo os pressupostos teóricos que embasam este trabalho. Inicio, discutindo os conceitos teóricos sobre a Reflexão, objetivando mostrar a importância desse processo na prática profissional do professor reflexivo de inglês e no seu papel de multiplicador.

Na segunda seção, desenvolvo o quadro teórico relacionado às Representações, tendo em vista a sua influência no processo de ensinar e aprender inglês.

Discuto na terceira parte, a Abordagem Ergonômica, procurando contextualizar as questões que envolvem o trabalho prescrito e o realizado, como também a visão do ensino enquanto trabalho.

Trago, na quarta parte, o Ensino de Línguas no Brasil procurando contextualizar a história que envolve o ensino de língua estrangeira em nosso país, especificamente a inglesa.

1.1. A REFLEXÃO

Partindo-se do pressuposto de que a formação de professor não se dá por simples acumulação de conhecimentos, e sim, por meio da reflexão sobre as práticas e da (re)construção de novas identidades, conforme Nóvoa (1995), Schön (1992) e Cunha (2003), entre outros, o conceito de reflexão passa a ser um fator importante no desenvolvimento profissional.

Conforme Gómez (1992), a questão que envolve a formação de professores, seja no seu contexto de atuação - sala de aula (*inservice*), seja durante o processo de formação acadêmica (*preservice*), tem sido abordada, nas últimas décadas, a partir de dois modelos, a racionalidade técnica e a racionalidade prática que trazem diferentes noções de professor e de ensino.

A racionalidade técnica, na visão de Gómez (1992), embasa-se na concepção do professor como técnico que dirige a solução de problemas na rigorosa aplicação de teorias e de técnicas científicas, desenvolvendo nesta ação uma atividade simplesmente instrumental. Sob esse olhar, a formação de professores é centrada em dois grandes componentes: um científico cultural, que julga assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar e o outro, psicopedagógico, que permite ao professor aprender regras e técnicas de como atuar eficazmente em sala de aula.

Schön (1983), em seus estudos, percebe o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação profissional, relacionando a racionalidade técnica a um processo que privilegia o saber acadêmico em detrimento do saber prático. Discorda desse modelo, observando que ele não auxilia nos momentos de confusão e incertezas vivenciados tanto por professores quanto por profissionais de outra natureza, na condução de suas atividades. Formula a partir de suas observações uma outra epistemologia, chamada racionalidade prática, em que o foco desloca-se da teoria para a valorização do conhecimento que surge a partir do exercício da reflexão sobre a prática, entendida como fonte de conhecimento e local de produção de saber. Zeichner (1987) ressalta que essa teoria favorece o surgimento de uma nova forma de se ver o professor enquanto profissional que com autonomia, reflete, toma decisões e cria, durante a sua própria ação.

Segundo Zeichner (1993), o ensino reflexivo implica que os professores desenvolvam suas próprias teorias práticas e não apenas reflitam sobre a aplicação de teorias criadas fora de suas aulas, pois são profissionais que podem desempenhar um papel ativo tanto na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho como nos meios necessários para atingi-los. Para esse autor, é fundamental que os docentes reflitam na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas. Ainda segundo o autor, a ação-reflexão implica, além de tudo, intuição, emoção e paixão, e não um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas. Essa perspectiva de ensino e de professor traz para discussão entre outros conceitos, a reflexão.

O termo reflexão remonta a Dewey, (1933/1959: 18), para quem o ensino reflexivo devia ser conduzido mediante *o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas*

as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem. Nessa abordagem, esse pesquisador já indica a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua própria prática, utilizando a reflexão como um recurso para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Para ele, os seres humanos aprendem mediante seu enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso de atividades que tenham merecido seu interesse. Assim, o pensamento constitui um instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação da sabedoria que é gerada na resolução desses problemas.

Segundo Dewey (1933/1959: 37), há uma tendência no ser humano de acreditar em tudo o que vai ao encontro de suas crenças, não perdendo tempo em refletir sobre o que está ocorrendo: *tomamos como verdade o que nos agradaria que o fosse, ao passo que acolhemos de má vontade as idéias contrárias às nossas esperanças e aspirações.* Sob esta perspectiva, sem reflexão, podem ser generalizados fatos, valores, preconceitos e idéias das pessoas a quem estimamos. Sua idéia não é a de que o professor passe o tempo todo refletindo, mas sim que estabeleça um equilíbrio entre os atos rotineiros – pensamentos comuns característicos do ser humano - e os reflexivos em sala de aula – seqüência de idéias em que cada uma é, ao mesmo tempo, continuidade da anterior e base para a posterior, objetivando chegar a uma conclusão - para que possa planejar o ensino de acordo com seus próprios objetivos e não seguindo determinações de outros ou até mesmo, só por tradição.

Schön (1983, 1987), apoiado nos pressupostos do pensamento de Dewey (1933/1959), baseia seus estudos em três aspectos: conhecimento prático, reflexão e ação. Para ele, o professor possui um conhecimento que utiliza para a solução de questões diversas. Chama a esse conhecimento de tácito, ou seja, é um conhecimento adquirido na prática. Conforme Alarcão (1996), esse conhecimento manifesta-se na espontaneidade não sendo, portanto sistematizado. É um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia. Na medida em que o professor passa a pensar nas questões vivenciadas como situações problemáticas, está refletindo, procurando uma interpretação para o que fez espontaneamente. Schön (1983,1987), propôs o conceito reflexão na ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os

professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. O professor reflete no mesmo momento em que executa a ação, havendo, nesse caso, a possibilidade de reorientá-la no exato momento em que se realiza. Já a reflexão sobre a ação se dá após a ação e tem caráter retrospectivo. Implica em um distanciamento temporal entre a ação e o momento da reflexão. Traz ainda este autor a reflexão sobre a reflexão na ação, que ocorre na oportunidade em que o próprio profissional procura a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar, dentro de um processo mais elaborado, outras alternativas para a situação que anteriormente vivenciou.

Assim, pode ser dito que a reflexão reorganiza a experiência, criando uma tensão entre o pensar e o fazer pedagógico, já que *a ação reflexiva pode se transformar em novas compreensões e redefinições de práticas de ensino* (Bartlett, 1990:208).

Nos últimos anos, pode ser observado que o conceito e a prática do professor reflexivo têm sido objetos de diversos estudos, tais como, Schön (1983, 1987), Smyth (1989), Magalhães, 1992, Zeichner (1996), Liberali, (1996), Celani (2000a, 2003), entre outros, que destacam a complexidade do processo de reflexão do professor tendo em vista que o refletir possibilita-lhe ativar e tornar explícitos significados e valores que atribui ao que seja ensinar-aprender, por meio do desenvolvimento de uma análise crítica de sua ação, garantindo-lhe maior autonomia e poder de decisão. Os diversos teóricos acima apontados parecem acreditar que os professores têm necessariamente de refletir sobre a sua prática pedagógica, pois sem isso não há mudança possível em educação.

1.1.1. A reflexão na prática profissional

Muitos estudos recentemente realizados voltados à compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do professor e da profissionalização docente enfatizam o caráter reflexivo que a atividade docente pode assumir. Nessa perspectiva, o professor passa a ser entendido como um profissional reflexivo, preparado para examinar com criticidade sua prática e o contexto em que trabalha, para lidar de modo

autônomo e criativo com as incertezas e problemas concretos do cotidiano escolar (Mello, 2000). Essa prática favorece a visão desse professor como um profissional - pesquisador, que investiga os meandros do dia a dia de sua sala de aula e da cultura institucional em que está incorporado, sendo, portanto, capaz de produzir conhecimentos, e reconstruí-los, não ser apenas mais um consumidor dos conhecimentos já elaborados por outrem.

Embora Schön (1983, 1987,1992), tenha sido um dos primeiros autores a desenvolver o paradigma do profissional reflexivo-investigativo, baseando seus estudos na teoria desenvolvida por Dewey (1933/1959), essa abordagem vem sendo revisada e ampliada por diversos autores mais diretamente envolvidos na formação de professores, tais como Perrenoud (1993, 1999, 2000, 2001,2002), Zeichner (1993, 1998, 2000), Nóvoa (1999), Alarcão (1996, 2001), Celani (2000, 2003, 2004), e Magalhães (2004).

Conforme Perrenoud (2002), por exemplo, é preciso entender que pensar é uma atividade permanente e espontânea do ser humano, que ocorre mesmo durante o sono. Já a prática reflexiva, que normalmente é instigada pelo aparecimento de um problema, requer método. É preciso ler, escrever, observar e construir as hipóteses — enfim, adotar uma postura investigativa. Para ele, refletir sobre a ação é torná-la objeto de reflexão, comparando-a com um modelo prescrito ou mesmo com o que outro profissional teria feito para explicá-la ou criticá-la. Em sua análise, portanto, o pensamento acompanha a ação; a reflexão pode interrompê-la, precedê-la, segui-la ou suspendê-la.

Para o professor se tornar um profissional reflexivo, deve ser capaz de observar e analisar, tirar proveito das experiências, organizar as idéias, debater, pesquisar e questionar-se. A reflexão pode ajudá-lo a compreender cada vez mais o que está em jogo no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que lhe permite antecipar fatos, prever eventualidades, construir cenários, capacitando-o para controlar situações inesperadas que podem ocorrer no decurso do seu trabalho.

Uma das primeiras coisas a ser compreendida é que o professor em sua atividade de sala de aula vive situações variadas: está exposto aos seus alunos, física e intelectualmente, tendo suas expectativas correspondidas ou não e, ao mesmo tempo,

sendo depositário de várias expectativas. No clima da sala de aula, a técnica, a sensibilidade, o conhecimento, a disponibilidade, a insegurança, as certezas, as ambivalências e todos os tipos de afetos, formam e compõem seu ambiente cultural. Toda essa diversidade vai influenciar diretamente na ação pedagógica do professor, o que pressupõe a necessidade de sua preparação relacionada tanto ao conhecimento do conteúdo a ser ministrado, quanto aos imprevistos que podem surgir durante o desenvolvimento de suas ações. Daí a importância de ser um profissional que reflita sobre sua própria prática para ter como chama Perrenoud (2002: 112), o *feeling* que o capacite a sentir as reações às suas ações.

Esse pensar se aproxima do de Klein (2007:123), que afirma que *os professores precisam assumir sua educação permanente, construindo e reconstruindo seus próprios saberes e habilidades, sua própria competência.* Para essa autora, apesar dos discursos, a prática de ensino ainda acontece em muitos locais de forma desarticulada, fragmentada, numa perspectiva tradicionalista que está difícil de ser desligada da ação docente. Além disso, o viver ou sobreviver hoje na sociedade humana causa um stress geral e, na sucessão dos dias, as pessoas estão afastando-se de si mesmas e das outras pessoas. Professores e alunos distanciam-se uns dos outros.

Entretanto, para Klein (2007:123), *ensinar é um processo de comunicação, é o encontro de pessoas cujas dinâmicas são processos singulares. É um processo relacional onde o fluxo informativo tem caráter transformador para os sujeitos envolvidos*. Nessa conjuntura a autora propõe a possibilidade de ser incluído um quinto suporte ou pilar para o processo de ensino-aprendizagem nos quatro pilares da educação propagada pela UNESCO (1999), que seria o <u>aprender a sentir</u>.

Afirma Klein (2007), que o aspecto afetivo tem sido cada vez mais estudado e sua importância no ensino e aprendizagem, ratificada pelos estudiosos. Lembra ainda que a afetividade se manifesta também nas atitudes de respeito e reciprocidade para com o outro. Por não ser máquina, o ser humano é um ser vivo que troca energias com todos os outros seres vivos, qualificando essa energia através de seus sentimentos e pensamentos. Há possibilidade dessa energia ser alterada através da intencionalidade, podendo o homem por sua própria vontade amplificar as trocas energéticas. E é isso que

acontece nas salas de aula: o professor interage com seus alunos por meio de pensamentos, sentimentos e energias.

Por isso que talvez, conforme Klein (2007), alguns professores têm mais facilidade para organizar as experiências de aprendizagem com seus alunos obtendo melhor atenção e participação, tendo em consequência menos problemas de disciplina em sala de aula. Com certeza, afirma essa autora, tais professores ajudam seus alunos a construir um auto-conceito e uma auto-imagem saudável de si e para si mesmos. Ajudam seus alunos a se auto-conhecer, refletindo sobre suas atitudes, sobre seus processos cognitivos, motivando-os a participar ativamente das experiências de estudo, de pesquisa e da avaliação do próprio fazer. Afirma a autora que esses professores entenderam que a educação é um processo de comunicação e que *a comunicação acontece onde há sensibilidade e amorosidade.* (Klein,2007:126)

Para Klein (2007:128), educar nessa perspectiva comunicativa requer do professor algumas atitudes: buscar o auto-conhecimento, buscar conhecer o outro, facilitar o auto-conhecimento dos alunos, promover o desenvolvimento de todos e de cada um, praticar o acolhimento, abandonar o julgamento e assumir definitivamente, a perspectiva dialógica na educação.

Na bibliografia pesquisada no desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado, pude constatar as várias discussões que têm sido feitas sobre a profissão do professor. Por exemplo, Nóvoa (1995), escrevendo sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores, vale-se de uma retrospectiva histórica para mostrar que os estudos sobre a formação e atuação de professores foram, geralmente, marcados por uma distinção entre o eu pessoal e o eu profissional. Somente no final dos anos 80, segundo esse autor, começaram a ser feitos estudos que recolocaram *os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação* (Nóvoa, 1995:15). Seus próprios trabalhos apresentam uma nova perspectiva nos estudos dos professores, resgatando a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão. Conforme esse autor, é necessário um investimento na pessoa do professor e na sua profissão. A formação reflexiva vem enfatizar essas preocupações constituindo-se, nesse aspecto, uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores.

Perrenoud (2000) também enfatiza que há nos estudos atuais sobre a prática pedagógica, a preocupação com a necessidade de formação contínua do professor para fazer frente às exigências de um mundo em constante transformação. Aprender a aprender, aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser são pressupostos filosóficos e pedagógicos que devem nortear o pensamento do profissional professor. Essas competências não se relacionam somente ao trabalho com os alunos, mas à capacidade de o professor agir como um ator coletivo no sistema e de direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações.

Conforme os Referenciais para Formação de Professores lançados pelo Ministério da Educação (MEC, 1999), o educador precisa saber que sua formação é permanente, o que indica uma nova concepção do trabalho docente. Fica para trás a escola baseada na memorização e surge outra, na qual o aluno aprende a aprender. Portanto, torna-se necessário que o professor entenda a educação continuada como mais uma ferramenta de trabalho.

1.1.2. A reflexão no perfil do professor multiplicador

Neste início de século, novas tecnologias surgem a todo instante, exigindo dos profissionais novos conhecimentos para a melhor execução de suas tarefas. O mercado de trabalho passa a exigir e valorizar, conforme pode ser visto nos anúncios de empregos, aqueles que saibam utilizar a informática, sejam familiarizados com a Internet e que tenham habilidades comunicativas e cognitivas. Nos debates assistidos na mídia televisiva, seja sobre a educação ou outros temas, a questão da competência também tem sido constantemente enfatizada e o lema aprender a aprender tem recebido grande destaque. Todas essas transformações interferem em várias esferas da vida social, provocando mudanças no âmbito social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do docente.

Em decorrência desse fato, há uma crescente preocupação relacionada à questão da preparação e desenvolvimento dos professores, relacionada basicamente a dois fatores. De um lado, ao novo perfil que é esperado da escola e dos professores para o atendimento das demandas do mundo contemporâneo (Hargreaves, 1998; Demo, 2000;

Hargreaves, 1998; Morin, 2000, entre outros). Por outro, ao interesse pela formação do professor, sobretudo nos países em desenvolvimento, que pode ser explicado pelas necessidades de equacionar problemas crônicos do sistema educacional agravados nas últimas décadas pela democratização do ensino. Nesse sentido, é considerado de extrema importância o papel esperado dos professores nas inovações educacionais, que passa a ser decisivo na construção de uma nova escola.

Nesse novo contexto, marcado pelos avanços tecnológicos e fortalecimento dos direitos da cidadania, a educação passa a ter um papel bem mais amplo e complexo do que teve até agora. A inquietação com a formação de professores tem alcançado nos últimos anos uma posição de destaque não só entre pesquisadores e acadêmicos como também entre os que se responsabilizam direta ou indiretamente, na definição de políticas educacionais.

Inclusive para o sistema educacional brasileiro surgem novas orientações com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), da elaboração de Referenciais para Formação de Professores (1999), das publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2000 e sancionado em 2001.

Tais iniciativas coincidem com um aumento sem precedentes de publicações na área de formação de professores, com vasta contribuição de autores internacionais. Despertam a atenção os estudos sobre vidas de professores (Nóvoa, 1995), competências de professores (Perrenoud, 1999 e 2000), bons professores (Cunha, 1997), mal estar docente (Esteve, 1999 e Codo, 1999); enfim, o mundo do professor é desvelado sob diferentes enfoques e visões teórico-metodológicas.

Além disso, há um outro aspecto relevante a ser considerado que é a tendência da sociedade em atribuir à escola, principalmente ao professor, tarefas que antigamente eram da família e de outras instituições sociais. Conforme Estrela (2002:141), em decorrência desse fato, *o professor acaba por desempenhar múltiplos papéis (professor propriamente dito, psicólogo, pai/mãe, amigo/ irmão, conselheiro, sacerdote, dentre outros), o que implica a aquisição de novas competências por parte do docente.*

Em função disso, vários pesquisadores, tais como, Nóvoa (1992), Torres (1997), Estrela (1997), Mello (2000), Tedesco (2001), Alarcão (2001), Perrenoud (2002), reconhecem que os desafios existentes na escola exigem uma ação diferenciada por parte dos professores, o que sugere a necessidade de um novo olhar na formação desse profissional.

Nessa perspectiva, Alarcão (2001:24), reforça que a escola atual, pela sua complexidade, requer cooperação e atitude de investigação na ação e pela ação de todos que dela participam, ao mesmo tempo em que *(...) exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio de formação continuada.*

Para Alarcão (2001:103), no conceito de ser professor já está embutido o da necessidade de formação contínua, especializada e em ação. Essa idéia de formação incompleta requer do professor o trabalhar em equipe, sendo pró-ativo, identificando o que falta em sua formação e procurando os meios para completá-la, usando novas formas de ação, assumindo os riscos que porventura surgirem na mudança do seu agir. Com esse caráter reflexivo, o professor terá um desenvolvimento de sua capacidade de aprender consigo mesmo e com os outros, trocando experiências e assumindo responsabilidades, ao rever a sua própria prática.

Estrela (1997), observa que há também necessidade do professor pensar na dimensão ética da sua ação, tendo em vista que, ao ser um agente educativo, precisa ter determinadas características que lhe garantam a possibilidade de, respeitando os outros, ter um modo particular de ser e estar em sua tarefa educativa. Acentua que:

> *A elaboração e outorga de um código de ética é um elemento constitutivo da identidade profissional de um grupo. Sem uma ética não há uma comunidade. A partilha, por todos os professores, de idéias sobre o que é, para que serve e como deve ser exercida a docência é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão entre todos os seus membros.* (Estrela, 1997:165)

Alarcão (2003:44), reforça essa idéia de coletividade afirmando que o *professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente.*

Enfatiza ainda Alarcão (2003:45), que s*e a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade.*

Assim, conforme Alarcão (2001), considerando-se como fundamental a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação, faz-se necessário que a escola seja:

> *(...) uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (...) seja uma organização aprendente (...) que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo.* (Alarcão, 2001:11).

Na visão dessa autora, em uma organização aprendente, os membros precisam ser estimulados, incentivados para a participação, a construção, o diálogo, a iniciativa e a reflexão.

Segundo Zeichner (1993), sob a perspectiva do professor reflexivo, a reflexão é uma atividade coletiva, mesmo que apresente momentos individuais, pois, para o autor refletir é também considerar o que os outros fazem, quando há a possibilidade concreta de trabalho coletivo. Resume esse autor que: *a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores e nem consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor.* (1993:18).

Nessa perspectiva, acrescenta Alarcão (2001), que os professores deverão adquirir dinâmicas próprias no desenvolvimento da sua atividade profissional, não só pela satisfação da sua curiosidade investigativa como gestores do currículo, já que na visão atual do que é o currículo e de como deve ser gerido, há associada a idéia do professor como investigador, mas também, para ser parceiro de outros profissionais com os quais pode e deve trabalhar colaborativamente.

Interessante observar que os participantes da pesquisa anteriormente feita (Cunha, 2003), evidenciaram que o professor de inglês que passa por um curso de formação continuada, no qual tem a oportunidade de vivenciar a prática reflexiva, mostra uma preocupação em desenvolver o papel de multiplicador das transformações da prática pedagógica. Além dessa confirmação, os resultados mostraram também

algumas lacunas em relação à possibilidade ou não da interferência do professor reflexivo em seu ambiente diário de trabalho, como agente transformador. A análise dos dados mostrou que há incertezas do professor ao qualificar esse tipo de trabalho, por não reconhecer as ações que desenvolve como capazes de proporcionar mudanças no contexto escolar. Muitas vezes, referiram-se apenas às transformações que sentem em suas ações somente em sala de aula.

Apesar dessa dúvida, que os referidos dados parecem anunciar, Lima e Gomes (2002:169), consideram que:

> *(...) a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado. O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.*

Nesse aspecto, poderia ser dito que os referidos participantes da citada pesquisa, ao indicarem que já sentiam mudanças em suas ações em sala de aula, conforme o dizer das autoras acima, já haviam iniciado o novo papel de agente transformador, ou seja, já estavam desempenhando o papel de multiplicador.

Damianovic (2004) ao procurar informações sobre o papel do multiplicador com as professoras-alunas e as professoras-docentes do curso Reflexão, encontra em suas respostas que o multiplicador é aquele que faz algo com um propósito e que age em algum lugar e com alguém. Relaciona a autora essa visão com a de Fullan e Hargreaves (2000:27) vendo o professor de inglês como multiplicador, *expandindo sua ação para além da sala de aula capaz de constituir-se individualmente e como parte de um grupo, assumindo responsabilidades pela melhoria da escola.* Em outras palavras, o multiplicador, recriando a realidade procurando atingir objetivos educacionais mais amplos, parece encontrar-se em uma posição de liderança.

Esse perfil de professor multiplicador é considerado por Minatti (2003:197) ao afirmar que:

> *O professor reflexivo está sempre pensando e refletindo sobre o que está ocorrendo com ele, com seus alunos, com a instituição onde leciona e, até mesmo, com a situação atual do país. Ele procura discutir com seus colegas e amigos, criar uma relação mais próxima com seus alunos discutindo sobre questões que surgem, trocando experiência e podendo ampliar seus conhecimentos e a forma como vê as coisas.*

Dessa forma, partindo da premissa de que, os professores de inglês egressos do curso Reflexão, vivenciaram além do processo reflexivo, o trabalhar em equipe, percebendo-se parte de uma coletividade, desenvolvem o seu trabalho em uma unidade escolar, proponho-me neste trabalho, a verificar quais as representações que as outras pessoas que convivem com esses professores no mesmo ambiente de trabalho, têm sobre sua atuação, sobre o seu papel, bem como, sobre a importância do idioma que ensinam.

Finalizando, poderia ser afirmado, conforme Nóvoa (1992), que formar o professor-pesquisador e torná-lo reflexivo supõe a necessidade de que esse professor fique atento ao que faz e, ao mesmo tempo, reflita sobre os resultados de sua prática, reconhecendo nela, suas ações multiplicadoras. O conhecer as representações que as pessoas que com ele convivem têm sobre o seu trabalho, poderá colaborar no desenvolvimento desse processo.

Em seqüência, apresento os teóricos que trazem suporte para esta pesquisa em seus estudos sobre as representações.

1.2. REPRESENTAÇÕES

Sendo um dos objetivos deste trabalho identificar as representações construídas e partilhadas pelos representantes dos segmentos que constituem uma unidade escolar sobre o prescrito e o realizado pelo professor reflexivo no processo de ensino-aprendizagem de inglês, torna-se necessário trazer algumas contribuições teóricas para embasamento desse assunto.

Conforme Jodelet (2001), as representações são criadas para que as pessoas possam interagir com o mundo, tanto física como intelectualmente. Em sua visão, há sempre uma necessidade de o homem estar informado sobre o mundo à sua volta, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo, identificando ou resolvendo problemas. Não está sozinho nesse empreendimento, partilhando o mundo com os outros no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária. Por isso,

conforme a autora, as representações sociais são importantes na vida cotidiana; servem de guia nessa interpretação dos objetos, fatos e pessoas circundantes no viver social.

De acordo com Jodelet (2001:21), as representações sociais:

> *apoiam-se em valores variáveis – segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações – e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular (...) ligadas tanto a sistemas de pensamentos mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos.*

A idéia de representações sociais foi inicialmente apresentada por Serge Moscovici em sua obra intitulada *A representação social da Psicanálise* (1978), trazendo a noção de que representar é um fenômeno do cotidiano que se produz em um determinado contexto social. O indivíduo, ator participante da coletividade, se apropria da produção coletiva acerca de determinados valores sobre os quais a coletividade criou uma idéia comum. Nesse sentido, a *Representação Social é um fenômeno psicossocial, um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originados no cotidiano, no desenrolar de combinações interindividuais* (Moscovici, 1981:47)

Nessa visão, uma sociedade, por exemplo, se apropria de algum conhecimento dado e a partir desse conhecimento, o comportamento de seus atores passa a ser determinado. Portanto, pressupõe-se que se faz necessária uma comunicação ativa de todos os componentes dessa sociedade e mais: que tal representação não é a mera repetição do conceito, mas sim que obedece a um princípio criativo, dinâmico, através do tempo, em que determinada idéia é reapresentada pelos atores sociais.

Ao apresentar essa nova perspectiva de investigação em Psicologia Social, Moscovici (1961), mostra a decisiva e indissociável ligação entre indivíduo, grupo e sociedade na apreensão do saber cotidiano. Pode-se dizer que, a partir de sua tese de doutorado sobre a representação social da Psicanálise, que trata da compreensão dos processos de construção e transformação das representações sociais produzidas e reproduzidas dentro de grupos sociais, nasce uma nova abordagem teórico-metodológica. A visão da recuperação dos sujeitos como aqueles que constróem tanto o mundo como a si próprios, por meio de suas atividades e relações com a sociedade, torna-se fundamental para a base de sua teoria.

Como psicólogo social, Moscovici (1961), resgatou o conceito de representações coletivas, proposto por Durkhein (1912/1995), criticando-o por defender a existência de elementos de concentração e estabilização nessas representações, o que repercutiria em falta de mobilidade na influência induzida pela realidade. Em vários momentos Moscovici (1981), alega que ao formular o conceito de representações sociais, afasta-se do conceito dürkheimiano de representações coletivas, principalmente por averiguar que nos tempos atuais há que se captar justamente a mobilidade e a plasticidade típicas da sociedade presente. Para Moscovici (1981:185), a concepção de Dürkheim (*...) não é completamente enganadora (...),* mas, não condiz com a atualidade de um tempo muito curto, onde há pouco espaço para tradições estáveis, principalmente devido às influências das comunicações de massa que vêm acelerando a proximidade entre a ciência e o senso comum, reconstituindo-os aceleradamente.

Justifica sua visão da seguinte maneira:

> *(...) no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo "social" em vez de "coletivo". (Moscovici, 2003:49)*

Assim, para Moscovici (1989:83), o fenômeno das representações tem:

> *...um caráter moderno, na medida em que na nossa sociedade, ele ocupa o lugar dos mitos, das lendas e das formas mentais correntes das sociedades tradicionais. Sendo seu substituto e seu equivalente, ele herda de uma só vez traços e certos poderes.*

Baseando-se na constituição sócio-histórico-cultural dos indivíduos em interação, Moscovici (1984) define representações como:

> *entidades sociais, com vida própria , que se comunicam entre si, se opõem uma às outras e se transformam, em harmonia com o curso da vida; desaparecem, somente para ressurgir sob novos aspectos. Geralmente, em civilizações tão estratificadas e instáveis como as nossas, elas (as representações) co-existem e circulam por várias esferas de atividade, onde uma delas terá prioridade em resposta à nossa necessidade de uma certa coerência em relação às pessoas e às coisas (Moscovici, 1984:10)*[3]

[3] A tradução desse texto e as dos demais que foram feitas neste trabalho são de minha autoria. "Representations are social entities, with a life of their own, communicating between themselves, opposing each other and changing in harmony with the course of life; vanishing, only to re-emerge under new guises. Generally, in civilization as divides and mobile as our own, they co-exist and circulated"

Segundo Moscovici (2003:46), as representaçõe sociais devem ser vistas *como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. (...) tem como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de forma significativa*.

Portanto, para Moscovici (1981), o processo de representar apresenta uma seqüência lógica: os indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar, tornando familiares os novos objetos desconhecidos. Essas práticas mentais e sociais não são realidades para o autor, mas representações dela. Consequentemente, é em função das representações (e não necessariamente das realidades) que se movem indivíduos e coletividades. Todas essas práticas mentais têm origem na sociedade, ou seja, são categorias sociais de pensamento.

Nesse sentido, reforça Moscovici (1984), que o ser humano, através da representação, constrói e retrata seus quadros de realidade por meio de códigos, mitos, convenções, ideologias de uma cultura, bem como práticas de significação. Isso equivale a dizer que é por meio do processo de significação que construímos nossa posição de sujeito social e nossa identidade cultural e que procuramos construir a posição dos outros. Nessa perspectiva, representar é significar algo. Implica impor significados particulares, próprios de um grupo social sobre significados de outros grupos.

Já para Guareschi (1996), outro teórico que segue o pensamento moscoviciano:

> *São muitos os elementos que costumam estar presentes na noção de Representações Sociais. Nelas há elementos dinâmicos e explicativos, tanto da realidade social, física ou cultural; elas possuem uma dimensão histórica e transformadora; nelas estão presentes aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é ideológicos. Esses elementos das Representações Sociais estão sempre presentes nos objetos e nos sujeitos; por isso as Representações Sociais são sempre relacionais, e portanto, sociais (Guareschi, 1996: 86)*

Propõe também Moscovici (1978:27), que *a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade*. Traz como processos geradores das representações sociais na tarefa de tornar familiar o não-familiar, a ancoragem e a objetivação. Como ancoragem apresenta o processo de

transformação de algo desconhecido, que incomoda, em algo que se compara com um modelo de uma categoria já existente a qual sendo mais adequada àquele espaço social específico permite a sua representação. Já o processo de objetivação está relacionado ao transformar algo abstrato em algo concreto. Para ele *juntar a idéia de não familiaridade com a da realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade* (Moscovici, 1978:40). Objetivar é, portanto, absorver um excesso de significações, materializá-las, organizando-as e dando forma a esse novo conhecimento. Assim, com a objetivação, dá-se a domesticação do não-familiar pela sua transformação em familiar, o que significa que o incomum e imperceptível para uma geração, pode torna-se familiar e óbvio para a seguinte.

Dessa forma, pode ser delimitada a representação social como *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos* (Moscovici, 1978:26).

Em outras palavras, a representação social pode ser definida como:

> *(...) uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum, ou ainda, saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.* (Jodelet, 2001:22).

Ainda de acordo com Jodelet (2001:26):

> *As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.*

Pela sua relevância nas relações humanas, o tema representações sociais tem sido discutido por inúmeros teóricos, entre os quais, destaco os estudiosos, a seguir mencionados, que muito têm contribuído para o entendimento desse assunto.

Celani e Magalhães (2002:321), trazem a importância de serem consideradas as questões políticas, ideológicas e teóricas dos contextos em que as representações surgem tendo em vista que seu entendimento facilita a compreensão da conjuntura em que se sustenta determinada representação. Para essas autoras, as representações podem ser entendidas como:

> *(...) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.*

Pode ser depreendida nessa definição, a riqueza dos conhecimentos compartilhados nas interações sociais que possibilitam ao ser humano socializar sua visão de mundo, principalmente através da linguagem. Enfatizam as autoras que:

> *As representações do agente sobre seu saber, seu saber fazer e seu poder para agir são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem. Essa compreensão caminha na direção do conceito de ideologia para Bakhtin (1952), para quem todo signo é ideológico, uma vez que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais e está marcada na linguagem.* (2002:321)

Reforça essa visão a autora Jovchelovitch (1995: 65), ao afirmar que:

> *A teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entende-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social.*

Essa proposição traz também à representação social, a possibilidade de ser um espaço no qual o ser humano, além de desenvolver uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de outros, do qual ele poderá participar através das interações.

Outra teórica que igualmente traz contribuições ao tema é Minayo (1995:108), dizendo que as representações sociais *são imagens construídas sobre o real* e que se manifestam por meio da linguagem, considerada como forma de conhecimento e de interação social, dos sentimentos e das condutas. Acentua a autora a importância que as palavras têm por permitirem tornar conhecida a ideologia que permeia o contexto social em que se originam. Dessa forma, Minayo (1995), também, nos remete a Bakhtin (2004), em relação à consideração da palavra como um fenômeno ideológico, comparando-a a uma área de conflitos e comparações em que vários discursos contraditórios interagem.

Freire e Lessa (2003:174) enriquecem as colocações anteriores definindo que as representações surgem da negociação de significados, são mediadas pela linguagem e construídas sócio-historicamente pelos indivíduos na sua relação consigo mesmo e com

os outros. Enfatizam a importância das escolhas lexicais que permitem a identificação do repertório do indivíduo. Em suas palavras, consideram representações:

> *como maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo.*

Acredito ser essa definição relevante neste trabalho, levando-se em consideração que seu aspecto principal é o levantamento das representações das pessoas que compõem a unidade escolar, contexto deste estudo. Suas preferências lexicais ajudam na compreensão de como se relacionam com o mundo, possibilitando a pesquisa de suas representações.

Conforme Jovchelovitch (1998: 59-60):

> *A representação é uma ação simbólica de um sujeito em relação com um mundo que nunca é completamente dado e nunca é completamente aberto, que ao mesmo tempo em que lhe precede e o instituí enquanto sujeito, vai se instituindo e se transformando enquanto um produto da ação humana. É por isso que toda representação esconde um desejo e a subjetividade do sujeito que deseja. É também por isso que a linguagem é fundamentalmente representação - o desejo da linguagem é representar, e na relação entre linguagem e fala, nós encontraremos as categorias centrais de um sistema representacional. A representação é uma construção, e a lógica da sua produção é a mesma lógica da construção do sujeito. A subjetividade – ou a expressão do sujeito no mundo – passa pela produção da representação.*

Assim, neste estudo, o investigar as representações individuais reforça a idéia de que o pertencer a um mesmo grupo não anula a individualidade de seus participantes. Medrado (1998), traz importantes considerações nesse sentido, ao apresentar algumas críticas ao conceito de representação social, identificando algumas de suas limitações, e propondo a partir delas, o conceito de repertórios interpretativos, parte de uma abordagem mais ampla, linguisticamente orientada, que busca apreender as práticas discursivas do cotidiano e os processos de produção de sentido.

Defendendo seu ponto de vista, apresenta a definição de representações sociais de Jodelet (1984:174), como *sistemas de referência que nos permitam interpretar a nossa realidade e inclusive dar um sentido ao 'inesperado'; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais mantemos relação.*

Medrado (1998:87), enfatiza da visão dessa autora, o sentido de representações sociais como imagens compartilhadas que condensam um conjunto de significados, para destacar a sua concepção de representações sociais *como esquemas mentais ou imagens que as pessoas utilizam para fazer sentido do mundo e para se comunicar, ou seja, interagir com os outros.*

Para ilustrar seu pensamento de que, na origem dos sistemas de orientações do sujeito, são valores fundamentais as normas e valores sociais, combinadas *com suas atitudes, motivações, construídas através das experiências pessoais, ao longo de cada história individual*, Medrado (1998: 89), traz a afirmação de Spink (1993: 39), de que *é necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social (remetendo, portanto, às condições de sua produção) e como um e outro se modificam mutuamente*.

Traz também, o conceito de repertórios interpretativos, definidos por Potter e Wetherell (1987:149), como:

> *(...) basicamente um léxico ou registro de termos e metáforas (...) sistemas de uso recorrente utilizados para caracterizar e avaliar ações, eventos e outros fenômenos. Um repertório (...) é constituído através de uma quantidade limitada de termos usados em construções estilísticas e gramaticais particulares.*

Esse ponto de vista nos remete à visão de que, do mesmo modo que os grupos sociais não são identificados por um único tipo de discurso, os sujeitos também não o são. Não há viabilidade, portanto, de ser encontrado um consenso no uso dos repertórios por parte de uma pessoa, presumindo que ela sempre usaria o mesmo repertório. Nessa perspectiva, Potter e Wetherell (1987:156), destacam que:

> *Repertórios interpretativos são usados para realizar diferentes tipos de descrição de atividades. Porque pessoas ao longo da vida se defrontam com um sempre mutante caleidoscópio de situações, precisarão redimensionar diferentes e variados repertórios para suprir as necessidades á mão.*

Afirma ainda Medrado (1998:97), que as representações sociais e os repertórios interpretativos são conceitos baseados em um mesmo objetivo que seria o entendimento de *como se organizam os fenômenos da ordem psicossocial tais como atitudes, crenças, atribuições e comportamentos*. Para esse autor, o conceito de repertório não invalida o aspecto social das representações sociais. Porém, reforça a idéia de que ao considerar a

produção de sentido de um fenômeno lingüístico, há uma busca do entendimento das práticas discursivas que no dia-a-dia identificam os repertórios utilizados nessas produções discursivas. Em outras palavras, rompe com a noção de consensualidade – que pressupõe uma uniformidade nos discursos e ações de indivíduos pertencentes a um dado grupo – para reforçar a possibilidade do indivíduo, participante de vários grupos sociais, construir por meio das interações em cada um deles, seu repertório interpretativo, interpretando e reinterpretando o que passa ao seu redor.

Essa afirmação já havia sido mencionada por Spink (1995:118), ao considerar que as representações sociais enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas que não podem ser consideradas apenas ao cognitivo. *Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano*.

O estudo sobre as representações contribui, portanto, para a construção do sentido da linguagem: de quem, o quê, para quem, quando, onde, porquê, para que e como se diz. Daí a relevância de trazer essa teoria no presente estudo, tendo em vista que, pela linguagem utilizada pelos participantes deste trabalho, é que serão entendidas suas representações sobre o trabalho prescrito e realizado pelo professor de inglês egresso do curso Reflexão.

Sob essa perspectiva, considerando o conceito de representações sociais de Minayo (1995), Celani e Magalhães (2002), Moscovici (2003), Freire e Lessa (2003) e o de repertório interpretativo discutido por Medrado (1998), analiso as representações que permeiam o ensino-aprendizagem de inglês, dos professores, alunos, pais, direção, coordenação e funcionários componentes da unidade escolar em que atuam as professoras de inglês participantes desta pesquisa.

A seguir, dando continuidade aos pressupostos teóricos que embasam este estudo, resenho alguns conceitos dentro das ciências do trabalho, que acredito serem necessários, para o melhor entendimento do ensino visto como trabalho prescrito e realizado.

1.3. A ABORDAGEM ERGONÔMICA

Várias são as definições encontradas para ergonomia: sob o ponto de vista etimológico, é uma palavra composta de dois radicais gregos – *Ergon* (trabalho) e *nomos* (normas, regras, leis) - que designa a ciência do trabalho.

Já para a Associação Brasileira de Ergonomia - ABERGO – nos cursos de engenharia da produção, a ergonomia é uma disciplina "orientada para uma abordagem sistêmica de todos os aspectos da atividade humana". Para intervir nas atividades de trabalho, é preciso que os ergonomistas tenham uma abordagem holística de todo o campo de ação da disciplina, tanto em seus aspectos físicos e cognitivos, como sociais, organizacionais, ambientais.

Segundo Souza-e-Silva (2004:84), ergonomia é *um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação.* Já Guérin et al. (2001: 7), a enuncia como *um conjunto de conhecimentos sobre o homem no trabalho*.

A ergonomia é uma ciência que data da segunda metade do século XX. Conforme o histórico levantado por Souza-e-Silva (2004), foi usada na Grã-Bretanha, em 1947, durante a Segunda Guerra Mundial, como resultado de um trabalho realizado por uma equipe interdisciplinar que atendendo à Defesa Nacional Britânica, pesquisava a redução dos esforços humanos em situações extremas. Também foi na Grã-Bretanha que se instalou a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica, cujos pesquisadores objetivavam considerar os fatores humanos na adaptação da máquina ao homem, procurando diminuir os sofrimentos causados ao seu organismo em decorrência da industrialização.

Na França, nessa mesma época, também surgiram pesquisas relacionadas à observação do trabalho humano. Apesar dessa concomitância, conforme Wisner (1996:36), *enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem*, surgindo daí a chamada ergonomia situada ou ergonomia da atividade.

A noção de atividade é muito ampla e estudada por várias ciências. No entanto, foi no campo da psicologia do trabalho (Leontiev, 1977, 1984)[4], e na ergonomia de língua francesa (Montmollin, 1995), que a Atividade passou a ter função heurística, tornando possível a articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro. Conforme Amigues (2004:39), a tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivos, de meios materiais ou técnicos utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo diretamente observável, mas podendo ser inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Resumindo tais conceitos, Sousa-e-Silva (2004: 87), considera *a noção de atividade como realização, por oposição à tarefa, como prescrição de objetivos e de procedimentos.* Em suas palavras, (2004:89), *a atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las.*

Transportando a ergonomia para o campo educacional, Sousa-e-Silva (2004:84), considera como prescrições, os *aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia.* Conforme a autora, o trabalho do professor é constituído do uso de ações que foram imaginadas por outros. Isto acontece em vários níveis, desde o nacional, através da Constituição, da Lei de Diretrizes e Bases, que são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho, até os informais, como por exemplo, os conselhos de classe que de certa forma atribuem aos professores o que deveriam fazer. Além dessas questões, o próprio professor prescreve tarefas a si mesmo, através do planejamento de suas ações e das autoprescrições que ele mesmo se impõe como necessárias e influenciadoras no desenvolvimento de seu trabalho. Para Amigues (2002:34), autoprescrições são aquelas *desencadeadas quando o docente retrabalha uma prescrição. Ao retrabalhá-la, o professor a interpreta e redefine, conduzindo a exigências não previstas, mas supostamente eficazes.*

Ressalta também Amigues (2002), que o prescrito, ou seja, o papel do professor na organização ou gestão dos alunos não é considerado, enquanto o realizado é

[4] Leontiev (1998:68) define o termo Atividade como *processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele*.

valorizado conforme as atividades desenvolvidas pelos alunos, mesmo que não tenha nenhuma relação com as prescrições às quais são submetidos os professores e conseqüentemente, àquelas referentes aos alunos. Para esse autor,

> *O trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos, levando em conta o seu nível de escolaridade, o contexto socioeconômico em que estão inseridos, etc. Essa abordagem, que se inscreve na tradição ergonômica francesa, ainda está pouco desenvolvida no meio educacional, mesmo na França, e não tem equivalente em outros países.* (Amigues, 2002:1).

Já para Souza-e-Silva (2003), o trabalho realizado é parte integrante do trabalho prescrito, uma parte daquilo que era esperado. O professor, a partir das prescrições que recebe, vai prescrever tarefas aos alunos. Porém, os alunos, assim como o professor, interpretam as prescrições que recebem e essa interpretação tem conseqüências no desenvolvimento da aula e nas interações dela resultantes. Dentre essas conseqüências, estão as autoprescrições, que podem se materializar na forma de escritos, que não mais se restringem à expressão da escola, mas envolvem a expressão daqueles que estão realizando o trabalho (Souza-e-Silva, 2000).

Por isso, na Abordagem Ergonômica da Atividade Docente, as formas e os conteúdos do trabalho do professor não podem ser compreendidos como dados disponíveis, mas, sim, como o objeto de uma construção que relate prescrições e condições de sua realização, dimensões organizacionais e temporais, subjetivas e intersubjetivas.

Nesta pesquisa, procuro destacar as representações sobre o trabalho do professor de inglês egresso do curso Reflexão, discutindo o que lhe é prescrito tanto pelos documentos oficiais quanto pelas autoprescrições, considerando o binômio trabalho prescrito/trabalho realizado definido nos moldes da Ergonomia da atividade (Amigues, 2002). Especificamente, procuro levantar o que é prescrito e realizado em relação à atuação do professor de inglês e o que for referente ao papel do ensino de língua estrangeira no contexto escolar.

1.3.1 O trabalho prescrito e o realizado

Como foi visto anteriormente, a ergonomia pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação. Baseando-se nas contribuições procedentes de diferentes disciplinas que fundamentam seus conhecimentos no binômio trabalho prescrito ou tarefa e trabalho realizado ou atividade, a ergonomia procura combinar conhecimentos gerais sobre o trabalho com conhecimentos específicos co-produzidos pelo coletivo de trabalho (Souza-e-Silva, 2003).

A ergonomia originou-se num contexto[5] no qual a atividade concreta dos homens e das mulheres no ato de trabalhar e a maneira como o realizam nunca estiveram efetivamente em jogo nas relações sociais. Não aceitando essa abordagem mecanicista segundo a qual o homem, como a máquina, pode ser reduzido à atividade que executa, a ergonomia aborda a atividade de trabalho, de acordo com Guérin et al (1991: 58-59):

> *como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho. A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las. Ela estabelece, portanto, por sua realização mesma, uma interdependência e uma interação estreita entre seus componentes.*

Por outro lado, as prescrições não são somente um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador; elas são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais[6].

Já a atividade, em seu conjunto pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias: da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento. É a partir desse ponto que o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os colegas, com a administração, com os alunos, com os valores e consigo mesmo (Amigues, 2004).

---

[5] Época do Taylorismo, em que se buscava alcançar uma maior eficiência para aumentar a produtividade e, assim, obter maior quantidade de produtos em menor tempo. Os trabalhadores deviam realizar suas tarefas em silêncio. Não lhes era permitido conversar com os colegas de trabalho.

[6] A relação, clássica em ergonomia, entre prescrições e atividade, está também presente nas pesquisas e intervenções realizadas pelos ergonomistas no Brasil, mas num âmbito diferente da educação. (Ferreira & Donatelli, 2001)

Outro aspecto a ser considerado é o próprio significado que a palavra prescrição traz em seu bojo: o sentido de ordenar de maneira explícita previamente, ações que devam ser obedecidas, tais como, ordens expressas e formais, normas, preceitos, determinações, indicações exatas; regras. A própria palavra carrega em si, a idéia de obediência e de hierarquia. Em relação ao trabalho do professor, que recebe prescrições de diversas fontes, seu uso não é muito diferente.

Além disso, conforme sabemos, as atividades do professor se realizam em um espaço já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos – o que não é definido por ele próprio, mas imposto por uma organização, que pode ser oficial, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou oficiosa, mas igualmente efetiva, como os conselhos de classe.

Há ainda, conforme afirma Souza-e-Silva (2004:91), as prescrições impessoais que interferem diretamente no trabalho do professor, tais como, as que se referem ao espaço físico a ser utilizado, a determinação do uso das salas de aula, o tempo que será atribuído às aulas, o material que será utilizado, o período em que o trabalho docente será desenvolvido, bem como a duração de uma hora aula, dos bimestres e semestres contidos no ano letivo.

Amigues (2002), destaca que o professor também recebe prescrições que são passadas como meios que orientam a atividade do professor, trazendo informações que se encontram arraigadas na experiência passada e na história comum dos professores mais velhos de casa que transmitem os valores locais que fazem parte do histórico da atividade docente naquele estabelecimento de ensino.

Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas, conforme Souza-e-Silva (2004), quando o objetivo é compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido. A dificuldade, com a qual se depara o professor em ação, não concerne apenas à natureza das prescrições, mas também ao seu modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares, cujas formas de organização do trabalho do professor são extremamente variadas e cujos efeitos são constatados sem que seus

mecanismos subjacentes sejam explicitados e explicados, lacuna que uma análise ergonômica do trabalho pode preencher. Para a análise do trabalho, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor, pois entre as prescrições e os alunos, existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho.

Assim, por exemplo, o coletivo de professores prescreve algumas regras que são impostas aos professores, levando-os a achar que têm de se comportar de determinada maneira: que devem se impor e que a escola tem regras para agir, principalmente no relacionamento com o aluno, dentro e fora da sala de aula. Esse prescrito da categoria, o tácito coletivo, não é dito: é mudo e permeia muitas das ações docentes diárias.

Essa mobilização do coletivo dos professores, conforme Amigues (2004:43), não é somente uma resposta a uma injunção administrativa (trabalhar em equipe), mas é, sobretudo, uma iniciativa coletiva, mobilizada, de modo a dar uma resposta comum às prescrições. Esse coletivo de trabalho produz regras de funcionamento, tais como a operacionalização dos objetivos esperados, a discussão do conteúdo das aulas e ou avaliação das competências e, de acordo com Clot (2000: 9):

> *O trabalho não é somente organizado pelos consultores e as direções. Ele é reorganizado por aquele(a)(s) que o fazem, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à realização do trabalho real.*

Sob essa perspectiva, a organização do trabalho efetuada pelos professores é, além de uma resposta às prescrições, uma atividade dirigida, sobretudo aos alunos, mas extensiva também a suas famílias e à sociedade.

Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores podem exercer um papel decisivo, que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional. Estabelecendo-se entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho podem também, se constituir como um suporte para as questões subjetivas que, às vezes, surgem naturalmente, nas respostas ao que prescrições não dizem e, para fazer o melhor, em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho.

Conforme Amigues (2002:34), há ainda de se considerar as autoprescrições - o estilo profissional, em que o professor utiliza um pouco de suas representações, do seu senso de ética, muitas vezes, o que pode causar um conflito muito grande com as prescrições de modo geral.

Assim, o trabalho do professor, contrariando algumas idéias já estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como outro qualquer (Faïta, 2003). Apresenta-se, ao mesmo tempo, de acordo com DeTerssac (2002), como uma atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções e, enfim, como uma atividade coletiva.

1.3.2. O Ensino como trabalho

De acordo com Amigues (2002), e já enunciado anteriormente neste trabalho, a visão do ensino como trabalho é nova nos meios educacionais, inclusive na França, país que já iniciou estudos nessa direção. Pode ser verificado que ainda é lenta esta consideração, tendo em vista que considerar o desenvolvimento de um trabalho pressupõe que o trabalhador também seja considerado. Assim, conforme Bronckart e Machado (2004:136):

> *detectar as representações sobre o trabalho educacional nos diferentes textos, confrontá-las e discuti-las com os trabalhadores/professores envolvidos nos parece ser fundamental para sua consolidação ou reformulação, conforme a necessidade do momento.*

Daí a importância de se trazer para a área educacional os estudos da ergonomia já que por suas características, ela é, ao mesmo tempo, um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho – fisiologia, psicologia, funcionamento cognitivo - e uma prática de ação. Relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação. Procura combinar conhecimentos gerais sobre o trabalho com conhecimentos específicos co-produzidos pelo coletivo de trabalho, baseando-se nas contribuições procedentes de diferentes disciplinas que fundamentam seus conhecimentos no binômio trabalho prescrito ou tarefa/trabalho realizado ou atividade.

Interessante frisar que Kumaravadivelu (2003:6), em seu trabalho intitulado *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*, conceituando os atos de ensinar, traz um teórico que já considerou o ensino como trabalho. Trata-se de Hansen (1995:2), que caracteriza o ensino como vocação o que *inclui uma forma de serviço direcionado para outros que ao mesmo tempo provém o indivíduo de um senso de identidade e realização pessoal*[7]. Para Hansen (1995), o ensino pode ser definido como: serviço, trabalho, carreira, ocupação e profissão.

- O ensino como serviço é uma atividade que fornece alimento ou sobrevivência. Inclui altamente, tarefas repetitivas que não são definidas e desenvolvidas por aqueles que as realizam.
- Ensino como vocação vai além dos alimentos e da sobrevivência; garante a autonomia e significação pessoal.
- O ensino como trabalho pode assegurar a autonomia pessoal e, consequentemente, trazer um significado pessoal, mas, diferente de vocação, não implica ser de serviço para outros.
- Como carreira, o ensino descreve um envolvimento em longo prazo a uma atividade particular, mas difere do ensino como vocação do mesmo modo que o fazem o serviço e o trabalho, que não precisam prover uma realização pessoal, um senso de identidade e nem um trabalho para o outro.
- O ensino como ocupação é um empreendimento que se localiza dentro de uma sociedade econômica, social e política, mas, as pessoas podem ter ocupações que não requerem o sentido de chamado, do modo que fazem as vocações.
- Ensino como profissão amplia a idéia de uma ocupação, enfatizando o conhecimento e a contribuição sociais que as pessoas numa ocupação fazem para a sociedade. Entretanto, profissão difere de ocupação em dois modos. O primeiro, evidenciando que as pessoas podem conduzir-se profissionalmente, não considerando o trabalho como um chamado e desenvolvendo seu senso de identidade e realização pessoal em qualquer lugar. Segundo, os benefícios tais como, um reconhecimento público e as recompensas que normalmente são associadas com as profissões, podem responder as dimensões morais e pessoais das vocações.

[7] *Teaching as a vocation "comprises a form of public service to others that at the same time provides the individual a sense of identity and personal fulfillment*. (Hansen, 1995:2)

Pode ser percebido que Hansen (1995:8), embora tenha definido o ensino como trabalho o faz para enfatizar que é a linguagem de vocação que *nos traz mais perto do que muitos professores fazem e porque o fazem, mais do que a linguagem de serviço, trabalho, ocupação ou profissão*. Portanto, é uma visão que difere completamente da utilizada pelos ergonomistas que, considerando a ergonomia como arte, ciência, método ou disciplina, têm por objeto a atividade de trabalho, concebida como elemento central, organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho.

Nesse aspecto, a ergonomia poderia ser relacionada a qualquer área que envolva o ser humano em situação de trabalho, tendo em vista que o trabalho, além de ser um fator de produção é também a expressão da atividade humana. Forma de expressão esta em que entram em jogo as capacidades físicas, cognitivas, psicológicas, os reflexos sensório-motores, as competências, a experiência. Assim sendo, envolve também, oportunidades de qualificação e de desenvolvimento profissional, solidariedade e satisfação incidindo consideravelmente sobre a saúde, os horários, a vida fora do trabalho e influindo na inclusão ou exclusão do homem em seu meio social.

Para Guérin et al. (2001: 11), a ergonomia tem por objeto o trabalho; destaca reconhecer que a palavra trabalho pode significar, de acordo com o contexto em que esteja inserida, uma das três realidades: as condições, o resultado ou a própria atividade do trabalho. Entretanto, afirma que o trabalho é a unidade dessas três realidades, porque elas não existem independentemente. Para esse autor, a análise ergonômica do trabalho é uma análise da atividade que se confronta com a análise dos outros elementos do trabalho. De acordo com sua visão, quando as pessoas falam de seu trabalho, estão se referindo à sua tarefa. Para ele, tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito, imposto, determinado. A atividade de trabalho é o que seria então, a realização da tarefa. Em outras palavras: tarefa = trabalho prescrito; atividade = trabalho real.

Segundo Amigues (2002), o trabalho realizado consiste fundamentalmente de uma possibilidade daquilo que era esperado. Faz parte do prescrito, mas, considera os métodos individuais utilizados pelo professor na adequação e desenvolvimento de sua experiência profissional. Na verdade, para atingir seus objetivos, os professores reconstroem a tarefa/o trabalho prescrito na organização de suas aulas, construindo um espaço para que a atividade/trabalho realizado se efetive.

1.3.3. A abordagem ergológica

Conforme a abordagem ergológica divulgada por Schwartz (1997), a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado é considerada como uma oposição entre dois registros. O chamado primeiro registro atribui proeminência ao processo singular de debate entre as normas antecedentes constituídas por um conjunto heterogêneo de elementos, tais como, prescrições, normas organizacionais e administrativas, manuais, programas, organogramas, procedimentos técnicos.

O segundo registro é formado pelas renormalizações inerentes a toda atividade humana que, sempre parciais e não previsíveis, constituem a organização viva do trabalho, a apropriação transformadora desse registro. Conforme Schwartz (1997:118), *(...) toda atividade humana compreende que, quando nos confrontamos com uma situação que não foi criada por nós, criamos nossas próprias normas para lidar com tal situação.* [8]

Para esse autor, o trabalho real seria na verdade, o resultado das renormalizações e não a estrita aplicação e execução das normas. Em outras palavras, seria a execução das normas pelas suas renormalizações.

Na visão de Schwartz (1998:107):

> *não existe situação de trabalho que não exija "dramatiques[9] do uso de si", as quais se prendem aos horizontes de uso, dentro dos quais cada um avalia a trajetória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer.*

A abordagem ergológica reconfigura a distinção entre trabalho real e trabalho prescrito sugerida pela Ergonomia. Conforme Schwartz (1998), a vida social tem uma tendência a dissociar o uso prático da razão e a atividade humana, negligenciando o trabalho como uma dimensão fundamental da atividade humana. Nessa perspectiva, Schwartz (2000), considera a atividade como uma matriz de histórias e de normas

[8] *Toute activité humaine comporte quelque chose qui est de l'ordre d'une confrontation à um milieu que l'on n'a pás créé et vis-à-vis duquel on essaie de créer sés proper noms.*(Schwartz, 1997:118).

[9] Dramatique: conforme Schwartz (1998: 104) *é a situação em que o indivíduo tem de fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes, e, às vezes, contraditórios*. Para ele, *uma dramatique é portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo.*

antecedentes que são sempre renormalizadas, em situações em que são defrontadas normas que visam orientar as ações. Assim, conforme esse autor, há dois pólos: o do estabelecido ou normatizado e o do trabalhado/retrabalhado/renormalizado.

A atividade é, portanto o que se desenvolve dentro desses dois pólos: de um lado, as normas existentes e, de outro lado, as de necessidade de renormalização. Entre as normas existentes e as renormalizações há um espaço que poderia ser chamado de obrigação – no qual temos de nos organizar para a realização do trabalho, pois uma tarefa não poderá ser feita de outra maneira se não a renormalizarmos; sem a gerirmos dentro das nossas possibilidades.

Para a ergologia, de acordo com Schwartz (2000), a instituição de novas normas é o que dá sentido ao trabalho e ao movimento da vida. É uma forma de tornar o trabalho "vivível". Segundo essa abordagem, a atividade está sempre a exigir uma reavaliação do meio e das normas de trabalho.

Nessa perspectiva, considero as representações da comunidade escolar, instituição que tem suas próprias normas, sobre a atuação das professoras de inglês egressas do curso Reflexão. Como já foi citado, em toda atividade humana, há um confrontamento com uma realidade, que necessita da criação de normas próprias para que o indivíduo dela possa participar. É o que Schwartz (1997:118), chama de renormalização, destacando-a como intimamente ligada à ação humana:

> *A vida e a experiência têm algo a ver com a tentativa de cada um de nós, de negociar nossas próprias normas em relação às normas que nos são propostas ou impostas. Toda atividade é um debate com as normas. O trabalho, fundamentalmente, pertence a essa categoria.*

De acordo com Schwartz (1997), o responsável para passar do prescrito ao realizado – ou seja, do normatizado para a renormalização – é a própria pessoa, o trabalhador. É uma sinergia que nunca poderá ser antecipada, pois envolve a questão do corpo em si – que não é apenas, um corpo biológico anônimo, mas, um corpo cheio de histórias, de sua subjetividade, suas necessidades e seus momentos, no desenvolvimento da atividade.

A abordagem ergológica traz subsídios para este trabalho em relação às representações que podem ser consideradas renormalizações, quando as professoras de

inglês e os demais participantes da comunidade escolar falam sobre as regras estabelecidas para o trabalho do professor, contribuindo para a construção de seu repertório interpretativo, pois ao renormalizarem, estão expressando sua subjetividade.

Na seção a seguir, faço um histórico do ensino de línguas no Brasil, objetivando contextualizar o que tem envolvido especificamente, o ensino de inglês em nosso país.

1.4 O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Para a melhor compreensão do ensino de línguas no presente torna-se necessário uma abordagem histórica do papel da língua estrangeira na educação brasileira, para que possam ser percebidos o seu desenvolvimento e a sua implicação em relação às suas finalidades, se educacionais, instrumentais ou culturais.

As finalidades educacionais são aquelas relacionadas ao processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social com o respectivo aperfeiçoamento integral de todas as suas faculdades. Já as instrumentais seriam as que consideram algo apenas como um recurso para ser alcançado um objetivo e as culturais as que visam a transmissão dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente, como característicos de uma sociedade.

Conforme Almeida Filho (2003:19), a história do ensino de línguas no Brasil, remonta a cinco séculos, tendo em vista os acontecimentos, obras e personagens que permearam tal período e foram importantes nesse processo histórico. Faz o referido autor uma interessante divisão nesse estudo, mostrando que houve duas fases distintas que podem ser consideradas: a primeira que abrangeu a colônia, o império e o início da república em 1930, seguida da que se estende desde 1931 até os dias atuais.

Embora não siga nesta resenha exatamente a divisão feita por esse autor, trago as informações procurando contextualizá-las numa ordem cronológica, deixando para o próximo capítulo do presente estudo, a legislação que permeia o ensino de língua estrangeira, neste caso o inglês, na atualidade.

Na fase inicial, se não for contemplada a época da colonização do Brasil, quando na catequização dos índios, conforme Leffa (1999: 2)[10], o próprio português era uma língua estrangeira, podem ser referidas como começo desse processo, as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, quando a ênfase no ensino de línguas era dada às línguas clássicas, grego e latim. Esse período data de 1500 a 1808, ocasião em que até mesmo o ensino do vernáculo, história e geografia era feito através das línguas clássicas, em exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos (Franca, 1952).

Alguns estudiosos (Leffa, 1999; Chagas, 1957), trazem ainda, que foi em 1759, que o ministro marquês de Pombal implantou o sistema de ensino régio, com professores não-religiosos a cargo do Estado, após a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, que até então, tinham toda a responsabilidade do ensino. Também noticiam que em 1776, uma escola no Rio de Janeiro começou a ensinar o hebraico e duas escolas de Vila Rica, no apogeu da mineração em 1774, ensinavam latim. Em 1799, o rei de Portugal determinou que se remunerassem melhor os professores e que a eles fosse dada uma aposentadoria digna, reservando aos melhores alunos, uma medalha, observando também, que houvesse apoio para o ensino do latim e do grego.

Com a chegada da Família Real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808, até a instauração e vigência da primeira República (1889 e 1930), de acordo com Almeida Filho (2003:22), há uma produção de quadros humanos educados da elite e, a educação básica é relegada a plano menos importante. *Pouco se acrescenta às formas clássicas de serem enfocados os textos para a explicação e a tradução, além da gramática minuciosamente acercada, ilustrada e praticada.*

Poderia ser considerado o marco inicial na legislação da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o Decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe

[10] Ao fazer referências a este autor baseio-me em seu texto "O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional" que se encontra on-line no site www.leffa.pro.br/oensle.htm e, conforme referências foi publicado em 1999.

Regente de Portugal, D. João VI, recém chegado ao Brasil que mandava criar uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. Um outro documento surge em janeiro de 1811: trata-se da carta régia que criava o lugar de intérprete de línguas na secretaria do Governo da Bahia. Posteriormente, *com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e a reforma de 1855 o currículo da escola secundária começa a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas*. (Leffa, 1999: 3).

Ainda conforme Leffa (1999:3), o ensino das línguas modernas durante esse período apresentava dois problemas: falta de metodologia adequada (que era a mesma tanto no caso das línguas vivas quanto das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical) e sérios desacertos na área administrativa (que incluíam decisões curriculares centralizadas nas congregações dos colégios que tinham muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas). Segundo Chagas (1957: 88), *subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas.*

Para Leffa (1999:3), foi durante o império, que se iniciou a decadência do ensino de línguas, ocasionada pelas decisões locais das congregações escolares relativas à carga horária semanal de cada língua estudada, pois o que pode ser visto nas leis, decretos e portarias da época é uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola, ilustrada pelo autor, na tabela a seguir:

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3F	50
1857	18	6	9	10	4	3F	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Tabela 1 - O ensino das línguas no império em horas de estudo (Leffa, 1999:4)

Explica o autor que chegou aos resultados discriminados na tabela acima, somando os anos de estudo prescritos para cada língua, o número de línguas ensinadas e estimando uma carga horária semanal de 2 a 3 horas. Ilustra com seus dados, que os alunos, durante o império, estudaram no mínimo quatro línguas, muitas vezes, cinco e

até seis, dependendo da inclusão ou não da língua italiana, facultativamente, no currículo. Pode ser observado que, apesar de ter permanecido quase o mesmo número de línguas ensinadas, a carga horária foi reduzida gradualmente, chegando ao fim do império, com um pouco mais da metade.

Durante a primeira república, segundo Chagas, (1957: 89), a partir da reforma de Fernando Lobo, em 1892, pode ser percebida uma redução acentuada na carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas, caindo de 76 horas semanais/anuais em 1892, para 29 horas, em 1925. Desaparece o ensino do grego, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; ou seja, o aluno podia fazer uma ou outra, mas não as duas ao mesmo tempo. Leffa (1999:5) ilustra tais dados na tabela abaixo:

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês		Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11	ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16		15	-	-	76
1900	10	8	12	10		10	-	-	50
1911	10	3	9	10	ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10	ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8	ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8		6F	-	-	23

Tabela 2 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo (Leffa, 1999:5)

Em 1930, conforme Almeida Filho (2003:20), foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931, impulsionado pela Reforma Francisco de Campos, o ensino de línguas passou a ser regido por mestres formados em cursos superiores, especificamente para esse fim. Objetivando, de acordo com Chagas (1957:89), *soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada,* a Reforma Francisco de Campos extinguiu a freqüência livre e instituiu o regime seriado obrigatório, propondo não apenas preparar o aluno para a universidade, mas proporcionar a formação integral do adolescente.

Além disso, a reforma de 1931, em termos de conteúdo, deu mais ênfase às línguas modernas, diminuindo a carga horária do latim e em termos de metodologia, trouxe o que já havia sido adotado na França em 1901, ou seja, trinta anos antes do

Brasil: o método direto que se constituía de instruções metodológicas para o uso da língua através da própria língua, destacando-se entre elas, conforme Leffa (1999:6):

> *- A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.*
>
> *- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.*
>
> *- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.*
>
> *- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.*
>
> *- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.*

É curioso observar que muito do que se discute hoje, em relação ao ensino de língua estrangeira, já pode ser visto em algumas das prescrições acima destacadas que constavam em 1931, de alguns dos trinta e três artigos em que se baseava o Professor Leão Carneiro, ao introduzir o método direto no Colégio Pedro II. Nessa introdução, conforme Chagas (1957), outras medidas da reforma também foram utilizadas, tais como: divisão das turmas, seleção de novos professores e renovação dos materiais de ensino, tornando-se isso tudo em *uma experiência magnífica que até hoje não achou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau* (Chagas, 1957:92).

Em conformidade com Paiva (2003:55), a década de 1930 representou um impulso no ensino de inglês no Brasil devido às tensões políticas no mundo que vieram a culminar na Segunda Guerra Mundial. Para equilibrar o prestígio internacional da Alemanha que, no Brasil encontrava eco devido à imigração ocorrida no século anterior, a difusão da língua inglesa passou a ser percebida como uma necessidade estratégica. Por exemplo, em São Paulo, em 1935, surgiu o primeiro acordo de cooperação entre a Escola Paulista de Letras Inglesas e o Conselho Britânico, dando origem à Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, precursora da atual Associação Cultura Inglesa São Paulo. Em 1938, surgiu também em São Paulo, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano, o Instituto Universitário Brasil - Estados Unidos que mais tarde foi renomeado União Cultural Brasil - Estados Unidos. Após a Segunda Guerra

Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou a vontade de aprender inglês é cada vez maior.

Outro aspecto adotado após a Revolução de 1930, que Paiva (2003:55), também considera positivo foi o fato de, na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, terem sido destinadas dezessete horas semanais ao ensino de línguas estrangeiras, sendo nove horas semanais de francês e oito de inglês.

De acordo com Paiva (2003:55), a reforma Capanema em 1942, que dividiu o ensino de jovens em primário, ginasial e colegial, objetivando enfatizar uma sólida formação cultural e humanística, mantém o prestígio das línguas estrangeiras, colocando no ginásio, quatro anos de aprendizagem para o francês e três anos para o inglês. Apesar de as duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, o francês apresentava certa vantagem em relação ao inglês, pela marcante presença da língua francesa em nossa sociedade em função da influência da França na cultura e na ciência brasileira.

Segundo Chagas (1957:94), essa reforma contribuiu para o desenvolvimento de cursos técnico-profissionais, equiparando todas as modalidades de ensino médio – secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola – democratizando o ensino, dando a todos os cursos o mesmo status. Para isso, o ensino médio foi dividido em um primeiro ciclo, denominado ginásio, com duração de quatro anos, e um segundo ciclo que se ramificava em clássico – que enfatizava o estudo de línguas clássicas e modernas - e científico – cuja ênfase era no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática).

Nas instruções encontradas na portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, podem ser percebidas as recomendações metodológicas inseridas na reforma Capanema: o uso do método direto, enfatizando um ensino prático, orientando, entretanto, que o ensino de línguas deveria ser norteado não só por objetivos instrumentais – compreender, falar, ler e escrever – mas também por objetivos educativos – contribuindo para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão – e culturais – conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de

compreender tradições e ideais de outros povos, despertando no aluno, noções da própria unidade do espírito humano. (Leffa, 1999:7).

Conforme as informações trazidas por Leffa (1999:7), no referido documento também havia prescrições quanto aos instrumentos que deveriam ser usados para que os objetivos fossem atingidos e orientações especiais quanto ao uso do vocabulário, à observação do critério de freqüência e da leitura – que deveria se iniciar em manuais, de preferência ilustrados, dentro e fora da sala de aula, começando com histórias fáceis e progredindo até a leitura de obras literárias completas. Da mesma forma, eram recomendados recursos audiovisuais, tais como, giz colorido, ilustrações e objetos, discos gravados e filmes. Além disso, o Ministério de Educação dirigia toda a educação nacional, decidindo que línguas deveriam ser ensinadas, qual a metodologia que o professor deveria utilizar e o programa correspondente a cada série do ginásio e em cada ano do colégio (Chagas, 1957:99).

Interessante observar que até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, havia a exigência de que todos os programas educacionais fossem aprovados pelas autoridades competentes. Era também função do Ministério de Educação aprovar todos os livros didáticos existentes no país:

> *Todos os livros destinados ao ensino nas escolas brasileiras traziam na sua primeira página o programa da disciplina, único para o país todo, com os dizeres "aprovado pelo Conselho Federal de Educação". O que acontecia nas salas de aula, no entanto, como acontece até hoje, era do conhecimento apenas do professor e de seus alunos.* (Celani, 2000b: 240).

A Reforma Capanema, embora muito criticada por ser antidemocrática, pelo seu excesso de nacionalismo, foi a reforma que mais deu relevância ao ensino das línguas estrangeiras, propiciando o estudo do latim, francês, inglês e espanhol em todas as séries, desde a então chamada 1ª série do ginásio até o científico ou clássico. Com isso, vários alunos terminavam o ensino médio, capazes de ler e apreciar obras originais de célebres autores, tais como, Vergílio e Hemingway. Poderia ser dito, segundo Leffa (1999:8), que as décadas de 40 e 50 vistas em uma perspectiva histórica, sob a Reforma Capanema, *formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.*

Segundo Paiva (2003:57), na observação do panorama histórico do ensino de línguas no Brasil, ainda podem ser vistas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação –

chamadas de LDB – de 1961 e a de 1971 – que ignoram a importância das línguas estrangeiras, não as incluindo dentre as disciplinas obrigatórias e deixando, a cargo dos Conselhos Estaduais, a decisão sobre o referido ensino.

Conforme Leffa (1999:8), a LDB de 1961 descentralizou o ensino, mantendo os sete anos do ensino médio, com a divisão ainda entre ginásio e colégio. Cria o Conselho Federal de Educação que, entre muitas outras responsabilidades, ficou com a da indicação, para todos os sistemas de Ensino Médio, de até cinco disciplinas obrigatórias, e aos conselhos estaduais de educação coube a responsabilidade de completar o número de disciplinas e indicar as que poderiam, optativamente, ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. Cabiam ainda, aos conselhos estaduais, as decisões sobre o ensino de língua estrangeira. Assim, desses órgãos surgiram as determinações para que o francês e o latim tivessem sua carga semanal diminuída ou fossem retirados do currículo, não sofrendo o inglês grandes alterações.

Entretanto, de acordo com Paiva (2003:56):

> *Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio, atual ensino básico, e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.*

Já a nova LDB, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 introduz o 1° Grau, com oito anos de duração e o 2° com três, reduzindo o ensino de doze para onze anos. O ensino centralizado na habilitação profissional, a partir dessa LDB e o parecer do Conselho Federal 853, de 12 de novembro de 1971, apregoando que a língua estrangeira seria ensinada por acréscimo, conforme as condições de cada estabelecimento, fizeram com que muitos deles suprimissem a língua estrangeira ou reduzissem seu ensino para uma hora semanal no então chamado 2º grau – e, às vezes, por apenas um ano. Em conseqüência disso, muitos alunos, principalmente do supletivo, terminaram o 1° e o 2° graus sem terem visto nenhuma língua estrangeira.

A LDB de 71 trouxe também como inovação a introdução do núcleo comum para os currículos de ensino de 1° e 2º graus em todo o território nacional. A Resolução 8 de dezembro de 1971, ao estabelecer a abrangência de matérias que deveria ter o

ensino, coloca em Comunicação e Expressão, como conteúdo obrigatório a Língua Portuguesa com a seguinte indicação no artigo 7°:

> *Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.*

Conforme Paiva (2003:58), essa redação, *além de minimizar a importância de LE, oferece de antemão, uma desculpa para que seu ensino não ocorra, pois o condiciona às condições das escolas* sem, entretanto, determinar que condições seriam essas. Equipamentos? Professores? Além disso, o próprio Parecer 853/71, ao justificar a inclusão de língua estrangeira, o faz como mera recomendação:

> *Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna"e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.(Paiva, 2003:58).*

Mais uma vez, essas condições não são explicitadas, podendo-se perceber que o redator não qualifica o termo e não se sabe o que ele quis dizer. Inclusive pode ser observado, segundo Paiva (2003:58-59), que sem citação de nenhuma pesquisa que tenha sido feita, é atribuída a ineficácia do ensino de línguas estrangeiras à escola, deixando ainda implicitamente o pressuposto de que as outras disciplinas atingem seus objetivos de modo satisfatório.

Em 1976, a Resolução 58, de 1 de dezembro, retoma em parte, a importância de línguas estrangeiras, fazendo voltar o ensino de LE obrigatório para o 2° grau. Diz em seu artigo 1°:

> *O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2° grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1° grau onde as condições o indiquem e permitam.*

No entanto, destaca Paiva (2003:60), pode ser observado que o texto legal continua mantendo para a implantação do ensino de língua estrangeira no 1° grau, hoje chamado de Ensino Fundamental, o mesmo sentido do Parecer 853/71, as tais condições que indiquem e permitam esse ensino.

Costa (1987:8) alega que:

> *O fato de os legisladores federais deixarem à língua estrangeira apenas o caráter de recomendação de acréscimo ao currículo de 1° grau contribui de forma decisiva para que, como nenhum outro componente, a sua inclusão fique sujeita a casuísmos e conveniências do momento.*

Para comprovar seu argumento, traz esse autor o exemplo do Estado de São Paulo, que só incluiu a língua estrangeira nos currículos escolares, para aproveitar os recursos humanos já existentes em 1980. Porém, em 1985, o mesmo Conselho Estadual de Educação retira do ensino de inglês o status de disciplina transformando-o em atividade[11].

Assim, o ensino do inglês nas escolas regulares foi perdendo seu espaço nas grades curriculares criando, de acordo com Paiva (2003:60), uma distância entre a educação das elites e a das classes populares tendo em vista que as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal do Brasil que, junto com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e outros documentos da própria escola constituem o próximo capítulo deste trabalho.

[11] O termo Atividade aqui utilizado refere-se a um componente curricular que, não é considerado nas avaliações educacionais. Como tal, só é considerada para a freqüência do aluno.

CAPÍTULO 2 – O TRABALHO PRESCRITO PARA O PROFESSOR DE INGLÊS

No desenvolvimento desta seção, retomo a definição de Souza-e-Silva (2004:84), discutida no capítulo anterior, considerando como prescrições os aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia.

Tendo em vista a quantidade de documentos que envolvem a prescrição do trabalho para o professor e a importância dos assuntos que este tema abrange, apresento este capítulo subdividido em duas seções, procurando com essa divisão, facilitar o entendimento da procedência desses documentos. Na primeira seção, trago os Documentos Prescritivos, considerados em dois aspectos: a Legislação Federal, da qual constam: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei nº. 9394 de dezembro de 1996; e a Legislação Escolar constituída do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica da Escola. Na segunda, apresento os Documentos Norteadores do trabalho do professor de inglês, que se constituem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; nos Planos de Ensino de Inglês das professoras participantes deste trabalho e nos Objetivos do curso Reflexão, tendo em vista que trazem subsídios para o reconhecimento do trabalho do professor reflexivo.

2.1. DOCUMENTOS PRESCRITIVOS

Considero como documentos prescritivos neste trabalho, aqueles que são provenientes tanto da Legislação Federal quanto da Legislação Escolar, que de certa forma, envolvem o trabalho do professor de inglês. Procuro neles destacar o que há de prescrito para: o professor de inglês e para o ensino de língua estrangeira no contexto escolar.

2.1.1. Legislação Federal

Objetivo, nesta parte do trabalho, trazer os documentos legais que em âmbito nacional podem contribuir para a verificação do que permeia o trabalho do professor, tendo em vista que, conforme os conceitos vistos anteriormente neste estudo, muitas prescrições para o docente são oriundos da legislação. Destacam-se dentro deste critério: A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº. 9394/96 – a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.1.1.1. Constituição Federal de 1988

A nova Constituição Federal foi promulgada em Brasília, aos cinco de outubro de 1988, sendo seu nome oficial Constituição da República Federativa do Brasil. Apresenta hoje, um enunciado repleto de Emendas Constitucionais que são acréscimos ou mudanças legais feitas pelos nossos legisladores.

Pouca coisa traz em relação ao prescrito para os professores de língua estrangeira. Entretanto, como foi citada nos dados por alguns alunos que responderam ao Questionário, um dos instrumentos de pesquisa por mim utilizado, acredito ser necessário trazer os artigos que reportam algumas prescrições gerais para a educação.

> *Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000)*

Nesse artigo, pode ser percebido que a educação é um direito social. Como hoje, a inclusão é uma das urgências apregoadas por todas as instâncias, creio ser uma prescrição importante a ser relembrada a todos os professores.

A seguir, selecionei três artigos por acreditar que o professor deve saber a qual instância está atendendo quando recebe prescrições de uma das fontes citadas: União, Estado ou Município:

> *Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:*
> *XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;*
>
> *Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:*
> *V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;*

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
IX - educação, cultura, ensino e desporto;

Do CAPÍTULO III, DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, destaco da Seção I, DA EDUCAÇÃO, os artigos listados a seguir, por entender que estarão presentes explicita ou implicitamente, no trabalho do professor em seu contexto escolar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[12]

O artigo 206 e seus incisos chamam minha atenção por se referirem à questão da igualdade para permanência na escola, pois o professor de modo geral, não tem condições de desenvolver plenamente o seu trabalho, tendo em vista a quantidade de faltas que o aluno apresenta, muitas vezes, sem nenhuma justificativa:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VII - garantia de padrão de qualidade.

No artigo abaixo, destaco os dois incisos para fazer as seguintes observações: o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa que deveriam ser garantidos ao professor e não o são, bem como o atendimento ao educando que não é feito nos moldes apregoados:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

[12] Grifo neste artigo, os itens que serão discutidos neste trabalho, no capítulo da Apresentação e Discussão dos Resultados.

Conforme poderá ser observado, no capítulo intitulado Apresentação e Discussão dos Resultados, estas prescrições: melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica são cobradas por alunos e professores, que acreditam que têm tais direitos, mas, que a realidade escolar não proporciona.

> *Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:*
>
> *III - melhoria da qualidade do ensino;*
>
> *IV - formação para o trabalho;*
>
> *V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.*

2.1.1.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

É a Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Através dela surge a reforma do ensino de 1° e 2º graus para respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Continua existindo uma base nacional comum, que poderá ser complementada por uma parte diversificada, estabelecida de acordo com as peculiaridades regionais e locais da sociedade em que for inserida. Em relação ao ensino de língua estrangeira, torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental (Art.26, § 5°). Também estabelece que no Ensino Médio seja incluída uma língua estrangeira moderna obrigatoriamente escolhida pela comunidade escolar e, uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição (Art.36, Inciso III). Prevê ainda, no Art. 23, que a educação básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou períodos de acordo com a idade, competência ou necessidades do próprio processo de aprendizagem.

Destaco, a seguir, alguns artigos da LDB para serem considerados neste trabalho:

> *Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Assim como foi mencionado na Constituição, o ensino de inglês, por muitos participantes, foi lembrado como uma possibilidade de preparação para o trabalho. Daí a importância de destacar esse artigo que é lembrado nas representações discutidas no Capítulo da Discussão dos Resultados.

Já o Inciso II do art.3º, ao falar como o ensino será ministrado, traz implicitamente, uma prescrição para o professor:

> *Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*
>
> *II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*

O artigo abaixo, traz prescrições claramente direcionadas aos docentes:

> *Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:*
>
> *I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
>
> *II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
>
> *III - zelar pela aprendizagem dos alunos;*
>
> *IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
>
> *V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
>
> *VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

Creio que a prescrição mais relevante acima, é a que traz como incumbência aos docentes, o zelo pela aprendizagem dos alunos que é, antes de tudo, uma questão de compromisso profissional e ético, inerente ao papel do educador na sociedade do conhecimento.

Os artigos abaixo, já citados no início deste capítulo, são muito importantes para o ensino-aprendizagem de inglês:

> *Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

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

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Esses dois artigos, embora ainda não sejam do conhecimento de todos os envolvidos com o processo educacional, participantes deste trabalho, conforme poderá ser observado na Discussão dos Resultados, são os que dão uma posição definida para o ensino de inglês nas grades curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dessa feita, considerado como disciplina.

Embora não se refira diretamente ao ensino-aprendizagem de inglês, o artigo abaixo, mostra a continuidade do aprender como finalidade do Ensino Médio para o trabalho e a cidadania do educando. Nesse sentido, o ensino da língua inglesa é muito considerado nas representações dos participantes deste trabalho:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Na seção a seguir, procuro evidenciar o que há na Legislação Escolar que direta ou indiretamente faz prescrições para o trabalho daqueles que nesse contexto atuam.

2.1.2. Legislação Escolar

Considero neste trabalho como Legislação Escolar os documentos próprios do estabelecimento de ensino elaborados por prescrição de leis superiores e considerados obrigatórios: o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica da escola.

Partindo dos princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente os evidenciados no Art. 12, abaixo descrito, a escola passa a ter uma autonomia, nunca antes sentida, para organizar seu Projeto Pedagógico recebendo inclusive verbas diretamente dos governos federal e estadual para que possa exercer a gestão democrática que lhe é atribuída nos documentos legais.

No estado de São Paulo, espaço em que se encontra o estabelecimento escolar, contexto desta pesquisa, foi publicada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/SP – a Indicação CEE nº. 13/97 que estabelece as Diretrizes para elaboração do Regimento das escolas estaduais. Tal documento, visando respeitar a autonomia da escola, a flexibilidade da Lei, adota uma postura declaradamente aberta, dizendo-se não prescritivo, oferecendo diretrizes com caráter de princípios norteadores.

Propondo-se a facilitar a implantação da nova LDB ao Sistema de Ensino, o Colegiado do CEE se manifesta esclarecendo os conceitos de Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Plano Escolar.

Sobre Proposta Pedagógica, há na citada Indicação, os seguintes dizeres:

> *Pela primeira vez na história da nossa legislação de ensino, a Lei 9.394/96 utiliza a expressão "Proposta Pedagógica". Aparece no inciso I do Artigo 12:*
>
> *Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:*
>
> *I- elaborar e executar sua proposta pedagógica.*

Talvez, até propositadamente, para demonstrar sua importância e prioridade, esse dispositivo encabeça uma lista de sete incisos, precisando ainda no inciso VII, que as escolas devem *informar os pais (...) sobre a execução de sua proposta pedagógica.*

A Lei estabelece que tudo comece, desde logo, pela elaboração da proposta pedagógica da escola. É o passo primeiro, o ato originário da instituição. Tudo mais deve vir depois. O que se deseja instaurar é o princípio da realidade pedagógica, que se funda na autonomia da escola.

Convém retomar aqui as idéias de um dos membros titulares do Conselho Estadual da Educação, o Conselheiro José Mário Pires Azanha (1997), que na época da

publicação da Indicação CEE nº 13/97, afirmava que, o termo proposta tem o mesmo significado de projeto:

> *Essas idéias são importantes para o que nos interessa neste trabalho, porque o projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de 'práticas discursivas' e 'não discursivas' que é preciso tomar consciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática.*
>
> *Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente 'ciência dos projetos' ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia. (Azanha, 1997).*

A reflexão sobre o texto acima permite afirmar ser desejável e necessário que os estabelecimentos formulem sua proposta pedagógica em documento, nos termos dos artigos 12 e 13 da Lei 9394/96. Não é conveniente, entretanto, que se cobre em curto prazo essa tarefa, sob pena de se criar espécie de indústria de elaboração de propostas com finalidade exclusivamente burocrática. A proposta pedagógica, ao se constituir em documento, é instrumento de trabalho de uso da instituição e da comunidade escolar, não se sujeitando ao crivo de aprovação externa, a não ser na hipótese de exame de apreciação de eventual ilegalidade.

Sobre o Regimento Escolar, traz a Indicação CEE 13/97 o seguinte:

> *O Regimento Escolar, por ser um documento com eficácia na regulação das relações de todos os envolvidos no processo educativo, deve ser redigido de maneira clara, destituído de particularidades que são apenas conjunturais. Por ser ato administrativo e normativo de uma unidade escolar deve expressar ou assentar-se sobre os propósitos, as diretrizes e princípios estabelecidos na proposta pedagógica. É documento redigido para perdurar, embora possa sofrer alterações e acréscimos*.

Já a Indicação CEE nº. 09/97, relaciona em seu item 5, entre outros que o estabelecimento de ensino possa vir a acrescentar, os tópicos mínimos que devem constar do Regimento Escolar e esclarece que esse documento fica sujeito à aprovação dos órgãos próprios do sistema. Traz a seguinte introdução:

> *O Regimento escolar, no seu conjunto, deve ser um texto destituído de minúcias e particularidades conjunturais, mas precisa conter um mínimo de preceitos que, refletindo as medidas do estabelecimento para realização de sua proposta pedagógica, regulamentem as relações entre os participantes do processo educativo*.

Enumera os tópicos abaixo como os mínimos que devem constar nos Regimentos das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo:

I - Identificação do estabelecimento, com indicação do ato administrativo que autorizou seu funcionamento.

II - Fins e objetivos do estabelecimento.

III - Organização Administrativa e Técnica. As instituições de ensino devem atentar para o conceito de gestão democrática do ensino, nos termos do artigo 3°, inciso VIII, e artigo 14, ambos da Lei 9.394/96.

IV - Organização da Vida Escolar. Níveis e modalidades de educação e de ensino; fins e objetivos dos cursos; mínimos de duração e carga horária; critérios de organização curricular; critérios para composição dos currículos, atendidas a base nacional comum e a parte diversificada; verificação do rendimento escolar, formas de avaliação, recuperação, promoção, retenção, classificação e reclassificação; sistema de controle de freqüência; matrícula e transferência; estágios; expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série, certificados de conclusão de cursos e diplomas.

V - Direitos e Deveres dos Participantes do Processo Educativo. Princípios que regem as relações entre os participantes do processo educativo; princípios referentes a deveres e direitos dos alunos, professores e pais, as sanções e vias recursais cabíveis.

A adequação dos regimentos das escolas às disposições da nova LDB, num primeiro momento, pode-se ater apenas, às questões obrigatórias pela própria Lei. A adoção de novas aberturas legalmente facultadas poderá ser postergada para um outro momento, quando a escola tiver mais amadurecida sua nova proposta pedagógica, e o conjunto de normas e diretrizes, em nível de sistemas articulados, estiver mais consolidado.

O Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, documentos internos prescritivos que compõem a Legislação Escolar da E.E.PROF. XX[13], contexto desta pesquisa, são apresentados respectivamente, nos ANEXOS 5 e 6.

2.2. DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS

Nesta seção, relaciono os documentos que considero norteadores do trabalho do professor de inglês, participantes deste trabalho: os Parâmetros Curriculares Nacionais - do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; os Planos de Ensino de Inglês de 2006 da E.E. PROF. XX e os objetivos do curso Reflexão sobre a Ação, tendo em vista que as professoras de inglês participantes desta pesquisa dele são egressas.

Faço recortes desses documentos, procurando destacar o que apresentam para o professor de inglês relacionado à importância do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto escolar.

2.2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Complementando a nova LDB foram publicados em 1998, pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras, doravante neste trabalho, chamados de PCN-LE e, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, identificados neste trabalho de ora em diante como PCN-LEM, apresentam-se subdivididos em quatro partes: I – Bases legais; II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (em que estão incluídos os conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna); III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

[13] Codinome utilizado para preservar a identidade da escola.

2.2.1.1. PCN -LE - Ensino Fundamental

De acordo com o que pode ser visto nas considerações preliminares dos PCN de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, este documento propõe-se a ser *uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras* (Brasil, 1998:7).

Indicam como objetivos gerais do Ensino Fundamental, que os alunos sejam capazes de:

- *compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*

- *posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*

- *conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;*

- *conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*

- *perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;*

- *desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;*

- *conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*

- *utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática ,gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir,expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados,atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;*

- *saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;*

- *questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.*

Os objetivos gerais do ensino de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, levam em conta o aluno, o sistema educacional e a função social dessa LE, considerando para a sensibilização do aluno, *o mundo multilíngüe e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral) e o empenho na negociação do significado e não na correção* (Brasil, 1998:65-66).

Assim, espera-se que com o ensino de Língua Estrangeira, ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de:

- *identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;*

- *vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;*

- *reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;*

- *construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;*

- *construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;*

- *ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;*

- *utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.* (Brasil, 1998:66-67)

Os PCN-LE apresentam ainda, que a sua finalidade seria a de restaurar o papel da língua estrangeira na formação educacional tendo em vista que, embora considerada na sociedade de modo geral, se encontre desprestigiada na escola regular e bem caracterizada em cursos particulares. Comenta também, que seu ensino deve ser como o de outras disciplinas: ser função da escola e lá ocorrer. Para essa efetivação, procura envolver o professor em várias reflexões, mostrando a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira para garantir aos alunos o situar-se no mundo globalizado.

Nos PCN-LE, a ênfase dada à leitura é justificada por:

> *(...) considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de LE no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. (...) o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.* (Brasil, 1998:8)

Além disso, traz outras questões que na realidade, permeiam o trabalho do professor:

> *Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.* (Brasil, 1998: 9)

Utilizando a metáfora das lentes de uma máquina fotográfica, busca minimizar essa ênfase na leitura, procurando deixar claro que o uso mais acentuado dessa habilidade não significa que, dependendo das condições e dos objetivos não possam ser incluídas outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Enfatiza que o uso de uma lente padrão, focada inicialmente na habilidade de leitura tem como objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência comunicativa, chamando-a de: *engajamento discursivo por meio de leitura em língua estrangeira, que se pauta por uma questão central neste documento: dar acesso a todos a uma educação lingüística de qualidade.* (Brasil, 1998: 10).

Salientam ainda os PCN-LE que há necessidade do estabelecimento de critérios para a inclusão de língua estrangeira no currículo escolar, sugerindo que sejam levados em conta três fatores: históricos (relacionados ao papel que uma determinada língua representa em certos momentos da história da humanidade, em termos de trocas internacionais, nos campos da cultura, da educação, da ciência e do trabalho); os relativos às comunidades locais (justificados pelas relações culturais, afetivas e de parentesco envolvidas na convivência da comunidade) e fatores relativos à tradição (por exemplo, o papel que determinada língua estrangeira desempenha nas relações culturais entre os países).

São destacados ainda nos PCN-LE (1998:43-44), como temas centrais, a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE, articulados com os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, por meio da visualização da aprendizagem de línguas como um espaço na escola, de compreensão da vida humana.

Proclama ainda esse documento que há dois pilares que são necessários e básicos no processo de ensinar e aprender línguas que são uma visão teórica da linguagem e da aprendizagem. Salienta a necessidade de que haja no ensino de LE *uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social* (Brasil, 1998:27).

Para viabilizar a aplicação de suas propostas os PCN-LE trazem uma visão sócio-interacionista da linguagem e do processo de aprendizagem, pois as pessoas ao se envolverem em uma interação, tanto escrita quanto oral, o fazem para agirem num mundo social em um determinado momento e espaço.

Lembra ainda esse documento que no desenvolvimento do processo de construção de significados de natureza sócio-interacional as pessoas utilizam três tipos de conhecimento: o sistêmico - aquele que envolve os vários níveis da organização lingüística das pessoas; o de mundo – que se refere às experiências decorrentes das vivências pessoais; e o da organização dos textos – que é de natureza convencional e abrange as convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem em negociações de significado, em uma interação social. Reforça ainda, que esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo (Brasil, 1998:29)

Também trazem os PCN-LE orientações referentes aos conteúdos que devem ser trabalhados no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. São propostos conteúdos que se baseiam no uso da linguagem comunicativa que envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usar

esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral. (Brasil, 1998:71)

Os conteúdos sugeridos são organizados em torno de quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes, evidenciando a importância de cada um deles no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando que devem ser trabalhados em conjunto, pois há conexão entre os conteúdos indicados em cada um deles.

Conhecimento de mundo – inicialmente, *enfatiza-se o conhecimento de mundo do aluno e os tipos de textos com os quais esteja mais familiarizado como usuário de sua língua materna, para facilitar seu engajamento discursivo*. (Brasil, 1998:72).

São sugeridos como apoio para a aprendizagem de LE , a utilização do conhecimento de mundo como recurso necessário e primordial para usar a língua estrangeira tanto na modalidade escrita quanto na oral e, também, para reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes. Assim, os conteúdos referentes ao conhecimento de mundo podem estar relacionados:

- *à vida das crianças na escola, aos problemas de locomoção até a escola, à vida em família, às atividades de lazer com os amigos, aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem;*

- *à determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas, à convivência entre meninos e meninas, ao respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo), a problemas ecológicos na cidade em que vivem, aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão;*

- *à convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo; à visão da cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc.*

Dessa forma, pouco a pouco, o aluno se aproxima das realidades de outros países que falam a LE que está sendo ensinada. Os temas transversais poderão ser usados para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem.

Conhecimento de tipos de texto: sugerem os PCN-LE a utilização do conhecimento de tipos de texto, *na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala; no reconhecimento e na compreensão da organização textual; no reconhecimento da*

função social do texto; na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais etc.). (Brasil. 1998:74-75)

Os conteúdos sugeridos referentes a tipos de texto (orais e escritos), de acordo com a faixa etária em que se encontram os alunos seriam:

- *pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;*
- *entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.*

Conhecimento sistêmico – os conteúdos relacionados a esse tipo de conhecimento são incluídos nas tarefas elaboradas pelo professor, já que o foco do ensino de LE nesse ciclo é mais direcionado à compreensão geral e no envolvimento na negociação do significado. Em outras palavras, *ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessários para resolver a tarefa.* (Brasil, 1998:75).

Constituem-se conteúdos relacionados ao conhecimento sistêmico:

- *atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;*
- *identificação de conectores que indicam uma relação semântica;*
- *identificação do grau de formalidade na escrita e na fala;*
- *reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual;*
- *compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito.* (Brasil, 1998:74-75).

Conteúdos atitudinais – envolvem:

- *a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita;*
- *a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;*
- *o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;*
- *o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;*
- *o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas.* (Brasil, 1998:75).

Assim, conforme os PCN-LE, os conteúdos do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual e os conteúdos atitudinais auxiliam na construção social do significado e serão viabilizados de acordo com os tipos de habilidades comunicativas a serem enfatizadas pelos procedimentos metodológicos usados pelo professor. (Brasil, 1998:75).

Portanto, a aprendizagem de LE, dependendo das características socioculturais do mundo do aluno, vai representar um maior ou menor desafio, tendo em vista vários fatores, destacando-se entre eles, sua experiência prévia e a função social de aprendizagem de língua estrangeira em sua comunidade.

2.2.1.2. PCN-LEM - Ensino Médio

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o ensino das Línguas Estrangeiras Modernas está integrado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conforme os autores desse documento, as Línguas Estrangeiras Modernas *permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração em um mundo globalizado* (Brasil, 1999:145*).*

Se antes, o ensino das línguas estrangeiras se pautava quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade, agora inseridas numa grande área, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a função intrínseca de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens (Brasil, 1999:148).

Assim, destacam-se como objetivos do ensino das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio, que:

> *(...) além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.* (BRASIL, 1999:148)

> *(...) seja uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. (Brasil, 1999:148)*

Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (Brasil, 1999:149)

(...) o Ensino Médio passe a organizar seus cursos de Línguas objetivando tornar-se algo útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na grade curricular. (Brasil, 1999:150)

Conforme os PCN-LEM (Brasil, 1999:150), há outra questão a ser observada que é relacionada às competências a serem atingidas nos cursos de línguas. Comentam que, a grande maioria das escolas baseia as aulas de línguas estrangeiras no domínio do sistema formal da língua objeto, pretendendo levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Sugerem que, ao invés de serem pensadas somente habilidades lingüísticas, sejam cogitadas competências a serem dominadas, que junto à competência comunicativa, justificariam a aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas. Para tanto, estabelecem as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna, relacionadas a três itens (Brasil. 1999:53):

a) Representação e comunicação:

- *Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.*
- *Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.*
- *Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.*
- *Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais*

b) Investigação e compreensão:

- *Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.*
- *Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).*

c) Contextualização sócio-cultural:

- *Saber distinguir as variantes lingüísticas.*
- *Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.*

Reforçam ainda, os PCN-LEM que para o indivíduo possuir uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um de seus componentes. Assim, além da competência gramatical, o aluno precisa possuir um bom domínio também, das competências sociolingüística, discursiva e estratégica, o que é esperado que aconteça ao longo dos três anos de Ensino Médio. (Brasil, 1999:151).

De acordo com os PCN-LEM, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas forem desenvolvidas as demais competências que estão inter-relacionadas e integradas no ato comunicativo. Enfatizam que:

> *(...) para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação. Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto*. (Brasil, 1999: 151)

Destacam também, os PCN-LEM (Brasil, 1999:151-152) a necessidade de ser considerada a forma pela qual as diferentes disciplinas da grade curricular podem e devem interligar-se. A aprendizagem de Línguas Estrangeiras articulada a outros componentes, dará importância às questões culturais, passando a ser vista, então, como fonte de ampliação de horizontes culturais:

> *Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação*. (Brasil, 1999: 152)

Em síntese, trazem os PCN-LEM que:

> *É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.* (Brasil, 1999: 152)

Finalizando, trago a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio que seria *o entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal* (Brasil, 1999: 152).

Acredito ser interessante observar que, em 2006, a Secretaria de Educação Básica publicou o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Refiro-me a ele, apenas para atualizar o que há na legislação em relação ao Ensino Médio. Esse documento não faz parte dos instrumentos coletados neste trabalho, tendo em vista que foi publicado, após o prazo que destinei para a coleta de dados desta pesquisa, razão pela qual não é resenhado nesta seção. .

2.2.2. Planos de Ensino de Inglês

O Plano de Ensino é um documento solicitado ao professor de cada componente curricular de um estabelecimento escolar. Pode ser feito em grupo de professores do respectivo componente ou individualmente. Geralmente, é elaborado na época do Planejamento escolar, que ocorre no início do ano letivo. Baseia-se na Proposta Pedagógica da escola na qual, o professor vai identificar quais são as proposições e objetivos, para relacioná-los em seu plano anual.

O Plano de Ensino consiste na especificação do programa da disciplina, com a finalidade de informar à direção, coordenação, pais e alunos, a orientação a ser seguida pelo professor ou professores, no desenvolvimento da disciplina e na avaliação do desempenho do aluno e do processo ensino-aprendizagem.

O Plano de Ensino, além dos itens referentes a objetivos, conteúdo programático e bibliografia, deverá indicar:

- Metodologia – que consiste na especificação do conjunto das ações a serem desenvolvidas pelo professor e pelos alunos para definir a forma de desenvolvimento do conteúdo programático.

- Avaliação – consta na descrição dos procedimentos que serão empregados com vistas à avaliação do desempenho dos alunos em relação aos objetivos propostos

- Cronograma – se constitui da distribuição do conjunto de aulas e demais atividades, inclusive as de avaliação, pelo tempo disponível.

Tratando-se o Plano de Ensino de um planejamento feito por um professor ou grupo de professores, alterações poderão ser realizadas sempre que necessárias.

Conforme os Artigos 12 e 13 da LDB/96 o Plano de Ensino é uma prescrição para o trabalho do professor e da escola:

> *Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:*
>
> *IV – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente*
>
> *Artigo 13 – Os docentes incumbir-se- ão de:*
>
> *II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.*

Da E.E. PROF. XX foram coletados como dados, os Planos de Ensino de Inglês do ano letivo de 2006 referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Suas respectivas cópias constam deste trabalho no ANEXO 5.

2.2.3. Objetivos do curso Reflexão sobre a Ação

Tendo em vista que uma das perguntas de pesquisa que formulei procura conhecer as representações da comunidade escolar e das professoras de inglês egressas do curso Reflexão sobre o professor reflexivo, senti a necessidade de trazer os objetivos do referido curso, como auxílio para a análise dos dados a esse respeito.

O curso Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando faz parte do programa de desenvolvimento profissional - A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática. É destinado ao professor de inglês da rede pública do estado de São Paulo. Originou-se em 1995, em uma parceria entre a Associação Cultura Inglesa São Paulo e o Programa de Pós - Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL da PUC-SP, e reconhecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. É financiado, integralmente, pela Associação Cultura Inglesa São Paulo que também é responsável pelo aprimoramento lingüístico do professor de inglês, proporcionando-lhe de acordo

com suas necessidades as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de sua habilidade lingüística na língua inglesa.

Após o período reservado ao desenvolvimento lingüístico em uma das unidades da Cultura Inglesa no município de São Paulo, o professor de inglês faz o curso Reflexão sobre a Ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando[14], na PUC-SP durante três semestres, com 76 horas/aula cada um**.**

Conforme Celani (2003: 24):

> *O programa A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática, ao mesmo tempo em que se preocupa em procurar respostas a questões de cunho mais teórico ligadas à formação contínua do professor, pretende, acima de tudo, desempenhar um papel de cunho eminentemente prático de intervenção no contexto social da escola pública, fazendo com que os próprios professores participantes do curso sejam também agentes de transformação no contexto profissional.* (Grifos de minha autoria)

Esse agente de transformação, chamado de multiplicador é ainda, descrito por Celani & Magalhães (2002), como um profissional que não está voltado apenas para a recepção e transmissão de um conhecimento pronto, mas para sua construção em contextos particulares, com foco nas necessidades de situações de comunicação locais, bem como, na educação em sentido mais amplo do que a sala de aula. A constituição desse conhecimento ocorre à medida que, segundo Magalhães (2002), o multiplicador torna-se um profissional que conhece teorias de ensino e aprendizagem, visões de linguagem e as relaciona ao contexto particular em que atua, para conhecer as necessidades de seus alunos e tomar decisões sobre escolhas a serem feitas com base nesses conhecimentos.

Magalhães e Celani (2001) ressaltam que o conhecimento teórico é reconhecidamente importante, pois saber relacionar o conhecimento tácito adquirido em suas práticas em sala de aula como alunos e/ou professores ao conhecimento formal teórico, é fundamental para que os multiplicadores sejam profissionais críticos que refletem sobre suas práticas e sobre a educação de seus alunos.

[14] Cumpre relembrar que esse curso já foi apresentado na Introdução, na nota de rodapé 1, a partir da qual foi referido no decorrer deste trabalho, como curso Reflexão.

A seguir são citados os objetivos gerais e específicos do Programa de Formação Contínua de Professores de Inglês, conforme documento fornecido via on-line, em 2003, pela coordenação da Associação Cultura Inglesa São Paulo, enfatizando-se os relacionados ao curso Reflexão, que é a referência de formação do professor de inglês, foco deste trabalho:

Objetivo Geral do Programa de Formação Contínua de Professores de Inglês:

- Colaborar com a sociedade promovendo a melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa na rede estadual e municipal por meio de um programa de qualificação que permite ao professor desenvolver seu conhecimento de língua inglesa e, através da reflexão crítica, transformar a sua prática em sala de aula.

Objetivos específicos do curso de línguas realizado na Cultura Inglesa:

- Atuar junto aos professores da área de inglês, visando ao aprimoramento da comunicação em inglês e ao desenvolvimento da compreensão dos processos de aprender.
- Desenvolver a acuidade e fluência na língua inglesa através do desenvolvimento e prática das quatro habilidades: compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita, dentro de uma proposta de uso de inglês para fins instrumentais i.e. na docência e no aprimoramento lingüístico.

Esse curso de línguas, dedicado ao aprimoramento lingüístico do professor de inglês é realizado em seis módulos, cuja carga horária unitária é de sessenta e seis horas, perfazendo assim um total de trezentas e noventa e seis horas dedicadas ao estudo da língua inglesa.

Objetivos específicos do curso de Reflexão sobre a Ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando desenvolvido na PUC/SP:

- Formar professores reflexivos críticos, com a perspectiva de formar multiplicadores, estabelecendo a reflexão crítica como forma de transformação e possibilitando o desenvolvimento de estratégias que levem os professores a refletir sobre seus problemas e discursos.

- Trabalhar com a própria prática, relacionando conceitos teóricos à problemática do ensino de uma língua estrangeira na escola pública brasileira.

Após a apresentação dos Documentos Prescritivos para o professor de inglês e dos Norteadores que permeiam o trabalho desse profissional, trago a seguir o Capítulo 3 desta pesquisa, intitulado Metodologia de Pesquisa.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, procuro detalhar os caminhos percorridos para a realização deste trabalho. Para tanto, subdivido-o em seis seções: a escolha da metodologia; o contexto de pesquisa; os participantes; os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta de dados; as ações realizadas para analisar os dados coletados e a colaboração da gramática sistêmico-funcional para a análise dos dados.

3.1. ESCOLHA DA METODOLOGIA

Pela trajetória desenvolvida e as características que envolvem este trabalho, considero que o mesmo se identifique como um estudo de caso. Justifico essa opção metodológica baseando-me em Yin (2005: 88) o qual afirma que um caso único em pesquisa *exige uma coleta de dados intensiva no mesmo local*. Desde novembro de 2004 a julho de 2006, procurei recolher documentos e impressões, respostas e ações de vários atores em um mesmo estabelecimento escolar. Além disso, afirma Yin (2005:95) que *o objetivo do estudo de caso é o cenário no qual ele ocorrerá*. Assim, o fato de procurar nesta pesquisa investigar as representações sobre o trabalho prescrito/realizado pelo professor de inglês egresso do curso Reflexão, no seu contexto de atuação, que é a sala de aula incluída dentro de uma comunidade escolar, local em que várias pessoas observam as ações pedagógicas que lá se desenvolvem, contempla mais essa característica dessa metodologia.

Outro aspecto abordado por Yin (2005:97) reforça a escolha metodológica feita:

> *Realizar estudos de caso envolve uma situação totalmente diferente. Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário e disponibilidade. A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar integralmente ao responder às questões. De forma similar, ao fazer observações das atividades da vida real, você está entrando no mundo do indivíduo que está sendo estudado, e não o contrário; nessas condições, você é a pessoa que pode precisar fazer preparativos especiais para poder agir como observador (ou mesmo observador participante). Por conseguinte, seu comportamento – e não o do sujeito ou do respondente – é o único provavelmente a ser restringido.*

Na vivência que tive durante a coleta de dados, pude comprovar essa afirmativa diversas vezes. Uma das situações que vivi exemplifica bem essa questão: ao chegar à escola para um encontro previamente marcado que deveria ocorrer em sala de aula, encontrei a professora participante em horário vago porque houve uma mudança em suas aulas, devido à adequação que a coordenação teve de fazer, para contemplar as necessidades de um novo professor que chegava ao estabelecimento.

Outros autores também justificam a identidade desta pesquisa com a metodologia de estudo de caso. Por exemplo, Stake (1995: xi) afirma que:

> *Estudamos um caso quando o mesmo for de interesse muito especial. Procuramos o detalhe de interação com seus contextos. Estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, enquanto entendida sua atividade dentro de circunstâncias importantes.* [15]

Sob essa perspectiva, ao procurar responder sobre o trabalho do professor dentro de seu próprio contexto, podem ser vistas as importantes circunstâncias que tornam único e complexo o seu exercício profissional. O reiniciar uma nova aula, a cada cinqüenta minutos, procurando interagir com seus alunos, mostra a energia necessária para recomeçar a cada instante. O momento de interação com cada uma das classes, mostra a particularidade e complexidade de seu trabalho.

Para Johnson (1992:75) um estudo de caso é definido em termos da unidade de análise. Ou seja, o pesquisador direciona sua atenção para tudo que pode envolver algo pesquisado como ele existe, dentro do momento de sua ocorrência, em seu ambiente natural. Para essa autora, um estudo de caso pela sua proximidade com a circunstância em que o mesmo ocorre, permite ao pesquisador encontrar respostas para diferentes tipos de perguntas. Segundo Johnson (1992:84):

> *A essência de um estudo de caso é que focaliza holisticamente uma entidade, seja um aluno, professor ou programa. O propósito é entender a complexidade e natureza dinâmica da entidade particular, e descobrir conexões sistemáticas entre experiências, comportamentos, e características pertinentes do contexto.* [16]

---

[15] *We study a case when it itself is of very special interest. We look for the detail of interaction with its contexts. Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances.*

[16] *The essence of a case study is that it focuses holistically on an entity, whether a student, teacher, or program. The purpose is to understand the complexity and dynamic nature of the particular entity, and to discover systematic connections among experiences, behaviors, and relevant features of the context.*

Traz ainda essa autora, para reforçar seu ponto de vista, um pensamento de Stake (1988) que esclarece a intenção desse tipo de estudo:

> *O propósito de um estudo de caso é descrevê-lo no seu contexto guiado pela questão de pesquisa. O pesquisador estuda o caso e aqueles aspectos do ambiente que a ele pertencem e que clareiam, iluminam a questão de pesquisa (Stake, 1988:258).*

Uma vez que meu interesse nesta pesquisa é ver quais as representações que têm os participantes de uma unidade escolar sobre a atuação e o papel do professor de inglês, o que realiza e as prescrições que lhe são feitas, bem como, a importância do ensino de inglês nesse contexto escolar, as questões de pesquisa que faço podem ser respondidas dentro desse contexto, possibilitando-me tornar esse estudo qualitativo, pois, conforme Stake (1995: xii)[17] é a seqüencialidade dos acontecimentos no contexto que permite ver a inteireza do agir individual possibilitando enfatizar o pesquisador qualitativo. Conforme Stake (1995:39), os *investigadores qualitativos tratam a singularidade de casos individuais e contextos como importantes para o seu entender.*

Portanto, a abordagem de estudo de caso foi selecionada neste estudo, porque ilustra bem o contexto escolar no qual, professores de inglês, diretor, coordenadores, professores de outros componentes do currículo escolar, alunos, pais de alunos e funcionários, podem se envolver na realização da prática educativa e, dessa forma, possibilitar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de inglês. Segundo Johnson (1992:99): *o olhar fechado e holístico sobre um caso limitado no contexto ou no sistema escolhido pode render muitas ricas perspicácias sobre processos de ensinar e aprender.* [18]

3.2. CONTEXTO DE PESQUISA

Escolhi como contexto de pesquisa uma escola estadual que se localiza em um dos bairros do município de São Paulo. O motivo desta escolha foi o fato de constar no corpo docente dessa Unidade Escolar uma das participantes da pesquisa feita

[17] *The qualitative researcher emphasizes episodes of nuance, the sequentiality of happenings in context, the wholeness of the individual. (Stake, 1995:xii)*

[18] *The close and holistic look at a case in the context of the bounded system chosen for study can yield many rich insights about teaching and learning processes.*

anteriormente, para o Mestrado (Cunha, 2003). Como professora de inglês e colega de estudo, pois, concluímos juntas, o curso Reflexão em 1998, mostrava-se aberta e disposta a colaborar também, neste trabalho.

A escola em questão é de porte médio para grande e, atualmente, só funciona no período diurno; fechou seu período noturno no início de 2005. Atende em torno de quase 2000 alunos em suas vinte e três salas de aula. Oferece o Ensino Fundamental, com duração de quatro anos, em regime de progressão continuada[19], em um único ciclo, denominado: ciclo II – de 5ª à 8ª série. O Ensino Médio regular, com a duração de três anos, é oferecido em regime de progressão parcial[20].

Apresenta uma grande organização no seu funcionamento diário. Suas instalações são amplas e bem cuidadas e percebe-se que há o pulso forte de sua Diretora, que é efetiva e está nessa escola, há quase quinze anos. Conhece os alunos pelo nome, é freqüente, atuante e respeitada na comunidade escolar.

Embora já tivesse feito contatos iniciais com a professora participante já mencionada, introduzi-me oficialmente na escola em novembro de 2004, quando levei o ofício de minha Orientadora que, cumprindo a formalidade burocrática, apresentou-me oficialmente.

3.3. PARTICIPANTES

De novembro de 2004 a julho de 2006, período em que se desenvolveu esta pesquisa, tive a colaboração de cinqüenta e quatro pessoas. Dessas, três são professoras de inglês egressas do curso Reflexão, que são efetivas da escola que apresentei como contexto deste trabalho. As demais são representantes dos diversos segmentos que constituem essa mesma unidade escolar.

[19] O regime de progressão continuada, adotado no Ensino Fundamental das escolas estaduais de São Paulo, é entendido como o sistema em que o aluno não é retido por aproveitamento no interior do ciclo. Se houver necessidade, o será apenas ao final do ciclo, ou seja, ao término da 8ª série.

[20] Progressão Parcial, regime aplicado no Ensino Médio, das escolas estaduais paulistas. Possibilita ao aluno retido em até três componentes curriculares, ser classificado na série subseqüente, podendo cursar, esses componentes, concomitantemente ou não.

As professoras de inglês responderam a um Questionário Informativo e participaram de uma Entrevista – instrumentos que serão apresentados adiante. Suas respostas são destacadas tendo em vista que uma das questões de pesquisa visa conhecer quais são suas representações sobre o próprio trabalho.

Já a participação dos demais participantes da unidade escolar constituiu-se em responder ao Questionário Informativo.

Trago no quadro a seguir, uma visão geral dos participantes desta pesquisa, enfatizando que só foi possível a entrega e recebimento dos Questionários a todos eles, graças à colaboração recebida das três professoras de inglês egressas do curso Reflexão, que considero como participantes focais neste trabalho.

PARTICIPANTES		**NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS**
Professoras de inglês (egressas do curso Reflexão sobre a Ação)		03
Representantes dos diversos segmentos que compõem a unidade escolar	Diretor	01
	Coordenadores	02
	Professores Pares (de diversas Disciplinas)	16
	Pais	09
	Alunos	20
	Funcionários	03
TOTAL		**54**

Quadro 1 - Identificação dos participantes – questionários respondidos

Conforme pode ser observado neste quadro, o maior número de participantes pertence ao segmento de alunos, seguido em segundo lugar, pelos representantes do segmento formado pelos professores pares. Ressalto esse detalhe porque creio ser relevante o fato de ter oportunidade de verificar as representações de um maior número de pessoas diretamente envolvidos no processo de ensinar-aprender inglês.

3.3.1. Professoras de inglês, egressas do curso Reflexão

Conforme já mencionado, três professoras de inglês, egressas do curso Reflexão, participaram deste trabalho. Interessante frisar que, cada uma delas teve um determinado período de participação, devido a fatores alheios à nossa vontade, os quais serão detalhados no decorrer de suas apresentações.

A primeira participante foi Mara[21], que também colaborou na pesquisa de Mestrado. Quando a procurei, em meados de setembro de 2004, a sua situação funcional no Estado havia mudado. Na época da minha pesquisa anterior, ela era ocupante de dois cargos: um de professora de português e outro de inglês. Os boatos surgidos de que entraria uma outra língua estrangeira na grade curricular das escolas estaduais e que a opção de escolha seria do aluno, fez com que ela optasse pelo cargo de português, tendo em vista que acompanhava os dizeres do alunado que, de modo geral, diziam que o espanhol seria mais fácil para aprenderem. Continuou com aulas de inglês, como carga suplementar. Em termos práticos, isto significa que daria aulas de inglês se, sobrassem à época de atribuição de aulas. Apesar dessa mudança, recebeu-me bem e, de novembro a dezembro de 2004, ajudou-me a coletar diversos dados. Além disso, apresentou-me Maiara, que era professora efetiva, ocupante de dois cargos na mesma unidade escolar: um de português e um de inglês e que poderia continuar participando do trabalho se, por alguma eventualidade, Mara perdesse suas aulas de inglês em 2005.

Essa nova participante, Maiara, que já havia concluído o curso Reflexão em 2000, prontificou-se a auxiliar, iniciando imediatamente a coletar os dados que lhe solicitei. Embora sua participação tenha sido mais efetiva até dezembro de 2005, manteve contato comigo, em todas as vezes que compareci na unidade escolar após essa data, colaborando, sempre que solicitada. Entretanto, Maiara também teve alterações em sua vida funcional no decorrer de 2005. Quando ela iniciou sua colaboração neste trabalho, tinha aulas durante o período da manhã e da tarde. Com problemas particulares relacionados à saúde de seus pais, pediu exoneração do cargo de inglês (fez opção por este cargo, levada também pelo zunzum da saída da língua inglesa da grade curricular), ficando com aulas de inglês, somente como carga suplementar.

No início de 2006, houve a posse de novos professores concursados e Roneir, a terceira participante desta pesquisa, assumiu um dos cargos vagos da unidade escolar. Maiara foi quem me apresentou essa nova professora, que também era aluna, na época concluinte do primeiro semestre de 2006, do curso Reflexão. Roneir, aberta a mudanças, entusiasticamente se dispôs e participou deste trabalho, até julho de 2006.

[21] Todos os nomes de pessoas utilizados neste trabalho são fictícios, para a preservação de suas identidades.

A seguir, apresento cada uma das participantes pela ordem em que se fizeram presentes neste trabalho:

Mara, cuja idade se inclui na faixa etária de 41 a 45 anos, tem mais de 18 anos de experiência e, em novembro de 2004, ministrava aulas para o Ensino Médio de Português e Inglês, no período da manhã. À tarde, desempenhava as funções de professora de Português em uma escola do município, acumuladas com a função administrativa de auxiliar da direção. Está na escola que é contexto desta pesquisa há quase 10 anos e, em 2006, era professora titular apenas de português. Se surgissem aulas de inglês, vagas ou em substituição, poderia ministrá-las como carga suplementar. Foi concluinte do curso Reflexão em 1998.

Maiara encontra-se na faixa etária de 46 a 50 anos, tem mais de 20 anos de exercício e, quando preencheu o Questionário Informativo, em novembro de 2004, tinha 20 aulas de Português e 20 de Inglês. Seus dois cargos eram lotados na mesma unidade escolar, contexto desta pesquisa, onde desempenhava suas funções há cinco anos. No início de 2006, perdeu as aulas de língua inglesa que ministrava em sua carga suplementar, com a chegada da professora Roneir. Concluiu o curso Reflexão em 2000.

Roneir inclui-se na faixa etária de 31 a 35 anos. Tem uma jornada básica no Estado, que corresponde a 28 aulas semanais de inglês. Efetivou-se nessa disciplina, ministrando aulas no Ensino Fundamental e no Médio. Completa sua jornada, dando seis aulas no período da manhã, em outra unidade escolar que se localiza próximo à E.E. PROF. XX, contexto desta pesquisa, onde iniciou a trabalhar, no início de 2006. Já estava concluindo o curso Reflexão.

As três participantes estudaram na graduação, o curso de Letras - Português/Inglês e o fizeram em faculdades particulares. A única que participa de alguma atividade institucional da E.E. PROF. XX é Maiara, integrando o Conselho de Escola.

3.3.2. Demais participantes da unidade escolar

Considero como demais participantes as cinqüenta e uma pessoas representantes dos diversos segmentos que compõem a unidade escolar, que colaboraram com esta pesquisa, respondendo a um Questionário informativo, a saber: direção (1), coordenação (2), professores das demais disciplinas que compõem o currículo escolar, chamados de professores pares (16), alunos (20), pais de alunos (9) e funcionários (3).

Como já foi dito, as três professoras de inglês participantes intermediaram a entrega e recebimento dos referidos questionários. À participante Mara também foram entregues os questionários do diretor da escola, do coordenador que estava na época nessa função, (foi substituído no início de 2006) e cinco para funcionários para que ela coordenasse a distribuição e coleta dos mesmos, o que foi feito nos meses de novembro e dezembro de 2004.

Levanto a seguir o perfil dos participantes representantes dos diversos segmentos que compõem a unidade escolar pesquisada, que retornaram seus questionários em tempo hábil.

A **diretora** escolar, cuja idade situa-se na faixa etária de 51 a 55 anos, é titular do cargo que ocupa há mais de treze anos. Além da complementação pedagógica em Supervisão e Administração escolar é licenciada em Língua e Literatura Portuguesa. Ao responder à questão: Como você descreveria seu trabalho atual? diz considerá-lo satisfatório, *dentro das possibilidades de recursos disponibilizados pelo governo e a falta de autonomia da direção escolar*.

Quanto ao **professor-coordenador**, cumpre ressaltar que, embora a escola, pelo seu número de classes e turnos de funcionamento, só comporte um professor-coordenador, houve durante o período em que os dados foram coletados a troca do responsável por esse segmento. Assim, tive a oportunidade de ter o Questionário respondido por dois professores-coordenadores: o que estava, quando cheguei em 2004 e o que coordenava em 2006. O primeiro, Fan, está na faixa etária de 31 a 35 anos. Licenciou-se em Biologia, Filosofia e Pedagogia. Ficou na Coordenação em torno de dois anos. A segunda, Liz, tem em torno de 47 anos, é licenciada em História,

Pedagogia e Educação Artística. Está na escola, desde fevereiro de 2006. Ambos têm quase quinze anos de experiência, como professores.

Os dezesseis **professores pares**, assim chamados por mim, por terem a mesma função exercida pelas professoras de inglês, no mesmo ambiente de trabalho, cuja idade varia de 26 a 55 anos são, em sua maioria, do sexo feminino, (quatorze professoras e dois professores). Desses dezesseis que retornaram o Questionário preenchido, oito têm mais de dezessete anos de experiência em sua profissão. Doze deles são titulares de cargo na escola em que realizei a pesquisa. Há uma diversidade nas matérias que lecionam: Arte (2), Matemática (2), Matemática e Ciências (1), Português (3), História (3), Biologia (1), Filosofia (1), Geografia (1) e de Inglês, que não fizeram o curso Reflexão e são chamadas também, de professores pares (2).

Objetivando a melhor visualização das disciplinas ministradas pelos dezesseis professores pares e as três professoras de inglês, bem como, a maneira pela qual serão identificados no capítulo da Apresentação e Discussão dos Dados, faço no quadro abaixo, uma síntese dessas informações.

DISCRIMINAÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR MINISTRADO	QUANTI-DADE DE PROFES-SORES	IDENTIFICAÇÃO USADA NA ANÁLISE DOS DADOS
Professoras de inglês egressas do curso Reflexão	Inglês	03	Mara, Maiara e Roneir
Professores Pares	Artes	02	(PPI-Arte) e (PP8-Arte)
	História	03	(PP2- Hist), (PP4-Hist) e (PP5-Hist)
	Matemática	02	(PP3- Mat) e (PP14-Mat)
	Português	03	(PP6- Port), (PP9-Port) e (PP13-Port)
	Biologia	01	(PP7-Bio)
	Filosofia	01	(PP10-Filosofia)
	Matemática e Ciências	01	(PP11-Mat/Cie)
	Geografia	01	(PP12 – Geo)
	Inglês (não fizeram o curso Reflexão)	02	(PP15-Ing) e (PP16- Ing)
	TOTAL	**19**	

Quadro 2 - Identificação dos professores – componentes ministrados

Pode ser observado nesse quadro, que identifico os professores pares com um número e as iniciais do componente que lecionam. Portanto, receberam um codinome somente as três professoras de inglês egressas do curso Reflexão.

Os nove **pais de alunos** encontram-se na faixa etária de 36 a 56 anos; a maioria, ou seja, seis dos nove respondentes têm de 40 a 50 anos. De modo geral, escolheram essa escola para os seus filhos, pela boa qualidade de ensino oferecida. Consideravam-na, pelos resultados alcançados em avaliações oficiais, a mais conceituada na região.

Dos vinte **alunos** que responderam e retornaram o Questionário, doze são do sexo feminino. Nove situam-se na faixa etária compreendida de 13 a 15 anos e estudavam na época da aplicação do referido instrumento de coleta de dados, na 7ª série do Ensino Fundamental. Onze tinham de 17 a 18 anos, estudando na 3ª série do Ensino Médio, quando responderam ao questionário. Quinze desses alunos estavam na escola há quase três anos; quatro deles há mais de seis e, somente um aluno, há menos de um ano. A maioria gosta de estudar no local por também considerarem o seu ensino muito bom, assim como os seus professores. Mário, um dos alunos, ao responder o porquê gostava de estudar nessa escola afirma: (...) *além de ser uma das únicas escolas públicas de qualidade em São Paulo, tenho muitos amigos e gosto da maneira que as aulas são dadas*. Mari, respondendo à mesma questão declara: *porque, mesmo sendo uma escola da rede pública de ensino, é bem conceituada, organizada e possui um ambiente agradável.*

Os três **funcionários** que entregaram seus Questionários são do sexo feminino, sendo, duas delas, efetivas em seus cargos. Uma está na escola há mais de seis anos; outra há mais de onze e a terceira há mais de dezesseis. As três afirmam que gostam muito de trabalhar no local.

Conforme a devolutiva dos professores reflexivos que intermediaram a entrega e retorno dos Questionários, o único critério que estabeleceram na escolha das pessoas dos diversos segmentos da unidade escolar para participarem deste trabalho foi o de, quando consultados se queriam ou não colaborar, ter sido salientado que confiavam na responsabilidade dos mesmos, na devolução do documento preenchido no menor prazo possível.

Encerrando esta seção, apresento a seguir, um quadro em que resumo o número de respondentes, indicando os respectivos segmentos da unidade escolar que representam:

SEGMENTOS	NÚMERO DE RESPONDENTES
Professoras de inglês (egressas do curso Reflexão sobre a Ação)	03
Diretor	01
Coordenadores	02
Professores Pares (de diversas Disciplinas)	16
Pais	09
Alunos	20
Funcionários	03
TOTAL	**54**

Quadro 3 – Identificação dos segmentos e número de respondentes

3.4. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Objetivando favorecer a participação oral, escrita e reflexiva dos participantes utilizei neste trabalho, diferentes instrumentos para a coleta de dados: Questionário Informativo – elaborado para traçar o perfil e identificar as representações da comunidade sobre o trabalho prescrito/realizado pelos professores de inglês, egressos do curso Reflexão, que foi respondido por todos os colaboradores deste estudo; Entrevista semi-estruturada - feita somente com as professoras de inglês egressas do curso Reflexão; Documentos Prescritivos e Documentos Norteadores.

3.4.1. Questionário Informativo

Ao elaborar este instrumento cuja cópia se encontra no ANEXO 1, tive a preocupação de fazê-lo para atender a duas finalidades: traçar o perfil das pessoas que compõem os segmentos da comunidade escolar e levantar suas representações sobre o trabalho prescrito/realizado pelo professor de inglês, egresso do curso Reflexão, enfatizando o papel do professor e a importância da língua estrangeira no contexto escolar. Para isso, utilizei inicialmente nove perguntas fechadas sobre as informações pessoais dos questionados, procurando facilitar a organização posterior dos dados coletados. A partir da questão de número 10, usei perguntas abertas ou semi-abertas, objetivando preencher minha segunda expectativa sobre as representações.

Além desses cuidados, procurei organizar um Questionário que se adequasse aos vários segmentos que constituem a comunidade escolar. Na elaboração do mesmo, tive

a preocupação de manter as mesmas perguntas que, embora escritas em linguagem diferenciada de acordo com as pessoas a que se destinavam, puderam originar respostas sobre o mesmo assunto.

Foram elaborados sete modelos de questionários adequados aos diversos segmentos da unidade escolar. Constam, como já foi dito acima, no ANEXO 1 – identificados pelas letras do alfabeto:

ANEXO 1A - Modelo Questionário do Diretor
ANEXO 1B - Modelo Questionário do Coordenador
ANEXO 1C - Modelo Questionário do Professor de Inglês
ANEXO 1D - Modelo Questionário dos Professores Pares
ANEXO 1E - Modelo Questionário dos Pais de Alunos
ANEXO 1F - Modelo Questionário dos Alunos
ANEXO 1G - Modelo Questionário dos Funcionários

3.4.2. Entrevista Semi-Estruturada

Fiz uma entrevista semi-estruturada com as três professoras de inglês, egressas do curso Reflexão. As entrevistas foram gravadas em áudio e, realizadas, nas próprias dependências da unidade escolar. Como pode ser visto no Roteiro da mesma (ANEXO 2). Fiz um grande número de perguntas o que ocasionou na sua aplicação uma demora em média, de quase duas horas de gravação. Aconteceu um fato interessante, nas entrevistas feitas com as participantes Maiara e Roneir: ao terminar, continuavam a falar de aspectos importantes do seu trabalho e relevantes para esta pesquisa, que tive de solicitar-lhes licença e religar o gravador.

A entrevista foi feita individualmente, em momentos diferentes, com cada uma das professoras participantes. As de Mara e Maiara foram gravadas em fevereiro de 2005 e a de Roneir em fevereiro de 2006. Um dos objetivos que tive nessa entrevista foi o de saber se o professor conhece a Legislação que prescreve o seu trabalho, como ele diz que o realiza e também se há na comunidade escolar fatores que facilitam ou dificultam a realização dos mínimos estabelecidos nos Planos de ensino. Além disso, procurei saber como o professor se vê no contexto atual em que trabalha e pedi-lhe para descrever sua trajetória de aprendizagem de inglês.

Procurando assegurar os objetivos assinalados, acompanhei durante toda a entrevista, o roteiro previamente feito. Fiz a opção pela entrevista semi-estruturada por acreditar, como Nunan (1997:149), que as entrevistas podem ser caracterizadas de acordo com seu grau de formalidade. Que, em uma entrevista semi-estruturada, o entrevistador tem uma idéia geral do que pretende alcançar, sendo muitas vezes preferida por aqueles pesquisadores que trabalham dentro da tradição da pesquisa interpretativista, e que preferem ter flexibilidade e poder de controle para encaminhar a entrevista junto de seus entrevistados.

3.4.3. Documentos Prescritivos e Norteadores

Considero como dados importantes para este trabalho, os documentos coletados que já foram apresentados na Fundamentação Teórica, para ilustrar o que permeia o trabalho do professor em termos de prescrição ou de orientação.

Coletei inicialmente, os Documentos que considero Prescritivos. Trazem o que há de prescrito para o professor tanto na legislação oficial externa à escola, quanto as que circulam em seu interior.

Da legislação oficial externa à escola, trouxe alguns capítulos da *Constituição Federal* de 1988 que julguei necessários para análise dos dados e alguns artigos da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996.* Coletei esses documentos em livros e sites especializados.

Da legislação própria da escola, trouxe o Regimento escolar, e a Proposta Pedagógica da escola, cujas cópias estão respectivamente, nos ANEXOS 5 e 6. Houve muita disponibilidade da escola em ceder os documentos, oportunidade em que diretor, vice-diretor, coordenadores, conversaram com esta pesquisadora, interessados nos objetivos da pesquisa.

Como Documentos Norteadores, considerei em primeiro lugar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCN-LE e os do Médio – PCN-LEM coletados em livros próprios e nos sites do Ministério de Educação e Cultura - MEC.

Em segundo lugar, coletei os Planos de Ensino de Inglês do ano de 2006, (ANEXO 7), diretamente com a professora coordenadora, porque as professoras de inglês participantes não tinham suas cópias. Em terceiro lugar, coletei os objetivos do curso Reflexão sobre a Ação, arquivados em meu computador e que foram enviados on-line em 2003, pela senhora coordenadora de uma das unidades da Cultura Inglesa de São Paulo.

Resumindo, considerei e coletei como documentos prescritivos do trabalho do professor:

- Constituição Federal de 1988: Artigos 6°, 22, 23, 24, 205, 206, 208, 214.
- Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei 9394/96: Artigos 1°, 2°, 3°, 4°, 12, 13, 14, 22, 24, 26, 35, 36, 61, 62, 67, 87, 88, 91.
- Regimento escolar: Artigos 2°, 3°, 5°, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 45, 47, 50, 51, 59, 64.
- Proposta Pedagógica Escolar; objetivos fundamentais, atitudes, habilidades, conhecimentos e ações, citação dos planos de ensino e dos projetos disciplinares e interdisciplinares.

Como Documentos Norteadores, considerei e coletei:

- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: fundamentação e objetivos.
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Estrangeira-inglês: fundamentação, competências e habilidades.
- Planos de Ensino de Inglês – Ensino Fundamental e Médio: habilidades e competências, conteúdos, desenvolvimento metodológico, instrumentos de avaliação e recuperação.
- Objetivos gerais e específicos do curso Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês, aprendendo e ensinando.

A coleta de dados estendeu-se de novembro de 2004 ao início de julho de 2006, pelas necessidades já apontadas no decorrer do trabalho, sendo uma delas a inclusão da terceira participante no início de 2006.

3.5. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Após organização dos dados coletados em pastas específicas, digitei as respostas dos questionários informativos inicialmente, pelos segmentos dos participantes. Depois, em um segundo momento, separei as respostas pelas perguntas, ainda de acordo com os segmentos. Somente em um terceiro estágio, reuni todas as respostas em um documento único, separado pelas respectivas perguntas. Coletei cinqüenta e quatro questionários. O número de perguntas era em média vinte, em cada um deles.

Quanto às entrevistas, conforme já comentei no início deste capítulo, foram muito extensas. Eu mesma as transcrevi. Senti dificuldades para perceber o que falavam com clareza, tendo em vista que todas as entrevistas foram feitas na unidade escolar, local geralmente, ruidoso. O resultado disso foi que algumas frases ficaram interpoladas e, por problemas de dicção ou técnicos, o som ficava muito baixo. Após a transcrição, passei ao processo de digitação: inicialmente, digitei cada entrevista em separado; depois, reuni as respostas das três professoras de inglês participantes desta pesquisa, pelas respectivas perguntas.

Em relação aos documentos, tive as seguintes preocupações: em primeiro lugar a de tê-los digitados. Os referentes ao sistema educacional brasileiro (Constituição, LDB, Parâmetros) de certa forma foram de fácil localização e organização, tendo em vista a disposição dos mesmos em sites especializados. Os referentes à legislação escolar foram todos digitados, por mim. Os relacionados ao curso de Reflexão sobre a Ação, por terem sido usados em pesquisa anterior (Cunha, 2003) já estavam organizados e digitados.

Embora tenha sido visto, no capítulo da Fundamentação Teórica, na definição de Souza-e-Silva (2004:84), que todos os aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu cotidiano são considerados prescrições, para a Apresentação e Discussão dos Resultados, organizei os documentos coletados de maneira diferente, procurando facilitar a sua análise. Em primeiro lugar, separei os documentos em dois grandes grupos: Documentos Prescritivos e Documentos Norteadores. Em seguida, subdividi os Prescritivos como externos à escola: Constituição Federal/88 e LDB/96 e em próprios da escola:

Regimento Escolar e Proposta Pedagógica da escola. Essa divisão facilitou muito o trabalho.

Os Documentos Norteadores também foram organizados em duas divisões: uma que denominei de Norteadores Gerais: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio; e a outra que nomeie de Norteadores Específicos dos Professores de Inglês: os Planos de Ensino de Inglês e os Objetivos do Curso Reflexão.

Tais procedimentos podem ser visualizados no quadro abaixo:

<table>
<tr><th colspan="2">DOCUMENTOS PRESCRITIVOS</th><th colspan="2">DOCUMENTOS NORTEADORES</th></tr>
<tr><th>Externos à Escola</th><th>Da Própria Escola</th><th>Gerais</th><th>Específicos do Professor de Inglês</th></tr>
<tr><td>Constituição Federal de 1988</td><td>Regimento Escolar</td><td rowspan="2">Parâmetros Curriculares Nacionais:
- do Ensino Fundamental
- do Ensino Médio</td><td>Planos de Ensino</td></tr>
<tr><td>Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</td><td>Proposta Pedagógica da Escola</td><td>Objetivos do curso Reflexão</td></tr>
</table>

Quadro 4 - Relação dos documentos coletados

Após a organização geral dos dados coletados, agrupei-os de acordo com sua especificidade, objetivando facilitar a análise dos dados. Dessa forma dividi o Capítulo da Apresentação e Discussão dos Resultados em três partes. Todos os documentos coletados foram analisados na primeira seção intitulada Prescrições, seguindo a ordem apresentada no quadro acima. Os demais dados coletados nos Questionários e nas Entrevistas foram analisados na segunda seção chamada de Representações. A terceira parte foi destinada ao levantamento das Prescrições nas Representações.

Continuando o procedimento para a análise dos dados, elenquei categorias de interpretação diferentes para analisar as Prescrições e as Representações, tendo em vista a peculiaridade de cada uma dessas seções.

Para as Prescrições, procurei retirar dos documentos informações referentes ao trabalho do professor de inglês, seu campo de atuação, local em que desempenha suas funções, o que envolve ensinar-aprender Língua Estrangeira, quem participa desse processo no sistema escolar. Dessa forma, elenquei as seguintes categorias que me ajudaram na análise das prescrições: educação, ensino, escola, docente, aluno, sistemas de ensino, ensino de LE, diretor, docentes e funcionários, pais ou responsáveis.

Essas categorias também auxiliaram na análise dos Documentos Norteadores Gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio. Já em relação aos Documentos Específicos do professor de inglês - os Planos de Ensino de Inglês e os Objetivos do curso Reflexão - pelas suas próprias características, levantei na análise, somente as idéias principais:

Assim, ao ler os documentos, buscava selecionar os textos que ilustravam as categorias elencadas, procurando analisar o discurso apresentado por meio da transitividade de Halliday (1985) recorrendo principalmente, aos processos utilizados.

Para as Representações, objetivando analisar os dados de acordo com as perguntas de pesquisa, elenquei as categorias: atuação do professor de inglês, papel do professor de inglês e o ensino de inglês no contexto escolar.

A seção do Capítulo da Apresentação e Discussão dos Resultados referente às Representações, foi organizada em quatro partes. Na primeira parte, procurei investigar as representações dos participantes da comunidade escolar sobre as categorias: atuação do professor de inglês, papel do professor de inglês e o ensino de inglês no contexto escolar, analisando os dados coletados por meio do Questionário que foi respondido pelas pessoas que compõem os diversos setores que constituem a unidade escolar pesquisada - diretor, coordenador, professores das diversas disciplinas do currículo escolar, alunos, pais e funcionários. Na segunda, apresento as representações dos professores de inglês egressos do curso Reflexão, retiradas de suas respostas às questões feitas no Questionário e na Entrevista. Na terceira, comparo as representações feitas com as prescrições e as categorias levantadas na análise dos documentos descritivos e dos norteadores do trabalho do professor. Na última parte, procuro nos dados coletados as representações dos respondentes desta pesquisa sobre o professor reflexivo.

Para analisar as representações procurei investigar o repertório representativo dos participantes desta pesquisa, embasando-me para isto na teoria proposta por Freire e Lessa (2003:174) que consideram as representações:

(...) como maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao conhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo.

3.6. A COLABORAÇÃO DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Como recursos metodológicos para análise dos dados, busquei auxílio na Gramática Sistêmico Funcional, desenvolvida por (Halliday, 1994), que concebe a linguagem como prática social, organizando e significando a experiência humana.

Conforme Halliday (1985), a linguagem é usada pelos seres humanos principalmente para: externalizar conteúdos de sua experiência no mundo e interagir com outras pessoas, para estabelecer e manter relações com elas, influenciar seu comportamento, expressar opiniões e solicitar ou modificar opiniões dos outros.

Por entender que toda a linguagem se organiza em torno de uma função, Halliday (1994), instituiu para os componentes funcionais da língua três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual, as quais, segundo esse autor, conseguem abranger os modos de usos da linguagem.

Tendo como objetivo nesta pesquisa, investigar as representações lingüísticas sobre o trabalho prescrito/realizado pelo professor de inglês, construídas pelos participantes de sua comunidade escolar, considero para a análise, a metafunção experiencial que trata da transitividade e dos significados que são construídos no mundo das experiências humanas, por meio da representação de idéias, em conjuntos de tipos de processos.

Segundo Halliday (1994:107), o sistema da transitividade apresenta três componentes: o próprio processo (realizado pelos tipos de verbo da oração); os participantes do processo (os agentes ou pacientes tipicamente realizados pelos substantivos e grupos nominais); as circunstâncias associadas ao processo (realizadas pelas locuções adjetivas ou adverbiais).

De acordo com essa abordagem (Halliday, 1985:102), afirma que, na transitividade, há um padrão de processos que, de alguma forma, é universal entre as

línguas humanas. Trata-se da análise de quem faz o quê, a quem, e em quais circunstâncias. O tipo de verbo determina o tipo de participante. O processo é representado na oração através de verbos, que são classificados em seis tipos: materiais, mentais, relacionais, existenciais, verbais e comportamentais.

Os *processos materiais* relacionam-se à experiência externa do indivíduo; são processos do fazer; realizam ações concretas e referem às ações externas, físicas e perceptíveis. De acordo com Halliday (2004; 196), são dois os seus participantes: o Ator e a Meta. É o Ator quem realiza a ação propriamente dita, sendo sua presença obrigatória no processo mesmo que não seja mencionada. A Meta é o participante a quem o processo é dirigido, aquele que efetivamente é modificado pela ação.

Os *processos mentais* são processos que envolvem eventos psicológicos de percepção, de cognição e de afeição (Halliday, 2004:201). Relacionam-se à experiência interior do indivíduo, aos processos do sentir, do saber, do perceber. Os processos mentais de afeição projetam sentimentos como gostar, temer, odiar, amar; os de cognição projetam o conhecimento que o individuo possui. É a representação do significado intrínseco dos pensamentos adquiridos e são expressos pelos processos: pensar, saber, entender. Já os de percepção projetam a aquisição do conhecimento por meio dos sentidos, como ver, ouvir, enxergar. Os participantes envolvidos nas ações são chamados de Experienciador - entidade que está sentindo, pensando ou vendo (processo de consciência), e Fenômeno - elemento percebido/sentido pelo experienciador.

Os *processos relacionais* são representados por verbos de ligação que estabelecem atributos, identificação e/ou posse entre duas entidades, como possuir, ser e estar. Estabelecem uma relação entre entidades, identificando-as ou classificando-as, ou seja, *relacionam um fragmento da realidade a outro* (Halliday, 1994:107). Os três tipos principais de processos relacionais são: Intensivo - ocorre quando a qualidade é atribuída a uma entidade; Circunstancial - ocorre quando uma circunstância de tempo ou lugar é atribuída a uma entidade; e Possessivo - ocorre quando uma relação de posse existe.

Os *processos verbais*, por sua vez, são realizados por verbos que indicam falar, querer dizer. Constituem relações simbólicas construídas na consciência humana e

desempenhadas através da linguagem. O participante no processo verbal é o Dizente, geralmente humano, podendo, porém, ser um elemento figurativo. O Dizente é a entidade que pronuncia alguma coisa. O Receptor é alguém para quem esse discurso está direcionado, o Alvo é a entidade atingida pelo processo, e a Verbiagem, a mensagem propriamente dita, podendo ser expressa por substantivo ou elementos circunstanciais.

Os *processos existenciais*, de forma similar aos relacionais, constroem um participante envolvido num processo de ser. Como a própria palavra diz, esses processos representam a existência ou acontecimento de algo. O verbo haver, por exemplo, é um processo existencial no qual a entidade é o Existente e a Circunstância é o complemento.

Os *processos comportamentais* referem-se a comportamentos físicos e psicológicos. Essa categoria permite uma distinção clara entre processos mentais e manifestações externas do comportamento humano. Numa oração com esse tipo de processo temos o Comportante, que pratica a ação, e a Extensão que define o escopo do processo.

Como pode ser observado, cada tipo de processo está ligado a um tipo diferente de significado, o que faz com que seus participantes realizem funções diferentes. Eggins (1994) esclarece que ativamente escolhemos representar a nossa experiência de uma determinada forma ao selecionarmos o tipo de processo e a configuração de participantes que iremos usar. Assim, ao analisarmos a gramática da oração, focalizando sua transitividade, podemos perceber como essa experiência está sendo organizada.

No sistema de transitividade, pode-se ver que os elementos formadores da estrutura estão todos relacionados às funções sociais da língua, as quais são entendidas como *contextos significativos na medida em que somos capazes de especificar parte do potencial de significado que está de maneira característica e explicável associado a eles.* (Halliday, 2004:131).

Encerrando este capítulo, poderia dizer que na análise dos dados coletados, usei em parte a transitividade e o repertório representativo para investigar as representações em relação ao trabalho prescrito/realizado pelo professor reflexivo de inglês,

manifestadas na linguagem usada pelos participantes que representam os diversos segmentos que compõem a unidade escolar. Com este procedimento, busquei estabelecer comparações entre o que é prescrito pela legislação e o que é realizado desse prescrito nas representações dos participantes representantes dos diversos segmentos que compõem a unidade escolar, contexto desta pesquisa.

Em prosseguimento a este estudo, apresento a seguir o Capítulo 4, intitulado Apresentação e Discussão dos Resultados.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, subdividido em três seções, apresento os dados coletados, discutindo-os de acordo com o embasamento teórico proposto no capítulo da Fundamentação Teórica deste trabalho. Na primeira seção, intitulada Prescrições, identifico o prescrito existente nos vários documentos coletados relacionados ao trabalho do professor. Conforme pode ser visto no decorrer deste capítulo, esse profissional recebe uma série de prescrições, tanto da legislação pertinente oriunda dos órgãos oficiais, quanto da própria escola. Na segunda seção, denominada Representações, dividida em três partes, trago inicialmente, as representações dos participantes de uma unidade escolar em relação à atuação do professor de inglês, ao seu papel e ao ensino desse idioma no contexto escolar. Em seguida, apresento as representações das três professoras de inglês, egressas do curso Reflexão sobre o próprio trabalho. Em sua última parte, analiso as representações da comunidade escolar e dos professores de inglês sobre o professor reflexivo. Na terceira seção, chamada de Prescrições nas Representações, analiso as representações das pessoas que participam da unidade escolar pesquisada, em contrapartida às prescrições recebidas dos diversos documentos analisados que permeiam o trabalho do professor de inglês, egresso do curso Reflexão sobre a Ação, procurando responder às perguntas de pesquisa formuladas.

A idéia principal que move esta pesquisa é, portanto, a de identificar as representações das pessoas que compõem os diversos setores de uma unidade escolar – diretor, coordenador, professores, pais, alunos e funcionários – sobre o trabalho prescrito/realizado pelo professor de inglês que teve a oportunidade de participar de um curso em que vivenciou um processo reflexivo. Para tanto, desenvolvi a análise dos dados coletados buscando respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as representações dos participantes de uma unidade escolar sobre a atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar?

- Quais as representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão sobre o seu próprio trabalho?

- Quais as representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão e da comunidade escolar sobre o professor reflexivo?

- Que aspectos do prescrito na legislação e nos documentos escolares podem ser vistos nas representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão e da comunidade escolar?

Para relembrar a relação prescrito/realizado, conforme já visto no Capítulo da Fundamentação Teórica, trago a concepção de Amigues (2002) para quem o trabalho realizado consiste fundamentalmente de uma possibilidade daquilo que era esperado. Faz parte do prescrito, mas, considera os métodos individuais utilizados pelo professor na adequação e desenvolvimento de sua experiência profissional. Na verdade, para atingir seus objetivos, os professores reconstroem a tarefa/o trabalho prescrito na organização de suas aulas, construindo um espaço para que a atividade/trabalho realizado se efetive.

Sob essa perspectiva, procuro inicialmente verificar o que é prescrito nos documentos que permeiam o trabalho do docente, antes de identificar as representações do professor de inglês e as dos demais participantes que compõem a unidade escolar.

Objetivando facilitar a identificação dos autores dos diversos excertos retirados dos dados coletados que foram utilizados neste capítulo, sintetizo no quadro a seguir, os codinomes atribuídos a todos os participantes deste trabalho.

PARTICIPANTES	**CODINOMES**			
Professores de inglês egressos do curso Reflexão	Mara, Maiara e Roneir			
Diretora	Maru			
Coordenadores	Fan e Liz			
Professores Pares (PP) e o componente que lecionam	PP1-Arte PP2-História PP3-Matemática PP4-História	PP5-História PP6-Português PP7-Biologia PP8-Arte	PP9-Português PP10-Filosofia PP11-Matemática /Ciência PP12-Geografia	PP13-Português PP14-Matemática PP15-Inglês PP16-Inglês
Pais de Alunos	Adir, Aline, Ana, Jaime, Macris, Maraí, Meire, Sidnei e Viana,			
Alunos	Ama, Amara, Carol, Ceci, Dan, Dani, Gabi, Gisa Joy, Jr, Kar,Lalá, Mário, Mari, Osci, Pat, Ren, Saba, Tati e Vivi			
Funcionários	Edi, Madi e Sami			

Quadro 4 – Identificação geral dos participantes - Codinomes usados

Conforme pode ser observado neste quadro, não identifiquei por nomes os professores chamados de pares, considerados aqueles que lecionam outras disciplinas, embora também tenha incluído nessa denominação, os dois professores de inglês, além dos egressos do curso Reflexão, que estavam na escola na época da coleta dos dados. Atribuo a todos os professores pares apenas um número, que na análise dos dados será acompanhado da abreviatura do componente curricular que leciona.

4.1. PRESCRIÇÕES

Nesta seção, procuro analisar as prescrições oriundas dos diversos documentos coletados. Conforme pode ser visto nos procedimentos de análise, os dividi em Documentos Prescritivos e Documentos Norteadores.

Considerei Documentos Prescritivos aqueles que prescrevem normas para o trabalho do professor e que podem ser provenientes tanto da legislação oficial brasileira quanto dos registros propostos pelas autoridades da escola. Como Documentos Norteadores, subdivididos em gerais e específicos para o professor de inglês, considerei os que trazem sugestões e esclarecimentos para facilitar a realização da tarefa docente.

Na leitura e análise dos documentos prescritivos externos à escola, busquei investigar o que traziam em relação a educação, ao ensino, a escola, ao docente, ao aluno, aos conteúdos, aos sistemas de ensino e ao próprio ensino de LE. Elenquei essas categorias de interpretação por considerar que envolvem além do trabalho do professor de inglês, seu campo de atuação, o local em que desempenha seu trabalho, o ensinar-aprender Língua Estrangeira.

Ao analisar os documentos prescritivos internos da escola acresci às categorias já apontadas, outras que contemplavam as demais pessoas que participam desse processo no sistema escolar: diretor, coordenador e funcionários e os pais dos alunos.

A seguir, apresento a análise desses documentos, em três momentos. No primeiro, apresento a análise dos Documentos Prescritivos Externos à Escola; no

segundo, a análise dos Documentos Prescritivos da Própria escola e no terceiro, a análise dos Documentos Norteadores.

4.1.1. Documentos Prescritivos Externos à Escola

Considero como prescritivos os documentos que, conforme Amigues (2002; 2003), trazem prescrições para o trabalho do professor que foram concebidas por outros. Temos nesse caso, neste estudo, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que trazem normas para o desenvolvimento da educação de modo geral. Por serem documentos válidos para todo o território brasileiro, considero-os, nesta análise, como externos à escola que foi o contexto desta pesquisa.

Nos referidos documentos procurei investigar as prescrições para a educação, para o ensino, para a escola, para o docente, para o aluno, para os conteúdos, para o ensino de Língua Estrangeira e para os sistemas de ensino.

Da Constituição Federal de 1988, considerei para análise os artigos 6º, 205, 206, 208, 210, 214 que se encontram na íntegra no ANEXO 3, porque neles encontrei subsídios para investigar o prescrito relacionado às categorias de interpretação elencadas.

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, analisei os artigos 1º, 2º, 3º, 4º, 12, 13, 14, 22, 24, 26, 27, 32, 35, 36, 61,62, 67, 87, 88 e 91 que se encontram na íntegra neste trabalho, no ANEXO 4, porque ajudam a detalhar o que é prescrito nessa lei, para as categorias de análise acima apontadas.

A seguir, apresento nos diversos quadros a seguir, os conteúdos desses documentos utilizados neste trabalho, separando-os pelas categorias de análise elencadas.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS	
	NA CF/88[22]	**NA LDB/96[23]**
Para a Educação	*Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, (...)* *Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*	*Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.* *§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.* *§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.* *Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Quadro 6 – Prescrições para a Educação levantadas na CF/88 e na LDB/96.

No artigo da Constituição selecionado abaixo, pode ser observado em negrito o processo relacional intensivo atributivo, indicando conforme Halliday (2004), a existência de uma relação entre dois conceitos, o Portador (a educação) e o Atributo (direito social), que indica a preocupação do legislador em declarar a educação como um direito:

- ***São*** *direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, (...)*

Reforça ainda essa lei, que esse direito será realizado em uma circunstancia especial que seria a colaboração da sociedade. O uso da voz passiva parece indicar que não há uma preocupação do legislador com o agente que realizará a ação de educar.

- *A educação (...) será* ***promovida*** *e* ***incentivada*** *com a colaboração da sociedade*

Já no recorte abaixo, percebe-se o que é esperado do fenômeno educação: uma realização que poderá ser percebida no desenvolvimento integral do ser humano, preparado para exercer sua cidadania e qualificado para o trabalho.

- *visando ao* ***pleno desenvolvimento da pessoa****, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

A LDB/96 reitera as prescrições acima, explicitando mais detalhes para a realização do ato educacional:

[22] CF/88 – Constituição Federal de 1988
[23] LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996

- *A educação **abrange** os processos formativos que se **desenvolvem** na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

- *§ 1º Esta Lei **disciplina** a educação escolar, que se **desenvolve**, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.*

- *§ 2º A educação escolar **deverá vincular-se** ao mundo do trabalho e à prática social.*

Os trechos acima parecem indicar que há um aspecto informal educativo que se desenvolve nas relações sociais e outro formal que se desenvolve *por meio do ensino*, *em instituições próprias*. O processo material *abrange* mostra assim, a extensão da educação.

O segundo parágrafo através do modalizador *deverá*, indica as circunstâncias em que a *educação escolar* precisará ocorrer: *vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.*

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS	
	NA CF/88	**NA LDB/96**
Para o Ensino	*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:* *- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;* *- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;* *- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;* *- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;* *- valorização dos profissionais do ensino (...)* *- gestão democrática do ensino público* *- garantia de padrão de qualidade.*	*Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:* *- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;* *- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;* *- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;* *- respeito à liberdade e apreço à tolerância;* *- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;* *- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;* *- valorização do profissional da educação escolar;* *- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;* *- garantia de padrão de qualidade;* *- valorização da experiência extra-escolar;* *- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*

Quadro 7 – Prescrições para o Ensino levantadas na CF/88 e na LDB/96.

Tanto a CF/88 quanto a LDB/96 trazem que o ensino será ministrado baseado em princípios de igualdade para todos, de acesso e permanência na escola, com a garantia de um padrão de qualidade.

Enfatizo nesses princípios os processos mentais cognitivos **aprender**, **ensinar** e **pesquisar** que fazem relações às ações que podem provocar mudanças no mundo material acompanhados do processo verbal **divulgar** que sugere o desempenho por meio da linguagem, do pensamento, das idéias e das concepções pedagógicas.

Pode ser observado que nas prescrições da LDB/96, há o acréscimo dos princípios: *respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*, que parecem reforçar o que já foi prescrito para a educação, no § 2º do Art.1º da LDB/96 que também vincula a educação ao mundo do trabalho e à prática social. Interessante observar que parece ser lembrado nesses princípios que foram acrescentados que, na prática social, há necessidade do respeito às diferenças, que pode ser percebida implicitamente, na expressão *apreço à tolerância* e na nominalização *valorização da experiência extra-escolar*.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS	
	NA CF/88	**NA LDB/96**
Para a Escola	*Inciso VI do art. 206* *-Gestão democrática do ensino público, na forma da lei*	*Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:* *- elaborar e executar sua proposta pedagógica;* *- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;* *- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;* *- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;* *- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;* *- informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;* *- notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei.*

Quadro 8 – Prescrições para a Escola levantadas na CF/88 e na LDB/96.

O modal utilizado no Art.12 da LDB/96, **terão**, traz para os estabelecimentos de ensino o dever da execução de algumas tarefas, que é reforçado na escolha do nome *incumbência* que traz em si, esse caráter de obrigação.

A utilização dos processos mentais **elaborar**, **assegurar**, **velar**, **criar** junto aos processos materiais **executar**, **administrar**, **prover** e do comportamental **articular-se** parece prescrever ações relacionadas ao conhecimento que serão desenvolvidas na escola, precedidas de planejamento, envolvendo as famílias e a comunidade, concretizando mudanças nesse contexto social. Inclusive os processos verbais **informar** aos pais e **notificar** ao Conselho Tutelar trazem a relação simbólica de que alguém tomará conhecimento de uma ação existente que foi realizada no devido local.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS	
	NA CF/88	**NA LDB/96**
Para o Docente	*Inciso V do art.206* *– Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos*	*Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:* *- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;* *- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;* *- zelar pela aprendizagem dos alunos;* *- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;* *- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;* *- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.* *Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades*

Quadro 9 – Prescrições para o Docente levantadas na CF/88 e na LDB/96.

No Inciso da CF/88 acima, pode ser vista a nominalização ***valorização*** *dos profissionais de ensino* que envolve a prescrição de diversos direitos. Já nos artigos da LDB/96, podem ser vistas prescrições de deveres, começando pelo próprio caput do artigo *os docentes* ***incumbir-se-ão*** cujo verbo traz em si a idéia de obrigação. Os processos comportamentais utilizados **participar** (usado duas vezes), **zelar** e **colaborar** relacionados a ações que envolvem a prática pedagógica trazem a idéia de uma pessoa que realmente se movimenta na execução de seu trabalho.

O processo material ***cumprir*** *plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino* mostra um docente (Ator) que tem de atingir uma Meta que lhe foi traçada pela proposta pedagógica da escola. De certa forma, reforça a idéia de dever imbuída nas incumbências que lhe são devidas.

Outro processo material que também traz essa noção é o usado na expressão ***estabelecer*** *estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento* quando mais uma vez o professor (Ator) deverá desenvolver ações estratégicas (Metas) que auxiliem na aprendizagem dos *alunos de menor rendimento*.

A expressão ***ministrar*** *os dias letivos e horas-aula estabelecidas* lembra com o processo material **ministrar** que caberá ao docente (ator) cumprir o calendário escolar (Meta estabelecida).

Interessante observar que a LDB/96, também traz prescrições de direitos do professor que podem ser vistas no artigo que trata da necessidade do profissional da educação ter uma formação que lhe possibilite ***atender*** *aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando* fundamentando-se na *associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço* e o *aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

Pode ser percebido nos excertos apontados que, embora haja uma preocupação explícita com a formação do professor, há um item que se insinua como direito que é a sua capacitação em serviço. Como é sabido por todos que se envolvem com educação, a formação continuada do docente é uma grande aliada no processo de mudanças de sua prática pedagógica, adaptando-se às céleres transformações do mundo hodierno.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS	
	NA CF/88	**NA LDB/96**
Para o Aluno	*Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:* *- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;* *- progressiva universalização do ensino médio gratuito;* *- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;* *- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;* *- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;* *- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.* *§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.*	*Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:* *- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;* *- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;* *- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;* *- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;* *- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;* *- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;* *- atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;* *- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.* *Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.*

Quadro 10 – Prescrições para o Aluno levantadas na CF/88 e na LDB/96.

As prescrições trazidas na CF/88 e na LDB/96 para os alunos indicam os direitos que lhes são garantidos pelo Estado. A expressão utilizada na voz passiva, logo no início desses dois documentos *o dever do Estado com a educação* ***será efetivado*** (CF/88) e *o dever do Estado com educação escolar pública* ***será efetivado*** (LDB/96)

parece mostrar a preocupação do legislador com a ação que deverá ser executada não detalhando quem será o seu agente. Há uma referência apenas ao *dever do Estado com a educação* que realizada possibilitará ao educando a *garantia de vários direitos*. Assim, o aluno tem para assegurar a sua educação: ensino público gratuito (que é obrigatório – mas, não será cobrado do aluno e sim, de seus pais ou responsáveis), atendimento especializado, se necessário; programas suplementares que atendam às suas necessidades de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Além disso, os *padrões mínimos de qualidade de ensino* deverão ser adequados a cada aluno, garantindo-lhe os *insumos indispensáveis ao desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.*

Conforme pode ser observado, tanto a CF/88 quanto a LDB/96, evidenciam em seus artigos, que a educação é um direito do educando e que, para ser realizada, lhe são garantidos formalmente, no Art.22, pelos processos materiais **assegurar** e **fornecer** outros direitos, tais como: a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e os meios necessários para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS	
	NA CF/88	**NA LDB/96**
Para os Conteúdos	*Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*	*Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.* *Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho;* *Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.* *Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.* *Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo (art.22) e as seguintes diretrizes: destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;* *§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*

Quadro 11 – Prescrições para os Conteúdos levantadas na CF/88 e na LDB/96.

Para os conteúdos, as prescrições acima, remetem à necessidade de que eles sejam adequados à formação básica comum, respeitando os valores individuais, os deveres e direitos dos cidadãos. Para tanto, conforme os artigos sugerem, deverão ser consideradas as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento o que sugere um atendimento individualizado.

Tal preocupação, entretanto, não substitui a necessidade da unificação dos conteúdos, pois tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os currículos ***devem ter*** *uma base nacional comum, a* ***ser complementada****, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

O processo existencial **ter**, utilizado várias vezes, como nos exemplos: *O ensino fundamental* ***terá*** *por objetivo, O ensino médio* ***terá*** *como finalidades* frisa a existência da preocupação do legislador com uma formação humanística, que seja a base da vida social e profissional, ***tendo*** *em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores*, no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos educandos.

Outra idéia que pode ser vista na prescrição dos conteúdos é a de que eles ***estimulem*** *a iniciativa dos estudantes* através de uma *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para* ***continuar aprendendo****, de modo a* ***ser*** *capaz de* ***se adaptar*** *com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*, demonstrando *domínio dos princípios científicos e tecnológicos que* ***presidem*** *a produção moderna* e tenham *conhecimento das formas contemporâneas de linguagem*.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS	
	NA CF/88	**NA LDB/96**
Para o Ensino de Língua Estrangeira		*No Ensino Fundamental: Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (§ 5º do art. 26).* *No Ensino Médio: será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Inciso III do Art.36).*

Quadro 12 – Prescrições para o Ensino de LE levantadas na LDB/96.

Conforme pode ser observado nesse quadro, na Constituição não há nenhuma prescrição específica para o ensino de língua estrangeira. Pelas suas próprias características, o que prescreve é direcionado para o ensino de modo geral.

Já na LDB/96, a prescrição para o ensino de língua estrangeira é a de sua inclusão, *obrigatoriamente*, na parte diversificada do currículo constituindo-se em um componente como as demais disciplinas. Essa lei prescreve para o Ensino Fundamental uma língua estrangeira moderna, acrescentando no Ensino Médio, a possibilidade da inclusão de uma segunda língua.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS	
	NA CF/88	**NA LDB/96**
Para os Sistemas de Ensino	*Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:* *- erradicação do analfabetismo;* *- universalização do atendimento escolar;* *- melhoria da qualidade do ensino;* *- formação para o trabalho;* *- promoção humanística, científica e tecnológica do País.*	*Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:* *- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;* *- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.* *Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:* *- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;* *- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;* *- piso salarial profissional;* *- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;* *- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;* *- condições adequadas de trabalho.* *Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.*

Quadro 13 – Prescrições para os Sistemas de Ensino levantadas na CF/88 e na LDB/96.

Na CF/88, o processo material usado ***estabelecerá*** lembra-nos que *a lei* (Ator) tem uma ação a fazer para realizar mudanças no meio educacional que é *o plano nacional de educação* (Meta a ser atingida).

Esse plano, conforme o enunciado, tem uma direção a seguir, relacionada *à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das*

ações do Poder Público que **conduzam** ações para a *erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País*. Pode ser observado no processo comportamental acima grifado, que o Poder Público tem o papel de dirigir, comandar as ações que por outros serão realizadas e que não são mencionados no corpo da lei.

Interessante observar que os fenômenos educacionais são representados por nominalizações, tais como: *articulação, desenvolvimento, integração, erradicação, universalização, melhoria, formação, promoção*, que parecem fortalecer e criar ações reais que os sistemas de ensino deverão promover.

Na LDB/96, chamaram minha atenção as considerações relacionadas ao profissional da educação e manifestadas também, através das nominalizações: **participação, valorização**, **aperfeiçoamento**, **progressão funcional, condições adequadas de trabalho**, que parecem sugerir e reforçar que o docente responsável em tornar realidade as ações do processo de ensinar-aprender, é altamente considerado na Lei.

Objetivando facilitar a leitura das prescrições levantadas nos documentos prescritivos externos à escola, trago, no quadro a seguir, a síntese das mesmas procurando resumir as informações discutidas.

SÍNTESE DAS PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NA CF/88 E NA LDB/96	
Para a Educação	*A educação, direito de todos, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, (...) promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205 da CF/88 e Art. 2º da LDB/96)*
Para o Ensino	*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, (...) respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...) garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Art. 206 da CF/88 e Art. 3º da LDB/96)*
Para a Escola	*Os estabelecimentos de ensino (...) terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade (...) (Art.12 da LDB/96)*
Para o Docente	*Os docentes incumbir-se-ão da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho (...) zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação (...) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, (...) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Art.13 da LDB/96)*
Para o Aluno	*(...) garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito,(...)progressiva universalização do ensino médio(...) atendimento educacional especializado(...) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística,(...) padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (Art.208 da CF/88 e Art. 4º da LDB/96)*
Para os Conteúdos	*Os conteúdos curriculares da educação básica observarão (...) a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (Art. 210 da CF/88 e Art. 27 da LDB/96)*
Para a Língua Estrangeira	*No Ensino Fundamental, a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (...) (§ 5º do art. 26). No Ensino Médio, será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória,(...) e uma segunda, em caráter optativo (...) (Inciso III do Art.36).*
Para os Sistemas de Ensino	*Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica (...) conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Art.14 da LDB/96) A lei estabelecerá o plano nacional de educação, (...) visando(...) erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País.(Art.214 da CF/88)*

Quadro 14 – Síntese das prescrições levantadas nos documentos prescritivos externos à escola

Após as considerações a respeito dos documentos prescritivos externos à escola, sumarizadas nas prescrições acima, apresento as observações referentes aos documentos prescritivos elaboradas no estabelecimento de ensino.

4.1.2. Documentos Prescritivos da Própria Escola

Considero neste trabalho, como documentos prescritivos da própria escola o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, documentos oficiais que devem existir em

todos os estabelecimentos de ensino e que partem dos princípios estabelecidos na CF/88 e na LDB/96 para alicerçarem suas prescrições.

Na leitura e análise desses documentos, busquei investigar o que traziam para a educação, para o ensino, para a escola, para o diretor, docentes e funcionários, para os docentes, para os alunos, para os pais ou responsáveis. Pode ser percebido que essas categorias de interpretação se diferem um pouco das levantadas para os documentos prescritivos externos à escola, tendo em vista que as, inicialmente elencadas, pelas próprias características dos documentos analisados, referem-se à educação de modo geral. Já os documentos internos da escola apresentam prescrições específicas para aqueles que estão envolvidos no ambiente escolar, como diretor, funcionários, pais de alunos, além dos docentes e alunos.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA E.E. PROF. XX	
	REGIMENTO ESCOLAR	**PROPOSTA PEDAGÓGICA**
Para a Educação	*Art. 2° - A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana,* ***tem por finalidade*** *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*	*A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana,* ***tem por finalidade*** *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania.*

Quadro 15 – Prescrições para a Educação levantadas nos documentos internos da E.E. PROF.XX

O Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica trazem a mesma prescrição para a educação. Nela, pode ser claramente observada a junção que foi feita do que está instituído na CF/88 e na LDB/96. Percebe-se a preocupação da escola em trazer para o seu interior a prescrição que está a nível nacional, trazendo para si o dever de educar: não usa a expressão *A educação, dever do Estado e da família*, substituindo-a por *A educação escolar tem a finalidade (...)*.

Analisando os termos utilizados nessa reunião dos preceitos já vistos nos documentos prescritivos externos à escola pode ser notado que a linguagem utilizada traz reforço do que está previsto anteriormente. O processo relacional possessivo **tem** mostra que existe uma relação da educação escolar com a integração do **educando** na vida social; ou seja, pela educação, o indivíduo poderá capacitar-se para desenvolver suas tarefas sociais.

Interessante observar que a expressão *pleno desenvolvimento da pessoa*, citada tanto na Constituição quanto na LDB, foi substituída por *pleno desenvolvimento do educando* nos documentos internos da escola, parecendo indicar uma maior proximidade da lei ao ambiente escolar, contexto em que a ação educacional será realizada.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA E.E. PROF. XX	
	REGIMENTO ESCOLAR	**PROPOSTA PEDAGÓGICA**
Para o Ensino	*Art. 3° - São objetivos desta Escola, além daqueles previstos na Lei Federal n° 9394/96:* *- contribuir no processo de formação de uma consciência crítica em relação a sociedade atual;* *- estimular a compreensão de que a Comunicação e Interação são pontos para atingir qualquer meta, seja de natureza ética, ambiental ou cultural, além de fazê-lo perceber que as fontes simples de saúde podem ser resolvidas por cuidados básicos.*	*São objetivos fundamentais desta Escola, além daqueles previstos na Lei Federal n° 9394/96 nos artigos 32 à 36:* *- Contribuir no processo de formação de uma consciência crítica em relação à sociedade atual.* *- Estimular a compreensão de que a Comunidade e Interação são pontos para atingir qualquer meta, seja de natureza ética, ambiental ou cultural, além de fazê-lo perceber que as fontes simples de saúde podem ser resolvidas por cuidados básicos.*

Quadro 16 – Prescrições para o Ensino levantadas nos documentos internos da E.E. PROF.XX

O Regimento e a Proposta Pedagógica prescrevem que a escola tem como objetivos para o ensino ***contribuir*** *no processo de formação de uma consciência crítica em relação à sociedade atual* e ***estimular*** *a compreensão de que a Comunicação e Interação* ***são*** *pontos para* ***atingir*** *qualquer meta, seja de natureza ética, ambiental ou cultural.*

Os processos mentais *contribuir* e *estimular* parecem frisar que o fenômeno *formação de uma consciência crítica em relação à so*ciedade somente será possível na circunstancia em que a *Comunicação e Interação* sejam, conforme o processo relacional de identificação *são*, elementos para *atingir* as metas educacionais.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA E.E. PROF. XX	
	REGIMENTO ESCOLAR	**PROPOSTA PEDAGÓGICA**
Para a Escola	*Art. 5° - A gestão democrática desta escola, com observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e co-responsabilidade da comunidade escolar, far-se-á mediante: participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta Pedagógica; participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e imcionários - nos processos consultivos e deliberativos, através do Conselho de Escola e Conselhos de Classe, Grémio Estudantil e Associação de Pais e Mestres; autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes; participação da comunidade escolar, através do Conselho de Escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente; administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos; transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos; valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.* *Art. 17 - As relações profissionais e interpessoais nessa escola, fundamentadas na relação direitos-deveres, pautar-se-ão pelos princípios da responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.* *Art. 51 - Integram o corpo discente todos os alunos da escola a quem se garantirá o livre acesso às informações necessárias a sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho.*	*Fornecer a toda comunidade escolar um ambiente agradável em que os alunos, professores e funcionários sintam-se bem, uma escola com atrativos o suficiente para que o aluno compareça diariamente e possa participar plenamente do processo ensino-aprendizagem.* *Trabalhar os quatro eixos da educação: Aprender a Conhecer. Aprender a Fazer. Aprender a Conviver. Aprender a Ser.*

Quadro 17 – Prescrições para a Escola levantadas nos documentos internos da E.E. PROF.XX

O Regimento prescreve que a escola em seu regime de *gestão democrática,* seja *um espaço privilegiado de execução do processo educacional*. Vejo como um reforço dessa idéia, a quantidade de nominalizações utilizadas, tais como: *observância, coerência, participação, elaboração, implementação, avaliação, administração, execução, aplicação, distribuição, valorização* que parecem indicar que na escola há a realização de muitas ações.

Embora não haja indicação dos agentes dessas ações, prescreve ainda o Regimento que as relações profissionais e interpessoais na escola fundamentem-se no binômio direitos-deveres *na relação direitos-deveres* e sejam pautadas *pelos princípios da responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.*

Ainda no Regimento, há para a escola a prescrição de que deve ***garantir*** *a todos os alunos o livre acesso às informações necessárias a sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho.* Tal afirmação parece reforçar a prescrição de que a escola deve ser o local em que se realizará a prática educativa voltada para as práticas sociais.

Na Proposta Pedagógica, há um reforço das prescrições do Regimento, enunciado em outras palavras, nas quais pode ser percebida a prescrição de que a escola seja um espaço em que haja o envolvimento da comunidade e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em suas prescrições, podem ser vistos ainda como objetivos para a escola, alguns processos materiais, como por exemplo: **fornecer** um ambiente agradável para alunos professores e funcionários; para que o aluno **compareça** *diariamente,* mostrando através desse adjunto a importância da sua presença constante; **possa participar plenamente** expressão em que a modalização *plenamente*, mostra a intenção de quem legislou em mostrar um ponto de vista para o aluno, auxiliado pelo modal *possa*: se ele participar todo dia o fará plenamente, o que permitirá a realização da prescrição pra a educação que é o *pleno desenvolvimento do educando*.

Concluindo a prescrição para a escola, a Proposta Pedagógica traz como um de seus objetivos, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, utilizando os processos materiais **trabalhar** e **fazer**, além dos mentais **aprender** e **conhecer** que envolvem as funções mentais superiores do conhecimento que juntamente com o processo comportamental **conviver** possibilitariam ao aluno o vir a **Ser**. Tais processos remetem à idéia de que, realmente, a escola é o local em que através do trabalho e da ação os educandos conhecerão novas possibilidades de se integrarem como seres capazes de conviver dentro da realidade social.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA E.E. PROF. XX	
	REGIMENTO ESCOLAR	**PROPOSTA PEDAGÓGICA**
Para o Diretor, Docentes e Funcionários	*Art.18 - Além dos direitos decorrentes da legislação específica, são assegurados à direção, docentes e funcionários, o direito à realização humana e profissional; o direito ao respeito e a condições condignas de trabalho; o direito de recurso à autoridade superior.* *Art. 19 - Aos diretores, docentes e funcionários, caberá, por outro lado, além do que for previsto na legislação, assumir integralmente as responsabilidades e deveres decorrentes das suas funções e de seus direitos; cumprir seu horário de trabalho e participar de reuniões, desde que sejam respeitados os dias e rios de trabalho, garantidas as ressalvas da legislação vigente; manter com seus colegas um espírito de colaboração e amizade.*	*Quando o respeito, o bom gosto, a etiqueta, a ética, a moral, e outros valores da humanidade são praticados, estimulados e cobrados pelo corpo administrativo, funcional e docente estamos trabalhando a Educação em sua esfera mais ampla.*

Quadro 18 – Prescrições para o Diretor, Docentes e Funcionários levantadas nos documentos internos da E.E. PROF.XX

Conforme pode ser observado no quadro acima, o Regimento traz prescrições para o diretor, docentes e funcionários baseadas em direitos e deveres.

Os direitos previstos no Art. 18, expressos pela voz passiva **são assegurados** garantem aos profissionais citados, *realização humana e profissional*, *respeito e condições condignas de trabalho* e *o direito de recurso à autoridade superior*, enfatizando as ações e não quais seriam os agentes que as realizariam.

Entretanto, nos deveres que o Regimento prescreve no Art. 19, os agentes são claramente enunciados. Conforme pode ser observado, a presença dos processos materiais **assumir e cumprir**, acompanhados do relacional circunstancial **manter** prescreve que caberá aos Atores escolares a Meta de desenvolverem suas atividades, dentro de circunstâncias que favoreçam as suas realizações específicas, parecendo remeter à idéia de cumprimento dos deveres, de responsabilidade e da manutenção de um ambiente favorável à realização educacional.

Já na Proposta Pedagógica, há a seguinte prescrição que trata do assunto de forma bem abrangente:

> *Quando o respeito, o bom gosto, a etiqueta, a ética, a moral, e outros valores da humanidade **são praticados**, **estimulados** e **cobrados** pelo corpo administrativo, funcional e docente estamos trabalhando a Educação em sua esfera mais ampla.*

Ao descrever o que é trabalhar com a educação, em sua esfera mais ampla, traz essa prescrição, por meio da voz passiva que utiliza que valores éticos e sociais devem ser **praticados**, **estimulados** e **cobrados** por todos aqueles que na escola são os

responsáveis pela preparação e execução da tarefa educativa. Estabelece ainda, para essa realização, a necessária integração do corpo administrativo, docente e funcional.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA E.E. PROF. XX	
	REGIMENTO ESCOLAR	**PROPOSTA PEDAGÓGICA**
Para o Docente	*Art.50 - Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções, incumbindo-se de: participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem de alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; desde que seja dia e horário de trabalho, salvo os casos previstos em lei; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.* *Art.55 - A reclassificação do aluno, (...) ocorrerá a partir de proposta apresentada pelo professor (...)* *Art.59 - A escola fará, através do professor (...), o controle sistemático da frequência dos alunos às atividades escolares, através dos Diários de Classe (...)* *§ 1° - As atividades de compensação de ausências serão programadas, orientadas e registradas pelo professor (...)* *Concluídas as atividades de recuperação, o professor atribuirá menção relativa ao componente curricular em referência. . (§ 3° do Art. 61)* *Na avaliação do aproveitamento serão utilizados dois ou mais instrumentos, pelo professor, sendo um deles uma avaliação escrita. (§ 3° do Art. 31)* *Os projetos especiais, integrados aos objetivos da escola, serão planejados e desenvolvidos pelos profissionais da escola, e aprovados nos termos das normas vigentes. (§ 3° do Art. 42)*	*AÇÕES* *Para atingirmos os objetivos (...) devemos:* *- Partir da expectativa da comunidade e da realidade do aluno.* *- Trabalhar em equipe.* *- Trocar continuamente experiência entre os pares.* *- Realizar projetos culturais.* *- Utilizar diferentes recursos pedagógicos.* *- Avaliar os alunos de forma contínua e, também, em momentos pré-determinados pelos docentes.* *- Trabalhar temas atuais em jornais, revistas, livros, televisão, rádio, internet, etc, que abordem assuntos da realidade, de modo que ele saia do senso-comum, formule hipóteses, fundamente seu discurso com coerência, clareza e, através da descoberta da diversidade de opiniões, respeitá-las.* *- Desenvolver projetos que intervenham diretamente no espaço escolar, colocando em prática a teoria já estuda na sala de aula, aumentando a significação do conhecimento acumulado. Diversificando o tratamento metodológico, tornando assim o ambiente mais agradável.* *- Integração da comunidade através de eventos.*

Quadro 19 – Prescrições para o Docente levantadas nos documentos internos da E.E. PROF.XX

Quanto às prescrições para o docente, o Regimento traz em seu Art.50, todas as enunciadas na LDB/96. Acrescenta outras, que acima estão descritas em seus respectivos artigos, relacionadas ao fazer do professor em relação à recuperação dos alunos, controle de freqüência, atividades de recuperação, avaliação e a participação desse profissional nos projetos especiais que a escola possa vir a elaborar.

Pode ser observado nas prescrições adicionadas, que os legisladores escolares preocuparam-se também, com tarefas que são do dia-a-dia do professor e que envolvem ações importantes no ato educativo. O processo material **fazer**, encontrado em uma delas, remete à ação concreta do Ator professor em fazer a chamada, verificando a

presença ou ausência do aluno, indicando inclusive o local em que deve ser registrado esse controle, que é o Diário de Classe.

Já os demais processos mentais, **programar**, **planejar**, **desenvolver** parecem aludir ao Fenômeno *pensar com antecedência*, que é uma das grandes tarefas necessárias ao Experienciador – professor, na circunstância de ensinar-aprender.

Na Proposta Pedagógica, os legisladores da escola tiveram a preocupação de estabelecer *ações* que o docente deveria realizar para atingir os objetivos do seu trabalho que são relacionados ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Para tal, utilizam em suas prescrições, processos materiais, tais como: **partir** da expectativa da comunidade e da realidade do aluno; ***trocar*** *continuamente experiência entre os pares;* ***utilizar*** *diferentes recursos pedagógicos;* ***trabalhar*** *temas atuais em jornais, revistas, livros, televisão, rádio, internet, etc* ***promover*** *a Integração da comunidade através de eventos;* ***avaliar*** *os alunos de forma contínua e, também, em momentos pré-determinados pelos docentes; de modo que ele* ***saia*** *do senso-comum* que trazem a idéia de que o professor é um Ator, cujas ações concretas são direcionadas a Metas que se constituem em realizações que, envolvem outras coisas (recursos pedagógicos, por exemplo) ou pessoas (avaliar os alunos).

Também, são encontrados diversos processos mentais: ***formular*** *hipóteses* ***desenvolver*** *projetos;* ***realizar*** *projetos culturais,* que conforme Thompson (2004:93), envolvem um humano participante – nesse caso, o professor – que é quem tem a mente na qual o processo ocorre. Em outras palavras, na mente do docente, os Fenômenos *hipóteses, projetos culturais,* acontecem, em forma de planejamento, antes de tais ações serem realizadas, por exemplo, por meio do processo material, ***trabalhar*** *em equipe*.

Esse pensar antes de agir, muitas vezes, facilita o dizer do professor que, conforme os processos verbais usados nas prescrições, precisa ***fundamentar*** *seu discurso com coerência, clareza e, através da descoberta da diversidade de opiniões, respeitá-las* e em suas aulas, ***abordar*** *assuntos da realidade*.

Finalizando, a Proposta Pedagógica traz nos processos comportamentais empregados nas frases a seguir, a idéia de que o professor ***colocando*** *em prática a teoria*

já estudada na sala de aula, ***aumentando*** *a significação do conhecimento acumulado,* ***diversificando*** *o tratamento metodológico,* ***tornando*** *assim o ambiente mais agradável*, poderá realizar as ações educativas previstas na legislação escolar.

Embora não tenha sido claramente enunciado nas prescrições da Proposta Pedagógica, que cabe ao professor o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, os processos utilizados, bem como os seus componentes, trazem e reforçam essa responsabilidade.

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA E.E. PROF. XX	
	REGIMENTO ESCOLAR	**PROPOSTA PEDAGÓGICA**
Para os Alunos	*Art. 21 - Os alunos, além do que estiver previsto na legislação, têm direito a formação educacional adequada e em conformidade com os currículos apresentados no planejamento anual; ser respeitado pela comunidade escolar; convivência sadia com seus colegas; relação harmoniosa com seus educadores; associação, podendo eleger representantes de classe e organizar-se em grémio representativo; recorrer às instâncias escolares superiores.* *Art.22 - Os alunos, além do que dispõe a legislação, têm o dever de: portar o material escolar exigido; participar conscientemente de sua própria educação, comparecendo a todas as atividades educacionais; integrar-se à comunidade escolar; respeitar seus educadores, colegas, funcionários, assim como seus valores morais e culturais; respeitar o espaço físico e bens materiais da escola colocados à sua disposição; comparecer às atividades escolares trajando o uniforme (...)* *Art. 23 - O não cumprimento das obrigações e a incidência em faltas disciplinares acarretarão ao aluno as sanções de advertência, suspensão ou transferência compulsória.*	*Desta forma, desenvolveremos nossos objetivos em três dimensões diferentes, inspiradas em diagnósticos internos e externos:* *<u>1° Atitudes</u>* *- Apresentar reflexão ética: respeito a si próprio, aos valores humanos e às diversidades; compromisso com o meio ambiente e com o espaço coletivo.* *- Transformar a reflexão ética em prática.* *- Exercer a cidadania através da prática dos deveres e defesa dos direitos.* *- Ler o mundo e ser agente da construção de uma sociedade mais justa.* *- Ser capaz de construir seu próprio projeto de vida.* *- Adquirir prazer pelo conhecimento* *<u>2° Habilidades</u>* *- Expressar-se de maneira fluente e coerente.* *- Argumentar e criticar.* *- Interpretar as diversas linguagens.* *- Estabelecer relações entre textos (intertextualização).* *- Utilizar teorias em situações práticas.* *- Definir conceitos a partir de situações práticas.* *- Trabalhar em equipe.* *<u>3° Conhecimentos</u>* *Definidos nos planos de ensino de cada disciplina e integrados por ações interdisciplinares e temas transversais.*

Quadro 20 – Prescrições para os Alunos levantadas nos documentos internos da E.E. PROF.XX

Tanto no Regimento Escolar quanto na Proposta Pedagógica, encontramos prescrições para os alunos. As do Regimento poderiam ser divididas em três grupos: um dos direitos, outro dos deveres e o terceiro de advertências.

As prescrições relacionadas aos direitos muito se assemelham às enunciadas na CF/88 e na LDB/96. Conforme pode ser observado, parece que esses direitos trazem a necessidade de uma convivência harmoniosa do educando com todos os que lhe rodeiam na comunidade escolar, para que o processo educacional se realize.

Como deveres, o Regimento traz prescrições que parecem indicar que são esperados dos alunos atos e atitudes diferenciadas, pois, os processos materiais usados, **portar, participar**, **integrar-se** e **comparecer,** referem-se a ações (Metas) que os educandos (Atores) desenvolverão individualmente. Entende-se que é esperado desse segmento certo modo de agir que, necessariamente, permeia o processo ensinar-aprender. Desses mesmos agentes são aguardadas algumas atitudes expressas pelo processo mental **respeitar** que em si, traz o que Thompson (2004:117) esclarece ser possível também a um processo mental: o poder projetar alguma coisa. No caso, o desejo que é representado é a idéia existente nos legisladores do Regimento, de que os alunos respeitem tanto as pessoas quanto o espaço que com elas dividem.

Ainda há no referido documento, a prescrição expressa no Art. 23, que traz um alerta para os alunos, uma espécie de aviso do que poderá ocorrer, se eles não cumprirem os seus deveres.

Já na Proposta Pedagógica, as prescrições para o aluno são direcionadas para atitudes esperadas, habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem trabalhados.

Nas atitudes, há a presença de diversos processos que, nesse caso, pelos seus participantes e circunstâncias, podem ser classificados como mentais perceptivos, tendo em vista que indicam Fenômenos que retratam reações mentais do (Experienciador) aluno: ***apresentar, transformar*** *a reflexão crítica*, ***exercer*** *a cidadania*, ***ler*** *o mundo* e ***adquirir*** *prazer pelo conhecimento*. Tais ações, iniciadas no mundo do pensamento, possibilitarão ao aluno, conforme enunciado no uso do processo relacional circunstancial **ser**, relacionar-se com um identificativo maior, que é o de ser autônomo, em suas construções relacionadas ao viver.

Nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, podem ser vistos os processos verbais: **expressar-se**, **argumentar**, **criticar**, estabelecendo relações simbólicas expressadas através da linguagem que lhes favorecerão **estabelecer**, **utilizar,** e **definir**, analisados aqui, como processos mentais, por lhes permitirem aplicar em suas situações práticas de vida, conforme o processo material, **trabalhar** *em equipe*, a teoria aprendida por meio dos conhecimentos adquiridos.

Em relação aos conhecimentos a serem trabalhados, a Proposta apenas prescreve que deverão ser *definidos nos planos de ensino de cada disciplina e integrados por ações interdisciplinares e temas transversais.*

	PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA E.E. PROF. XX	
	REGIMENTO ESCOLAR	**PROPOSTA PEDAGÓGICA**
Para os Pais ou Responsáveis	*Art. 20 - Os pais ou responsáveis, como participantes do processo educativo, têm o direito e o dever a todas as informações sobre a vida escolar do aluno e de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente através das Reuniões de Pais e Mestres.*	

Quadro 21 – Prescrições para os Pais ou Responsáveis levantadas nos documentos internos da E.E. PROF.XX

Essa prescrição somente é vista no Regimento Escolar, mostrando ações pertinentes aos pais que influenciarão no processo pedagógico. Enfatiza que os pais ou responsáveis são os portadores do dever de se informarem sobre os estudos de seus filhos com a possibilidade de influenciarem no seu processo educativo se, conforme o processo verbal **apresentarem** *sugestões e críticas*, no local que lhes é previamente determinado que é o espaço *das Reuniões de Pais e Mestres*, enfatizado pelo uso do modal *principalmente.*

Em outras palavras, parece que a própria prescrição aos pais e responsáveis já limita a sua participação nas atividades escolares, pois, como é do conhecimento de todos que freqüentam uma unidade escolar, nas reuniões acima referidas, há oportunidade apenas, de saber os resultados das avaliações, assiduidade e comportamento dos alunos. Pelas próprias características desses encontros, pouco se fala a respeito do como vem se desenvolvendo o processo educativo dos alunos.

Interessante observar que, na Proposta Pedagógica, não há prescrições para os pais ou responsáveis. Eles são apenas citados, como participantes, em alguns projetos especiais que são realizados na escola, durante o ano letivo.

Conforme pode ser observado, os princípios que norteiam a CF/88 e a LDB encontram-se contemplados tanto no Regimento quanto na Proposta Pedagógica da escola em que realizei esta pesquisa, o que pode ser visto no quadro abaixo, síntese de suas prescrições.

SÍNTESE DAS PRESCRIÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA E.E. PROF. XX	
Para a Educação	*A educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*
Para o Ensino	*Contribuir no processo de formação de uma consciência crítica em relação a sociedade atual; estimular a compreensão de que a Comunicação e Interação são pontos para atingir qualquer meta, seja de natureza ética, ambiental ou cultural.*
Para a Escola	*Participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta Pedagógica; participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, (...) valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional; relações profissionais e interpessoais fundamentadas na relação direitos-deveres; garantirá (a todos os alunos) o livre acesso às informações necessárias a sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho.*
Para o Diretor, Docentes e Funcionários	*Assumir integralmente as responsabilidades e deveres decorrentes das suas funções e de seus direitos; cumprir seu horário de trabalho e participar de reuniões, manter com seus colegas um espírito de colaboração e amizade.(...) trabalhando a Educação em sua esfera mais ampla.*
Para o Docente	*Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem de alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; fazer o controle sistemático da frequência dos alunos;trabalhar em equipe; trocar continuamente experiência entre os pares; realizar projetos culturais; utilizar diferentes recursos pedagógicos. avaliar os alunos de forma contínua; trabalhar temas atuais que abordem assuntos da realidade.*
Para o Aluno	*Os alunos têm direito a formação educacional adequada; ser respeitado pela comunidade escolar; convivência sadia com seus colegas; relação harmoniosa com seus educadores. Têm o dever de portar o material escolar exigido; participar de sua própria educação, comparecendo a todas as atividades educacionais; integrar-se à comunidade escolar; respeitar seus educadores, colegas, funcionários, assim como seus valores morais e culturais; respeitar o espaço físico e bens materiais da escola colocados à sua disposição; comparecer às atividades escolares trajando o uniforme (...) O não cumprimento das obrigações e a incidência em faltas disciplinares acarretarão ao aluno as sanções de advertência, suspensão ou transferência compulsória. Atitudes esperadas: reflexão ética: respeito a si próprio, aos valores humanos e às diversidades; compromisso com o meio ambiente e com o espaço coletivo; exercer a cidadania através da prática dos deveres e defesa dos direitos; ler o mundo e ser agente da construção de uma sociedade mais justa; ser capaz de construir seu próprio projeto de vida; adquirir prazer pelo conhecimento. Habilidades a serem desenvolvidas: expressar-se de maneira fluente e coerente; argumentar e criticar; interpretar as diversas linguagens;estabelecer relações entre textos (intertextualização); utilizar teorias em situações práticas; definir conceitos a partir de situações práticas; trabalhar em equipe.Conhecimentos: definidos nos planos de ensino de cada disciplina e integrados por ações interdisciplinares e temas transversais.*
Para os Pais ou Responsáveis	*Os pais ou responsáveis têm o direito e o dever a todas as informações sobre a vida escolar do aluno e de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente através das Reuniões de Pais e Mestres.*

Quadro 22 – Síntese das prescrições levantadas nos documentos próprios da E.E. PROF. XX

Finalizando a análise dos documentos prescritivos, faço um quadro resumo a seguir, reunindo todas as prescrições levantadas nesta seção, que serão posteriormente, comparadas com as representações dos participantes que compõem a unidade escolar, contexto desta pesquisa.

SÍNTESE DAS PRESCRIÇÕES DOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS	
Para a Educação	*A educação, direito de todos, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/88 e LDB/96)*
	A educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Regimento e Proposta Pedagógica)
Para o Ensino	*O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade, liberdade, tolerância e integração social para a garantia de padrão de qualidade, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (CF/88 e LDB/96)*
	Contribuir no processo de formação de uma consciência crítica em relação a sociedade; estimular a compreensão de que a Comunicação e Interação são pontos para atingir qualquer meta. (Regimento e Proposta Pedagógica)
Para a Escola	*Elaborar e executar sua proposta pedagógica; assegurar o cumprimento dos dias letivos; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade. (CF/88 e LDB/96)*
	Participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta Pedagógica; participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar enquanto espaço de execução do processo educacional; relações profissionais e interpessoais fundamentadas na relação direitos-deveres, garantindo aos alunos livre acesso às informações necessárias a sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho. (Regimento e Proposta Pedagógica)
Para o Docente	*Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (CF/88 e LDB/96)*
	Além do exposto acima, fazer o controle sistemático da frequência dos alunos; trabalhar em equipe; trocar continuamente experiência entre os pares; realizar projetos culturais; utilizar diferentes recursos pedagógicos; avaliar os alunos de forma contínua; trabalhar temas atuais que abordem assuntos da realidade. (Regimento e Proposta Pedagógica)
Para os Alunos	*Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, progressiva universalização do Ensino Médio; padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (CF/88 e LDB/96)*
	Os alunos têm direitos e deveres relacionados à convivência sadia e harmoniosa com seus colegas, seus educadores e funcionários, respeitando seus valores morais e culturais; ao seu comparecimento às atividadeseducacionais;à sua integração à comunidade escolar; respeito ao espaço físico e bens materiais da escola colocados à sua disposição.Desenvolver atitudes éticas e exercer a cidadania através da prática dos deveres e defesa dos direitos;trabalhar em equipe. (Regimento e Proposta Pedagógica)
Para os Conteúdos	*Os conteúdos curriculares da educação básica observarão a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho. (CF/88 e LDB/96)*
Para a Língua Estrangeira	*A língua estrangeira deve constar no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como disciplina obrigatória. (LDB)No Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna e no Ensino Médio, será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e uma segunda, em caráter optativo (LDB/96)*
Para os Sistemas de Ensino	*Os sistemas de ensino devem definir normas para a gestão democrática do ensino público, nelas incluindo, a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, visando a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País (CF/88 e LDB/96)*
Para o Diretor, Docentes e Funcionários	*Assumir integralmente as responsabilidades e deveres decorrentes das suas funções e de seus direitos; manter com seus colegas um espírito de colaboração e amizade trabalhando a Educação em sua esfera mais ampla. (Regimento e Proposta Pedagógica)*
Para os pais ou Responsáveis	*Os pais ou responsáveis têm o direito e o dever de participar do processo educacional de seus filhos. (Regimento)*

Quadro 23 – Síntese das prescrições levantadas nos documentos prescritivos

Algumas prescrições, conforme pode ser visto no quadro acima, somente aparecem em algum dos documentos analisados. Esse fato não invalida a prescrição, tendo em vista que todas elas se relacionam com itens que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e, de certa forma, baseiam-se no artigo 205 da Constituição Federal.

Em continuidade, trago a análise dos documentos norteadores gerais e específicos do trabalho das professoras de inglês egressas do curso Reflexão, participantes desta pesquisa.

4.1.3. Documentos Norteadores

Neste trabalho, considero como Norteadores, os documentos que circulam no meio educacional, que servem de orientação, de guia, para os professores de modo geral, trazendo-lhes sugestões para a realização de sua prática pedagógica.

Denomino de Norteadores Gerais: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCN-LE e os do Ensino Médio - PCN-LEM e, de Norteadores Específicos para o professor de inglês participantes desta pesquisa: os Planos de Ensino de Inglês que supostamente, estão presentes no trabalho desse docente e os Objetivos do curso Reflexão, que já foi apresentado neste trabalho.

4.1.3.1. Norteadores Gerais

Considero neste trabalho, como norteadores Gerais os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – tanto os do Ensino Fundamental, de Língua Estrangeira, terceiro e quarto ciclos, quanto os do Ensino Médio, especificamente a sua Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Poderia sintetizar que o objetivo geral dos PCN-LE e dos PCN-LEM é o de propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios para a elaboração e/ou re-elaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno.

Ao trazer essas orientações, os citados documentos o fazem de maneira geral, procurando levar aos professores do território brasileiro informações que possam auxiliá-los na transformação de sua prática pedagógica.

Inicialmente, trago nesta seção, separadamente, considerações sobre cada um desses documentos. Em seguida, apresento em conjunto a análise feita dos dois documentos.

4.1.3.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental-PCN-LE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira – PCN-LE - foram publicados em 1998.

Como objetivo neste trabalho, conhecer as representações dos participantes que integram uma unidade escolar sobre a atuação e o papel do professor de inglês e o que envolve o ensino-aprendizagem desse idioma, trago os objetivos gerais específicos dos PCN-LE, procurando analisar os processos nele utilizados, porque o processo, conforme Thompson, (2004:87), é a essência de uma oração, determinando o evento ou estado em que os participantes nela são envolvidos, permitindo, assim, distinguir as diferentes funções da linguagem utilizada.

Indicam os PCN-LE (Brasil, 1998:7) como *objetivos gerais do Ensino Fundamental* que os alunos sejam capazes de:

- ***compreender*** *a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*
- ***posicionar-se*** *de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*
- ***conhecer*** *características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;*
- ***conhecer*** *e* ***valorizar*** *a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- ***perceber-se*** *integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;*
- ***desenvolver*** *o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;*
- ***conhecer*** *o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*
- ***utilizar*** *as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das*

produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- ***saber** utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos*;
- ***questionar** a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.* (BRASIL, 1998: 7-8)

Observa-se nos objetivos acima, a quantidade de processos mentais, tais como, **compreender**, **conhecer** (usado três vezes), **valorizar**, **perceber-se**, **desenvolver**, **saber**, em comparação aos demais processos: um comportamental **posicionar-se,** um material **utilizar** e um processo verbal: **questionar**. Tal fato mostra-me que há uma preocupação com a representação do mundo interior do aluno envolvendo suas relações mentais com o pensar, sentir e perceber sobre o conhecimento que lhe é proposto. Já os outros processos pressupõem um fazer do aluno relacionado à sua ação no mundo, desempenhado através de sua linguagem, construindo seu conhecimento e utilizando as diversas possibilidades de comunicação em suas relações. Em outras palavras, o aluno deverá construir, apropriar-se de conhecimento e ao mesmo tempo, assumir uma postura crítica, posicionando-se e questionando o que há em seu redor.

Além desses objetivos para o Ensino Fundamental, trazem também os PCN-LE (Brasil, 1998: 65-66), os *objetivos gerais para o ensino da Língua Estrangeira* orientados para a sensibilização do aluno, focalizando: o mundo multilíngüe e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral); o empenho na negociação do significado e não na correção.

Assim, espera-se que ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, com o ensino de Língua Estrangeira o aluno seja capaz de:

- ***identificar** no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;*
- ***vivenciar** uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere às novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;*
- ***reconhecer** que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;*
- ***construir** conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;*

> • ***construir*** *consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;*
> • ***ler*** *e* ***valorizar*** *a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;*
> • ***utilizar*** *outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.(Brasil, 1998: 66-67)*

A utilização nesses objetivos dos processos mentais **identificar**, **reconhecer**, **ler** e **valorizar** parece indicar que inicialmente, o aluno sentirá o fenômeno de aprender uma língua através de suas reações mentais de cognição e afetividade para depois agir, como Ator, conforme enunciam os processos materiais **construir e utilizar**, habilidades tais que o ajudariam a atingir a meta maior que seria sua comunicação lingüística. O uso balanceado de processos mentais e materiais nesses objetivos, a meu ver, sugerem que a aprendizagem de uma língua estrangeira passa por um processo de reflexão que possibilita saber realmente qual a finalidade de se comunicar em outra língua, além da materna, no mundo globalizado de hoje.

Desses objetivos e das considerações preliminares que se encontram na primeira parte dos PCN-LE (Brasil, 1998), procuro levantar algumas indicações que se originam no referido norteador. Trago, inicialmente, a primeira observação que se encontra no início das referidas considerações:

> *Este documento procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva. (Brasil, 1998: 19)* (Grifos de minha autoria)

O fato do próprio documento não se considerar uma norma a ser seguida tem muita importância no ensino de modo geral, porque pela primeira vez, o professor tem contato com orientações para o seu trabalho que não desvalorizam o seu conhecimento anterior. Ao contrário, chegam-lhe os parâmetros como algo a ser acrescentado à sua experiência que poderá servir de ponto de partida para o desenvolvimento de sua prática reflexiva.

Na seqüência deste trabalho, trago os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, também considerados neste estudo, documentos norteadores gerais que contribuem para o trabalho do professor de inglês.

4.1.3.1.2. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCN-LEM

Esses documentos foram publicados em 1999. Trazem em sua estrutura: Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A Parte II desse documento traz competências, habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, em Língua Estrangeira Moderna, em Educação Física e em Artes e seus respectivos conhecimentos. Especificamente para este trabalho, destaco o que há em Língua Estrangeira Moderna.

De modo geral, os PCN do Ensino Médio (Brasil, 1999:22), valorizam a educação equilibrada para todos os educandos visando:

- *A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa*
- *O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*
- *A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo*
- *O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos*

Para o ensino de Língua Estrangeira Moderna trazem os PCN do Ensino Médio (Brasil, 1999:152), a seguinte observação:

> *(...) é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.*

Destacam ainda que:

> *(...) as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essências que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.* (Brasil, 1999: 147)

Pode ser percebido nessa asserção, o caráter inclusivo que está inserido no ensino-aprendizagem de LE, ao ser considerado como uma das condições essenciais para a integração do

aluno em um mundo globalizado. Nele, se inclui a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio:

> *Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal do aluno.* (Brasil, 1999:152)

Para que isso aconteça, é necessário o desenvolvimento das competências e habilidades descritas no quadro a seguir:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	
Representação e comunicação	*Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.* *Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.* *Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.* *Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais*
Investigação e compreensão	*Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.* *Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).*
Contextualização sócio-cultural	*Saber distinguir as variantes lingüísticas.* *Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.*

Quadro 24 – Cópia do quadro de Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna conforme os PCN do Ensino Médio (Brasil, 1999: 153)

Tais competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de língua estrangeira moderna, tornam-se a meu ver, os prescritos que nortearão o trabalho do professor de línguas estrangeiras no Ensino Médio. Entretanto, como já foi visto nos PCN do Ensino Fundamental, não há por parte dos organizadores de tais documentos o objetivo de trazer normas para o agir dos professores. Assim, tornam-se as orientações emanadas no referido documento um suporte para a ação pedagógica dos professores de língua estrangeira, no caso específico deste trabalho, os de inglês.

Na análise do quadro acima, a presença dos processos mentais: **escolher, conhecer**, **compreender** (usado duas vezes), **analisar, saber**, remete-me ao pensamento de que antes de colocar em prática o que aprendem, os Experienciadores do fenômeno ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nesse caso os alunos do Ensino Médio, precisam interiorizar e desenvolver tais reações mentais para vivenciarem a

realização desse processo. A partir daí, é que irão **utilizar** (processo material) outros conhecimentos já adquiridos em suas competências comunicativas que lhe permitirão integrar-se em um mundo globalizado.

4.1.3.1.3. Análise dos Documentos Norteadores Gerais

Ao fazer a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental-PCN–LE e do Ensino Médio-PCN-LEM, busquei investigar nas leituras e observações desses documentos o que traziam para as categorias de interpretação elencadas na análise dos Documentos Prescritivos. Tendo em vista que os Documentos Norteadores Gerais tratam especificamente de orientações para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, em nosso caso, a língua inglesa, apenas algumas categorias foram contempladas. São elas: para a educação, para o ensino, para o docente, para o aluno, para os conteúdos e para o ensino de Língua Estrangeira.

	ORIENTAÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES GERAIS	
	PCN-LE	**PCN-LEM**
Para a Educação	*(...) a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão. (Brasil, 1998:15)* *Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. (Brasil, 1998: 39)* *A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (Brasil, 1998:41)*	*No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.* (Brasil, 1999:33)

Quadro 25 – Orientações para a Educação levantadas nos documentos norteadores gerais

As afirmações encontradas nos PCN-LE permitem a observação de que é dado ao ensino de uma ou mais línguas estrangeiras a possibilidade de formação cidadã, tendo em vista que concorre para a inclusão do aluno no universo social, político e econômico que envolve a sociedade hodierna, ao trabalhar a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos que a envolvem.

O uso dos processos relacionais atributivos *o ensino de LE **é** uma possibilidade*, ***é** uma parte da construção da cidadania*, mostra que o Portador *ensino de LE* é um atributo necessário para o desenvolvimento da cidadania.

No exemplo trazido para os PCN-LEM, pode ser percebido que o refletir sobre a linguagem é visto como uma possibilidade para a formação cidadã do aluno, sendo a comunicação considerada como um fator que poderá favorecer seu convívio social. Essa reflexão contempla também a língua estrangeira, pois, a capacidade de nela se comunicar envolverá o aluno em um mundo maior, em que há linguagens e culturas diferentes. Ao permitir ao aluno o acesso a informações de fontes variadas, contribui para a sua formação cidadã, capacitando-o para o uso eficaz de sua competência lingüística.

	ORIENTAÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES GERAIS	
	PCN-LE	**PCN-LEM**
Para a Escola	*A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarre para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (Brasil, 1998:19)* *A consciência crítica de como a linguagem é usada no mundo social pode ser bem desenvolvida em Língua Estrangeira, devido ao distanciamento que ela oferece, possibilitando um estranhamento mais fácil em relação ao modo como as pessoas usam a linguagem na sociedade. (...) Além disso, a consciência crítica em relação à linguagem possibilita o surgimento de novas práticas sociais por meio da criação de espaços na escola para a construção de contra - discursos. (Brasil, 1998:47)* *Não se deve esquecer ainda que as marcas de variedades são freqüentemente fruto de processos de exclusão. A consciência desses processos na escola pode colaborar na compreensão de que diferença lingüística não pode ser equacionada com inferioridade, como também, conseqüentemente, na criação de uma sociedade mais justa, já que a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. Assim, reafirma-se o direito de ser diferente cultural e lingüisticamente. (Brasil, 1998:48)* *(Grifos de minha autoria)*	

Quadro 26 – Orientações para a Escola levantadas nos documentos norteadores gerais

Nos trechos acima, pode ser observado que as referências que são feitas nos PCN-LE para a escola referem-se à importância de nela ser criado um espaço em que a aprendizagem de LE seja considerada como *um direito de todo cidadão*. A criação desse espaço na escola reforça o entendimento de que a variedade lingüística existe e que essa diferença não pode ser considerada um fator de exclusão; ao contrário, pode ser uma

possibilidade de aproximação das pessoas, ao ser respeitado o direito de ser diferente cultural e lingüisticamente.

Na leitura dos PCN-LEM não encontrei nenhuma referência específica ao espaço escolar, como facilitador da aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas.

	ORIENTAÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES GERAIS	
	PCN-LE	**PCN-LEM**
Para o Ensino	*O respeito às diversidades pode ser desenvolvido no ensino de LE, tendo em vista que a inserção cultural do aluno facilita a compreensão das diferenças humanas através do entendimento de como as pessoas usam a linguagem para agirem de acordo com as convenções estabelecidas nas sociedades em que se incluem. Além disso:* *O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998: 37)*	*É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (Brasil, 1999: 152)*

Quadro 27 – Orientações para o Ensino levantadas nos documentos norteadores gerais

O respeito às diversidades pode ser desenvolvido no ensino de LE, conforme as afirmações dos PCN-LE acima, tendo em vista que a inserção cultural do aluno facilita a compreensão das diferenças humanas. O uso do modal **pode** acoplado a uma construção de voz passiva **ser desenvolvido** mostra que o legislador enfatiza uma possibilidade que pode ocorrer no ensino de LE se for entendido que as pessoas usam as convenções lingüísticas estabelecidas em suas sociedades. Essa *compreensão intercultural* pode colaborar na aceitação das diferenças existentes entre os seres humanos.

Os PCN-LEM enfatizam a aproximação do aluno a outras culturas como uma possibilidade de sua integração no mundo globalizado. Não trazem especificamente, a aprendizagem de LE como um fator de respeito às diversidades, mas, ao valorizar a integração entre as pessoas de diferentes culturas, implicitamente, está apregoando a necessidade do respeito às diferenças.

Trazem ainda os PCN-LEM em sua afirmação no quadro acima, a referência ao processo ensino-aprendizagem de LE, o que é diferente do que tem sido visto até agora nos PCN-LE, em que há uma acentuada preocupação apenas com o ensino.

	ORIENTAÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES GERAIS	
	PCN-LE	**PCN-LEM**
Para o Docente	*O trabalho com Língua Estrangeira no Ensino Fundamental exige do professor um aprofundamento sobre alguns aspectos essenciais para a organização do ensino: a caracterização dos alunos e a complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua. (Brasil, 1998: 53)* *A demanda de conhecimento de língua estrangeira na sociedade de hoje, coloca para o professor o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar seus diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de acesso a ele. (Brasil, 1998:54)* *É fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. (Brasil, 1998:54)* *Com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem. (Brasil, 1998:54)* *Aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem. (Brasil, 1998:15)* *Viabilizar o engajamento discursivo em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. (Brasil, 1998:19)* *Diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos. (Brasil, 1998:54)* *Aproveitar o interesse que os alunos mostram em relação à novidade que representa aprender uma língua estrangeira, estimulando-os a trabalhar com autonomia, de forma a poderem identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem. (Brasil, 1998:54-55)*	*Enfatizam que caberá ao professor proporcionar oportunidades para que os alunos possam desenvolver as competências e habilidades relacionadas à representação e comunicação, investigação, compreensão e contextualização sócio-cultural necessárias para a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna. (Brasil, 1999:153)*

Quadro 28 – Orientações para o Docente levantadas nos documentos norteadores gerais

Os PCN-LE trazem afirmações que podem ser relacionadas à atuação e papel do professor de inglês. A primeira delas refere-se ao conhecimento do professor: ele precisa saber a caracterização dos alunos e a complexidade que envolve a aprendizagem de uma outra língua. O processo mental **exige** parece indicar que o trabalho com LE no Ensino Fundamental precisa de uma percepção do professor relacionada ao conhecimento de seus alunos e ao conhecimento da língua que pretende ensinar.

Outra afirmação importante que pode influenciar no trabalho do professor de inglês é o entendimento de que ao ensinar uma Língua Estrangeira ele encontra o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar o seu trabalho, nele incorporando os diferentes níveis de conhecimento de seus alunos, para ampliar as oportunidades de acesso a ele.

O professor também terá o papel de incentivar, desde o início da aprendizagem de LE, a confiança dos alunos em acreditarem em sua própria capacidade de aprender. Para isso, conforme os PCN-LE, o professor deve desenvolver seus trabalho usando temas que além do interesse despertem no aluno, uma forma de interagir cooperativamente com os colegas. A importância desse papel é reforçada no uso da expressão **é fundamental** que o professor aja assim, desde o início de seu trabalho.

Também é enfatizado o papel de mediador do professor em relação à aprendizagem dos alunos de que é necessário conhecer, compreender e respeitar as atitudes, opiniões e ritmos diferenciados de aprendizagem que são encontrados em uma sala de aula.

Algumas ações são sugeridas nos PCN-LE para o professor desempenhar o seu papel:

> *Aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem. (Brasil, 1998:15)*
>
> *Viabilizar o engajamento discursivo em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. (Brasil, 1998:19)*
>
> *Diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos. (Brasil, 1998:54)*
>
> *Aproveitar o interesse que os alunos mostram em relação à novidade que representa aprender uma língua estrangeira, estimulando-os a trabalhar com autonomia, de forma a poderem identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem. (Brasil, 1998:54-55)*

Conforme pode ser depreendido nas afirmações acima, o papel do professor ao ensinar uma língua estrangeira pressupõe, principalmente, a consideração do aluno como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, deve ser respeitado como um agente discursivo, tendo vez e voz para expressar suas idéias e opiniões, as quais possibilitarão ao professor conhecer cada vez mais suas experiências,

necessidades e interesses, o que facilitará a contextualização das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Os PCN-LEM enfatizam a necessidade de o professor oportunizar aos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades específicas para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna.

	ORIENTAÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES GERAIS	
	PCN-LE	**PCN-LEM**
Para o Aluno	*compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos(Brasil, 1998:7)* *vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo; construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo; utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (Brasil, 1998:66-67)*	*Desenvolver as habilidades e competências necessárias para:* *Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.* *Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais* *Saber distinguir as variantes lingüísticas.* *Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.* *(Brasil, 1999:153)*

Quadro 29 – Orientações para o Aluno levantadas nos documentos norteadores gerais

Conforme os PCN-LE, é esperado que o aluno, ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, se conscientize de que é *integrante de um mundo plurilíngüe* e que o *uso de uma língua estrangeira* lhe possibilitará *novas maneiras de se expressar e de ver o mundo*, o que lhe trará *maior entendimento da pluralidade cultural existente à sua volta e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo*. *(Brasil, 1998: 66-67)*

Além disso, que o aluno interaja de forma cooperativa com os colegas, compreendendo e respeitando atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem. Que busque o desenvolvimento de sua autonomia, através da

confiança na própria capacidade de aprender, identificando suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem.

Já os PCN-LEM enfatizam que o desenvolvimento de habilidades e competências específicas trará ao aluno a oportunidade de escolher o repertório lingüístico adequado para expressar-se em determinadas situações, reconhecendo as variantes lingüísticas que permeiam no mundo globalizado em que ele poderá ter acesso a informações culturais e sociais de outros povos.

	ORIENTAÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES GERAIS	
	PCN-LE	**PCN-LEM**
Para os Conteúdos	**LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL**	
	Compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos, para construir significados no mundo social (Brasil, 1998:27). *São propostos conteúdos que se baseiam no uso da linguagem comunicativa que envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral. (Brasil, 1998:71)* *São destacados ainda nos PCN-LE (1998:43-44), o uso de temas centrais como a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE, articulados com os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, como um espaço na escola, de compreensão da vida humana.* *O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de L.E.seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho.(Brasil, 1998:38)* *Entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, (Brasil, 1998:54)*	*A linguagem é considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.* (Brasil, 1999:33) *Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (Brasil, 1999:149)*
	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO ALUNO	
	Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social. (Brasil, 1998:43) *Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana. (Brasil, 1998:65)*	*(...) o Ensino Médio passe a organizar seus cursos de Línguas objetivando tornar-se algo útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na grade curricular. (Brasil, 1999:150)*

Quadro 30 – Orientações para os Conteúdos levantadas nos documentos norteadores gerais

Em relação aos conteúdos são encontradas nos Parâmetros tanto nos PCN-LE quanto nos PCN-LEM, duas idéias principais: que os conteúdos sejam direcionados ao

uso da linguagem como prática social e ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

É lembrado nas afirmações no quadro acima, que no ensino de Língua Estrangeira, ao ser exercitado o uso social da linguagem, torna-se o aluno um participante mais atuante no mundo, pois, o desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade de informação. A utilização da linguagem como uma prática social, pode ampliar as possibilidades do indivíduo de agir discursivamente no mundo social, compreendendo e expressando opiniões, valores, sentimentos e informações, oralmente e por escrito.

A linguagem exercida em sua função social permite ao indivíduo situar-se em uma coletividade, exprimindo-se de acordo com suas necessidades, ao mesmo tempo em que reconhece as experiências suas e as dos outros. Esse compartilhar de idéias diferentes facilitará o entendimento e o respeito das diversidades existentes entre os povos e suas respectivas culturas.

Assim, o uso da função social da linguagem através do desenvolvimento da competência comunicativa, envolverá por sua vez, o domínio de outras competências: sociolingüísticas, discursivas e estratégicas, possibilitando ao aluno a utilização da linguagem em suas práticas sociais. (Brasil, 1999:151)

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO ALUNO

Uma das preocupações que pode ser vista nos PCN-LE é a de que realmente o aluno se situe no mundo como um agente discursivo, entendendo que através da linguagem, poderá integrar-se *a si mesmo e aos outros à sua volta*.

Já os PCN-LEM destacam que o ensino de Língua Estrangeira Moderna:

> *(...) tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.* (Brasil, 1999:148)

Como sabemos, na vida social, o indivíduo exerce diferentes papéis. Utilizando a linguagem adequada nas situações em que se envolve, poderá ser melhor

compreendido e, consequentemente, entender melhor o outro. O saber comunicar-se em língua estrangeira poderá ampliar suas possibilidades de êxito nas diversas interações que podem surgir no dia-a-dia.

	ORIENTAÇÕES LEVANTADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES GERAIS	
	PCN-LE	**PCN -LEM**
Para o Ensino de Língua Estrangeira	Objetivos gerais	
	Papel da Língua Estrangeira no processo educacional	
	Engajamento discursivo	
	Função Interdisciplinar do ensino de Língua Estrangeira	
	Presença do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira na escola regular	

Quadro 31 – Orientações para o Ensino de L.E. levantadas nos documentos norteadores gerais

Para o ensino de Língua Estrangeira há nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCN-LE e nos do Ensino Médio - PCN-LEM, informações referentes aos temas no quadro acima elencados que, pela quantidade de informes que trazem, precisaram ser discriminados separadamente

OBJETIVOS GERAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nos PCN-LE, foi encontrado o seguinte:

> *Os objetivos gerais do ensino de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, levam em conta o aluno, o sistema educacional e a função social dessa LE, considerando para a sensibilização do aluno, o mundo multilíngüe e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral) e o empenho na negociação do significado e não na correção (Brasil, 1998:65-66).*

Essa informação traz o que o ensino de LE no Ensino Fundamental envolve além do aluno, o sistema educacional que ele está envolvido e a função social desse idioma. Acentua também, a necessidade de sensibilizar o aluno para a pluralidade cultural do mundo em que ele vive, enfatizando a importância do *empenho na negociação do significado e não na correção* da LE que está sendo aprendida.

Já os PCN-LEM enfatizam que:

- *A grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio seria o entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal (Brasil, 1999: 152).*
- *As Línguas Estrangeiras Modernas permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração em um mundo globalizado (Brasil, 1999:145).*

Pode ser observado nas informações acima que a comunicação torna-se um fator indispensável de integração no mundo moderno, constituindo-se assim, em um objetivo importante para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, por permitir a aproximação do aluno com outras culturas, facilitando a sua formação profissional, acadêmica e pessoal.

PAPEL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Tanto os PCN-LE quanto os PCN-LEM enfatizam o papel atribuído à Língua Estrangeira, no processo educacional.

Nos PCN-LE, há as seguintes considerações:

- *A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (Brasil, 1998: 37)*

- *O papel educacional da Língua Estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante em outras culturas.* (Brasil, 1998:38)

- *O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.* (Brasil, 1998:54)

Nas afirmações acima, pode ser percebido que o papel da Língua Estrangeira no processo educacional vai muito além do conhecimento de suas estruturas lingüísticas. Permite ao aluno engajar-se melhor em sua cultura e na de outros povos, reconhecendo diferenças e semelhanças entre as pessoas. Esse fato traz ao aluno maiores oportunidades para entender a realidade que o cerca, facilitando a sua inclusão social, aumentando sua autopercepção como ser humano e cidadão.

Os PCN-LEM reforçam essas informações, ao trazerem que:

- *As Línguas Estrangeiras Modernas assumem a função intrínseca de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens (Brasil, 1999:148).*

- *O ensino das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicia ao aprendiz a*

> *possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (Brasil, 1999:148)*

Nessas asserções, percebe-se a preocupação de seus propositores em destacar o importante papel do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino escolar que é o de habilitar o aluno para usar esse novo idioma com eficácia, tanto pelas competências lingüística e comunicativa, adequadamente desenvolvidas, quanto pela sua autonomia em buscar informações em diferentes tipos de textos.

ENGAJAMENTO DISCURSIVO

O engajamento discursivo considerado como a capacidade do aluno de ser sujeito do próprio discurso, no qual envolve a si mesmo e aos outros, ao usar os processos sociais criando significados, desenvolvendo sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeirado é tratado com maior ênfase nos PCN-LE:

- *A aprendizagem de LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (Brasil, 1998:15)*

- *(...) deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. (Brasil, 1998:19)*

- *A construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas. (Brasil, 1998:19)*

- *Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social.* (Brasil, 1998:43)

- *No ensino de Língua Estrangeira, os processos de natureza metacognitiva envolvem também a consciência lingüística, isto é, a consciência dos conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização textual) que o usuário possui como também a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados.* (Brasil, 1998:64)

- *Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana*. (Brasil, 1998:65)

Uma das preocupações que pode ser vista nos PCN-LE é a de que realmente o aluno se situe no mundo como um agente discursivo, entendendo que através da linguagem, poderá integrar-se *a si mesmo e aos outros à sua volta*. Assim:

- *O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.* (Brasil, 1998:19)

Os PCN-LEM tratam o engajamento discursivo como:

(...) o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas. (Brasil, 1999:33)

Vê-se nessa proposição que a língua estrangeira favorece a integração do aluno em um mundo globalizado, tornando-se um veículo fundamental na comunicação entre os homens, ao facilitar o conhecimento de outras culturas.

FUNÇÃO INTERDISCIPLINAR DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A função interdisciplinar do ensino de LE é vista nos PCN-LE e nos PCN-LEM:

- *Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social. (Brasil, 1998:37-38)*

- *Destacam também, os PCN-LEM a necessidade de ser considerada a forma pela qual as diferentes disciplinas da grade curricular podem e devem interligar-se. A aprendizagem de Línguas Estrangeiras articulada a outros componentes, dará importância às questões culturais, passando a ser vista, então, como fonte de ampliação de horizontes culturais. (Brasil, 1999:151-152)*

Tanto os PCN-LE quanto os PCN-LEM consideram que o ensino-aprendizagem de LE facilita a função interdisciplinar, ao possibilitar o desenvolvimento de atividades integradas às demais disciplinas do currículo escolar. Tal função facilita a contextualização das atividades educacionais, viabilizando em sala de aula, *a relação entre a língua estrangeira e o mundo social*. Essa interdisciplinaridade tornará mais fácil atingir aos objetivos do projeto pedagógico da escola, tendo em vista a visão integralizadora que um trabalho com essas características pressupõe.

Reforçam os PCN-LEM que:

> *(...) As similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área.* (Brasil, 1999:148).

O processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas, trabalhado em uma perspectiva interdisciplinar e relacionado a contextos reais, adquire um novo papel que é o de possibilitar ao aluno a sua compreensão e a das demais disciplinas, facilitando sua interação no mundo dos conhecimentos. Passa a ter então, um caráter de integração, deixando de ser aquele componente que, muitas vezes, desvalorizado, não despertava o interesse e a necessidade de seu estudo.

PRESENÇA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE NA ESCOLA REGULAR

No mundo globalizado em que há a aproximação de diferentes culturas, a comunicação em uma língua estrangeira tornou-se uma necessidade para a inclusão social. O ensino de LE passa a ser visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Sua presença obrigatória na grade curricular assegura a transformação ocorrida, pois, com o status de disciplina, há para os estudantes brasileiros legalmente, a oportunidade de ter o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma obrigatória e uma segunda optativa.

Nos PCN-LE, são observadas as seguintes afirmações:

- *A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade (Brasil, 1998: 20)*
- *A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (Brasil, 1998:19)*

A presença do ensino-aprendizagem de LE na escola regular é, conforme lembra a afirmação acima, um direito de todo cidadão. Interessante observar que, os alunos, os pais, professores, funcionários e diretor da escola contexto desta pesquisa sabem disso e, como poderá ser visto adiante neste trabalho, fazem suas reivindicações, críticas e, até mesmo sugestões para melhorar a qualidade desse ensino.

Conforme pode ser visto, os PCN-LE mostram a importância do ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola regular, que junto às demais disciplinas curriculares, contribuirá para o desenvolvimento da formação cidadã do aluno, inserindo-o em uma sociedade globalizada, constituída de diferentes culturas.

Os PCN-LEM trazem em relação a esse assunto, a seguinte asserção:

> *(...) é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho.* (Brasil, 1999:149)

Uma das finalidades da educação de modo geral, conforme a CF/88 e a LDB/96, é a preparação para o trabalho. O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, parte integrante do currículo escolar, deve ser desenvolvido de forma contextualizada, trazendo aos alunos que, nessa fase escolar, buscam um trabalho, a incorporação de novos conhecimentos ao currículo do Ensino Médio que poderão ser exigidos pelo mercado de trabalho.

Interessante observar que os legisladores dos PCN do Ensino Médio concentraram suas expectativas em considerações referentes à necessidade da mudança no como trabalhar com a língua estrangeira: não mais isolada dos demais componentes da grade curricular, mas sim como uma disciplina que integrada a todas as outras, possibilitará a inclusão do aluno no mundo globalizado.

Finalizando, poderia ser afirmado que tanto os PCN-LE quanto os PCN-LEM mostram que há necessidade de o ensino-aprendizagem de LE ser desenvolvido de forma interdisciplinar, em contextos que possam trazer ao aluno condições de acessar diferentes informações, conhecendo e reconhecendo a diversidade de hábitos, de culturas e de linguagens como um fator necessário à sua integração social.

4.1.3.2. Documentos Norteadores Específicos do Professor de Inglês

Nesta parte do trabalho, trago os documentos que considero norteadores específicos do trabalho do professor de inglês, participante desta pesquisa. Contemplo como tal, em primeiro lugar, os Planos de Ensino de Inglês do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do ano letivo de 2006, da E.E. PROF XX, incluídos na Proposta Pedagógica da escola contexto deste estudo que, tendo a finalidade de orientar, guiar o trabalho do professor, devem também, aqui ser considerados. Em segundo, apresento os Objetivos do curso Reflexão sobre a Ação, porque como já foi dito anteriormente, parti para essa pesquisa, levantando como premissa que os egressos do referido curso, tornaram-se profissionais reflexivos[24]. Daí a importância de analisar os citados objetivos neste trabalho.

4.1.3.2.1. Planos de Ensino de Inglês

Os Planos de ensino de Inglês do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do ano letivo de 2006 da E.E. PROF. XX, escola em que desenvolvi esta pesquisa, encontram-se na íntegra no ANEXO 5.

Nesta parte do trabalho, trago apenas os objetivos dos referidos cursos. Tanto no Plano de Inglês do Ensino Fundamental quanto no do Ensino Médio a terminologia que a escola usa para identificá-los é a de "Competências e Habilidades de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" que, de acordo com o que foi visto na seção anterior, é utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Conforme pode ser visto a seguir, há algumas competências e habilidades que são comuns aos Planos de Ensino de Inglês do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. São elas:

- *Entender a função social da escrita e da leitura*

[24] Os motivos de tal conclusão podem ser vistos na dissertação de Mestrado, intitulada: *A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e de construção de identidades*. No referido estudo, os participantes mostraram que estão abertos às mudanças em suas ações pedagógicas, nas quais consideram o aluno, colaborador indispensável na realização do processo de ensino-aprendizagem de inglês. (Cunha, 2003)

- *Ler e escrever com autonomia e expressividade*
- *Estimular a autonomia e a responsabilidade*

Nessas competências e habilidades podem ser vistos os processos mentais: **entender**, e **ler** que envolvem os Experienciadores, nesse caso, os alunos que parecem precisar de algumas representações mentais de conhecimentos e entendimentos específicos, para melhor entenderem e perceberem o fenômeno que é a aprendizagem da língua inglesa. Em outras palavras, parece que o aprender uma língua estrangeira denota um trabalho das estruturas mentais, antes da realização das ações em direção a essa aprendizagem. Já os processos materiais **escrever** e **estimular** sugerem que os Atores, os alunos dos referidos ensinos, devem realizar concretamente, alguns atos para atingirem a Meta de bem utilizar a língua inglesa.

No quadro abaixo, apresento as competências e habilidades específicas dos Planos de Inglês do Ensino Fundamental e do Ensino Médio:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS[25] DOS PLANOS DE ENSINO DE INGLÊS	
DO ENSINO FUNDAMENTAL	**DO ENSINO MÉDIO**
Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outras classes sociais que se expressem por meio de outras variedades, promovendo assim a sociabilização e cooperação mútua.	*Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte.*
Desenvolver, através de diferentes leituras, a habilidade motora, percepção espacial e visual.	*Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.*
Despertar interesse em diversas leituras que contribuam para seu estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas.	*Assumir uma postura ativa e prática das atividades físicas e consciente da importância delas na vida do cidadão.*
Promover o desenvolvimento da capacidade de observação, reflexão e julgamento.	*Buscar e pesquisar a informação em qualquer dos meios em que esteja armazenada.*
Promover o desenvolvimento da capacidade de observação, reflexão e julgamento.	*Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais.*
Expressar idéias, modificar pontos de vista, interpretar, escrever e apresentar soluções.	*Conhecer e usar língua estrangeira moderna, como instrumento e acesso a outras culturas.*
Desenvolver bom nível de colaboração e cooperação nas relações intergrupos	*Desenvolver a leitura de mundo em diversos códigos.*
Incentivar o hábito de desenhar, desenvolvendo a expressividade, a sensibilidade e a imaginação.	*Entender a linguagem verbal falada e escrita, linguagem corporal e visual.*
Apreciar a arte através do desenvolvimento de trabalhos executados pelo próprio aluno.	*Explorar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.*
Promover a valorização da cultura corporal de movimento de uma forma geral, inclusive, como instrumento de expressão de afetos, sentimentos e emoções.	*Preparar o indivíduo à convivência em grupo e em sociedade.*
Explorar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida	*Utilizar-se das diferentes linguagens como meio de expressão, informação e comunicação.*

Quadro 32 – Cópia das competências e habilidades específicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estabelecidas nos Planos de Ensino de Inglês da E.E. PROF. XX

[25] Há outras competências e habilidades para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio que constam na Proposta Pedagógica da Escola do ano de 2005 que, pelos limites deste trabalho, não serão consideradas.

Nas competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, há um uso balanceado dos processos mentais: **reconhecer**, **valorizar**, **desenvolver** (usado duas vezes) e **apreciar**, que parecem antecipar que os Experienciadores/alunos, serão os participantes que terão de desenvolver algumas reações mentais de cognição e de afetividade referentes aos processos mentais que ocorrerão em suas consciências, para que seja possível a realização do fenômeno da aprendizagem de uma língua estrangeira. Os processos materiais: **despertar**, **promover** (usado três vezes) **incentivar** e **explorar** demonstram que há algumas ações que os Atores/alunos desenvolverão para atingirem as metas de participantes que em determinadas circunstâncias fazem uso da linguagem aprendida, utilizando-a inclusive, conforme o processo verbal **expressar**, para manifestar as mensagens construídas em sua consciência humana.

Nas competências e habilidades planejadas para serem desenvolvidas no Ensino Médio, também há o uso equilibrado dos processos escolhidos pelos autores do Plano de Inglês. Os processos mentais utilizados foram: **analisar**, **refletir**, **respeitar**, **conhecer** (usado duas vezes), **desenvolver** e **entender**. Os materiais: **assumir**, **buscar**, **pesquisar**, **usar** (duas vezes), **explorar**, **preparar** e **utilizar**. Esses dois tipos de processos parecem sugerir o mesmo que acontece nas habilidades e competências estabelecidas para o Ensino Fundamental: inicialmente, o Experienciador/aluno sentirá reações mentais de cognição, percepção e até de afeição, proposto pelo processo **apreciar**. Depois, conforme as circunstâncias é que se tornarão Atores que, ao **assumirem** uma postura ativa, se tornarão conscientes de sua importância na vida cidadã. O **usa**r as línguas estrangeiras e **explorar** as tecnologias da comunicação e da informação possibilitarão a esses Atores, o acesso a outros contextos relevantes para a sua vida.

Interessante observar também que, a habilidade e competência que utiliza o processo material **preparar,** *Preparar o indivíduo à convivência em grupo e em sociedade,* está indevidamente usada para ser desenvolvida pelo aluno, pois traz como Ator o professor que terá a ação concreta de preparar o indivíduo, nesse caso o aluno, que seria a quem o processo está dirigido, portanto a Meta, para conviver em grupo, em sociedade, que nesse caso representa a Circunstância em que se desenvolverá a ação preparada.

Resumindo, poder-se-ia dizer que tanto as competências e habilidades planejadas para o Ensino Fundamental quanto as do Ensino Médio, antes de serem exteriorizadas, passariam por um processo mental de construção de idéias que permitiriam ao aluno engajar-se em seu e em outros contextos, através do discurso. Em outras palavras, o saber se comunicar em uma língua estrangeira passa inicialmente pela cognição das peculiaridades pertinentes a esse sistema de informações.

4.1.3.2.2. Objetivos do curso Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando

O curso Reflexão sobre a Ação é oferecido aos professores de inglês do estado de São Paulo, por meio de uma parceria entre a Cultura Inglesa de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, reconhecida pela Secretaria Estadual da Educação. Proporciona aos cursistas a oportunidade de desenvolver, tanto a competência lingüística e comunicativa em língua inglesa quanto a reflexão sobre a própria prática pedagógica. Para melhor visualização dos objetivos, transcrevo-os, no quadro a seguir:

OBJETIVOS DO CURSO REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO	
Objetivos Gerais do Programa	*Colaborar com a sociedade promovendo a melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa na rede estadual e municipal por meio de um programa de qualificação que permite ao professor desenvolver seu conhecimento de língua inglesa e, através da reflexão crítica, transformar a sua prática em sala de aula.*
Objetivos Específicos do curso de Língua	*Atuar junto aos professores da área de inglês, visando ao aprimoramento da comunicação em inglês e ao desenvolvimento da compreensão dos processos de aprender.* *Desenvolver a acuidade e fluência na língua inglesa através do desenvolvimento e prática das quatro habilidades: compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita, dentro de uma proposta de uso de inglês para fins instrumentais i.e. na docência e no aprimoramento lingüístico.*
Objetivos Específicos do Curso Reflexão	*Formar professores reflexivos críticos, com a perspectiva de formar multiplicadores, estabelecendo a reflexão crítica como forma de transformação e possibilitando o desenvolvimento de estratégias que levem os professores a refletir sobre seus problemas e discursos.* *Trabalhar com a própria prática, relacionando conceitos teóricos à problemática do ensino de uma língua estrangeira na escola pública brasileira.*

Quadro 33 – Cópia dos Objetivos do curso Reflexão sobre a Ação. (Cultura Inglesa on-line, 2003)

No quadro acima, podem ser percebidos os processos mentais; **desenvolver** (usado duas vezes), **aprender**, **refletir**, e **formar,** que parecem guiar muitas ações do referido curso. O uso de tais processos traz-me a visão de que os Experienciadores/

professores-alunos participantes do curso, pela utilização de suas estruturas mentais compreenderão melhor o fenômeno do conhecimento relacionado ao seu trabalho. Já a presença dos processos materiais **trabalhar** e **transformar**, parecem-me indicar que o Ator/professor-aluno terá como Meta a construção ou reconstrução de sua prática pedagógica, embasado nos conhecimentos vivenciados. Há também o uso de muitas nominalizações, tais como: **melhoria**, **qualificação**, **reflexão**, **aprimoramento**, **desenvolvimento**, **compreensão**, **transformação**, que juntas aos próprios processos utilizados para descrever os objetivos do curso, parecem descrever um caminhar reflexivo.

Objetivando um encaminhamento para a análise das representações da comunidade escolar e das professoras de inglês sobre o professor reflexivo, levanto nos objetivos do curso Reflexão sobre a Ação e nas observações feitas, aspectos do perfil desse profissional:

- *reflete sobre a sua própria prática pedagógica*
- *torna-se um agente transformador*
- *procura mudanças em suas ações*
- *busca a reconstrução do seu fazer*

Conforme pode ser observado, os objetivos do curso Reflexão sobre a Ação, trazem indicativos claros para uma nova ação do professor, baseados na transformação de sua própria prática, pela abertura que apresenta às mudanças e à reconstrução do seu fazer.

Finalizando a análise dos Documentos Norteadores, poderia dizer que as idéias levantadas nos PCN de Língua Estrangeira, nos PCN do Ensino Médio e nos Planos de Ensino de Inglês são muito parecidas e relacionadas ao processo de ensinar-aprender uma Língua Estrangeira. As advindas do curso Reflexão são únicas por se tratarem das características do professor reflexivo. Na análise das representações dos professores de inglês participantes desta pesquisa, esse dado torna-se relevante.

A seguir, dando continuidade à apresentação e discussão dos resultados, apresento na segunda parte deste capítulo a análise das Representações.

4.2. REPRESENTAÇÕES

Nesta seção, subdividida em quatro partes, trago inicialmente, as representações dos participantes de uma unidade escolar: diretor, coordenadores, professores das diversas disciplinas do currículo escolar, alunos, pais de alunos e funcionários, coletadas em suas respostas dadas no Questionário que lhes foi aplicado, em relação à atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar. Na segunda parte, apresento as representações sobre o próprio trabalho das três professoras de inglês egressas do curso Reflexão, retiradas de suas respostas às questões feitas no Questionário e na Entrevista. Na terceira, busco as representações da comunidade escolar e as das professoras de inglês egressas do curso Reflexão sobre o professor reflexivo. Na última, procuro destacar aspectos do prescrito pela legislação e pela escola que podem ser vistos nas representações dos participantes da unidade escolar professoras reflexivas de inglês.

A seguir apresento as representações que foram levantadas nas respostas dadas no Questionário informativo pelos representantes dos diversos segmentos que constituem a unidade escolar, contexto desta pesquisa: diretor (1), coordenadores (2), professores das diversas disciplinas que constam do currículo escolar (16), alunos (20), seus pais (9) e funcionários (3). Resumindo, tive neste estudo a colaboração de cinqüenta e uma pessoas da comunidade escolar.

4.2.1. Representações dos participantes da unidade escolar sobre a atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar

As representações foram levantadas da análise feita das perguntas que envolviam a atuação do professor de inglês, daquelas que se referiam ao seu papel e ao ensino de inglês no contexto escolar.

A apresentação dos resultados será feita seguindo essas três categorias: atuação do professor de inglês; papel do professor de inglês, ensino de inglês no contexto escolar.

4.2.1.1. Representações sobre a atuação do professor de inglês na escola

Para levantar as representações referentes a essa categoria foram feitas diversas perguntas no Questionário informativo distribuído entre os participantes da unidade escolar. Dividi-as em dois subgrupos: atuação do professor de inglês na escola e o papel do professor de inglês.

Atuação do professor de inglês na escola – Em relação à atuação do professor de inglês, analisei as respostas dadas às perguntas: "E o professor de inglês? Como você acha que é a atuação dele?" "Você considera que a atuação do professor de inglês é tão relevante quanto à dos demais professores da escola? Por quê?" Nessa análise, encontrei três representações.

1ª Representação: A atuação do professor de inglês é de descompromisso, de desmotivação

Os discursos abaixo recortados trazem algumas expressões que avaliam negativamente, a atuação do professor de inglês. Pode ser visto esse aspecto no uso dos adjetivos que mostram desinteresse, o que é confirmado no dizer de Maru: um apenas é compromissado. Interessante observar que esses julgamentos partiram da direção e de professores de outros componentes curriculares.

- *Desmotivada (PI2-Geo)*
- *Um pouco inibido (PP3-Mat)*
- *Razoável (PP6-Port)*
- *Entre três, um apenas, demonstra compromisso com a escola (Maru-Diretora)*

2ª Representação: A atuação do professor de inglês é tão relevante quanto a dos outros professores da escola

Outros participantes trazem em suas representações, a consideração de que a atuação do professor de inglês é igual à dos demais professores, porque todas as disciplinas do currículo escolar têm a mesma importância:

- *Age igual porque esta disciplina **é** tão importante quanto as outras (Ana-Mãe)*
- *Sim, porque **é** educador e **possui** as mesmas responsabilidades como os demais. A escola **é** feita por uma equipe, um corpo docente e não por mim ou qualquer outro professor (PP12-Geo)*

- *Claro que sim, afinal todos os professores **fazem parte** do Corpo docente da Escola. Sendo assim, o professor de inglês **é** parte de um todo (PP13-Port)*
- *Acredito que todo professor **é** importante, assim como o professor de inglês, todos **são** essenciais para a escola (PP14-Mat)*
- *Igual, porque **é** envolvida com seu trabalho e preocupada com o aprendizado de seus alunos (Viana-Pai)*
- *Mais importante acho que não, ele **seria** necessário, **é** uma matéria que ensina uma língua (Inglês) que **é** necessário aprender-mos. (Amara-Aluna)*
- *Pois ele **tem** a mesma importância que os outros, se você for avaliar por que ele ensina uma língua "universal" o de espanhol também teria a mesma importância (Osci-Aluno)*

As expressões lingüísticas utilizadas e grifadas nos excertos acima, mostram o inglês totalmente integrado em um todo, em que é necessário tanto quanto as demais partes. A presença dos processos relacionais mostra que as duas entidades, inglês e os outros componentes, têm a mesma importância porque participam do mesmo processo que é desenvolvido pela equipe de professores da unidade escolar.

Reforçam essa idéia de união, os dois exemplos abaixo, que trazem em suas palavras a importância da estarem unidos todos os que participam de um trabalho escolar:

- *Sim, a escola **é** um todo, não importa a disciplina, o professor deve participar atuantemente em todos os segmentos, os elos devem ficar unidos para o bom funcionamento da engrenagem (PP1-Arte)*
- *Sim. A escola caminha bem, quando o grupo caminha junto. Como diz uma frase que li: "Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos" (PP5-Hist)*

3ª Representação: A atuação do professor de inglês é mais importante do que a dos demais professores da unidade escolar

Há também nos dados coletados, representações que valorizam mais a atuação do professor de inglês do que a dos demais. É interessante observar, que são colocados motivos diferentes para essa supervalorização:

- *O professor de inglês **é** ainda mais importante, pois pelo nº. de aulas ele conhece a maioria dos alunos da escola (PP11-Mat/Cie)*
- ***É** um profissional que move a História (PP10-Filosofia)*
- *Sua atuação é importante, porque a formação do aluno na Língua inglesa **é** importante tanto para o mercado de trabalho quanto para o ingresso na universidade (PP7-Biologia)*
- *Talvez até mais, pois o Inglês hoje em dia é muito importante para podermos arranjar um emprego (Ceci-Aluno)*
- *Porque hoje em dia tudo você tem que saber inglês (Carol-Aluna)*
- *Com certeza sim, ainda mais que o inglês **é** hoje em dia muito usado (Gabi-Aluna)*
- *O problema é que nem todos acham isso, para seu futuro, inglês **é** mais importante do que algumas matérias com história, física, estatística, etc... (Dan-Aluno)*
- *Ele **é** importante por mais que o Inglês seja fraco ajuda Bastante (Joy-Aluna)*
- *Pois hoje em dia, o Inglês **é** necessário (Lalá-Aluna)*

- *Com certeza. De modo geral, o estudo de uma língua estrangeira **é** bem proveitoso (Mari-Aluna)*

A presença de adjuntos de intensidade: muito importante, mais importante, até mais, tudo, bem proveitoso, trazem atributivos que intensificam a atuação do professor de inglês. Também o fazem no uso dos processos relacionais que colocam a língua inglesa, que ele ministra, em um grau de importância maior porque permite ingressar no mercado de trabalho, entrar em uma universidade, preparando um futuro melhor. Em outras palavras, a atuação do professor de inglês parece ser mais importante porque ele leciona um componente que parece ser muito importante também.

Já a representação que trago a seguir, chamou a atenção por ser feita pelo mesmo pai (Adir) que, responder sobre a atuação dos professores de modo geral, criticou depreciativamente os docentes e o ensino.

- *A meu ver, eles somente **estão** seguindo o fraco cronograma de educação pré-estabelecido pelo governo também **não estão** preocupados com o futuro dos estudantes, tão pouco em ampliar os conhecimentos destes (Adir-Pai)*

Entretanto, ao falar sobre a atuação do professor de inglês traz uma mudança radical de visão, enriquecida com o uso de adjuntos modais, tais como: **são** melhores, mais dinâmica, maior participação dos alunos, que vêm evidenciar que esse profissional consegue agir de maneira diferenciada.

- *Ele **age** diferente das outras disciplinas, pois suas aulas **são** melhores aproveitadas e lecionadas com mais dinâmica e maior participação dos alunos (Adir-Pai)*

Também são encontradas algumas respostas que trazem certa diferenciação ao trabalho do professor de inglês:

- *Sim, principalmente nos projetos extra-classe, percebemos uma motivação maior dos alunos que acaba estimulando outros professores a buscar meios semelhantes (PP6-Port)*
- *Sim, pois aprender uma língua estrangeira (Universal) é de grande valia para os alunos e os profissionais da área devem ser valorizadas e respeitadas pelos colegas (PP9-Port)*
- *Claro, pois o professor seja qual for sua disciplina tem que ser respeitado (PP12-Geo)*

Os três professores mostram em seu discurso a importância que dão ao papel desempenhado pelo colega de inglês em projetos que envolvem e motivam os alunos de tal maneira que se torna contagiosa a necessidade de fazer igual.

O papel do professor de inglês – Buscando as representações sobre o papel do professor de inglês procurei analisar as respostas apresentadas às perguntas: "Qual seria o papel do professor de língua inglesa? Seria igual ou diferente do desempenhado pelos professores das outras disciplinas? Por quê?" "Esse papel que o professor de inglês desenvolve junto aos demais professores? Tem relevância? Qual?" "E um bom professor de inglês? Como ele deve ser?",

Nas respostas analisadas foram levantadas várias representações sobre o papel desempenhado pelo professor de inglês.

1ª Representação: O papel do professor de inglês é o mesmo dos demais professores da escola: trabalhar em conjunto

- *O professor de Inglês **tem** o mesmo papel, que **é** trabalhar de forma conjunta com as outras disciplinas do currículo (Maru-Diretora)*
- *Entendo que **é** trabalhar no mesmo eixo que os demais, para possibilitar que o alunado **possa adquirir** habilidades e competências múltiplas, inclusive o **ser** e o **fazer** (PP2-Hist)*
- *A opinião e a participação independem do professor **ser ou não** de inglês. A disciplina **é** importante mesmo parecendo **não ter** um "peso" igual ao de português, história, matemática, etc. O papel **é** o mesmo independente da disciplina (PP3-Mat)*
- *O professor de inglês tem um papel igual aos demais professores das demais disciplinas (Aline-Mãe)*

Há nesses excertos, a presença dos processos relacionais estabelecendo a relação do professor com o seu papel, identificando com intensividade, os atributivos a ele necessários: **têm** o mesmo papel, o papel **é** o mesmo, **é** importante. Entretanto, no discurso do PP3-Mat acima, surge a representação de que ainda existe no meio escolar, a visão do inglês como um componente menos valorizado do que outros. Essas afirmações vindas respectivamente de um professor e de uma mãe de aluno são alimentadas pelo fato de a língua estrangeira não estar presente em nenhuma avaliação oficial feita na escola ou mesmo externamente. Assim, pode ser observado que, mesmo após a inclusão oficial de língua estrangeira como disciplina no currículo escolar, nada mudou em relação a esse componente que deveria ter a mesma importância e relevância dos demais.

As respostas dos participantes a seguir, mostram-nos definições sobre o papel do professor de inglês que trazem uma avaliação positiva desse profissional, ao mesmo tempo em que definem em suas palavras, as expectativas que são determinadas pela cultura escolar:

- *Claro, o papel **é** tão importante qto dos outros, pois sua função **é** ampliar conhecimentos (PP9-Port)*
- *Sim, professor na luta por melhorias profissionais, e educador por opção (PP10-Filosofia)*
- *Sim, ele **é** um professor como outros, participativo, orientador (PP11-Mat/Cie)*
- *Muito importante, sim, pois sua função **e** tão relevante como os demais (PP12-Geo)*
- *Todos os professores **têm** um papel social de igual valor dentro da escola. Cada um atuando na sua área para que o "todo" seja completo (PP13-Port)*
- ***Seria** igual ao desempenhado pelos demais professores, pois todas as disciplinas **têm** o mesmo grau de importância (Adir-Pai)*
- ***Seria** uma pessoa que nos ensina outra "língua". Igual, porque todos os professores **tentam passar** para os alunos o conhecimento de sua matéria (Ama-aluna)*
- *Nos **ensinar** a língua estrangeira. Seria igual, pois todos eles **têm** o mesmo objetivo: **ensinar** (Tati-Aluna)*
- *Igual, pois a preparação da aula **é** a mesma (Gabi-Aluna)*
- *Igual, porque eles também **ensinam** da mesma maneira e também **cobram** seus alunos da mesma maneira (Madi-Funcionária)*
- *O objetivo **é** o mesmo. A aprendizagem do aluno (Sami-Funcionária)*

Nos trechos acima predominam os processos relacionais **ser** e **ter** que de certa forma, pela presença dos atributivos intensivos revelam uma unanimidade na relação estabelecida entre a entidade professor de inglês e os demais. Os processos materiais **ensinar**, **cobrar** parecem dar certo poder ao professor, concretizando seu fazer na aprendizagem do aluno.

2ª Representação: O papel do professor de inglês é o de transmissor de conteúdos, de conhecimentos

- *De educar e transmitir conhecimentos (Ana-Mãe)*
- *O Papel de ensinarem, de transmitirem seus conhecimentos (Jr-Aluno)*
- *Eles passam atividades e trabalhos e tentam ajudar os alunos (Gisa-Aluna)*
- *Acho que eles devem ajudar a nos preparar para um futuro melhor (Joy-Aluna)*
- *Passar conhecimentos para o aluno se preparar para o mercado de trabalho e para a vida (Lalá- Aluna)*
- *Educadores responsáveis pela formação do aluno (Mário-Aluno)*
- *Passar para o aluno o ensinamento correto sempre atencioso com os alunos. Seguir **seu** planejamento elaborado por **todos** no início do ano (Edi-Funcionária)*
- *Pois eles passam todos os seus conhecimentos a seus alunos (Madi-Funcionária)*

Essas asserções trazem uma visão tradicional do ensinar-aprender, na qual o professor seria o detentor do saber e o aluno passivamente, receberia o conhecimento pronto e acabado. Em seus discursos, esses participantes mostram que esperam do professor a responsabilidade de formar e preparar seus alunos para um futuro melhor. Essa visão, conforme poderá ser visto na seção em que os professores de inglês egressos do curso Reflexão falam do seu trabalho, influencia negativamente em sua ação em sala de aula, porque além de acreditarem nesse papel de transmissor, pais e alunos cobram delas essa atitude.

3ª Representação: O papel do professor de inglês é o de educador

Interessante observar que os alunos participantes referem-se ao papel do professor como um educador e amigo que, conforme citado em várias afirmações abaixo, tem a função de facilitar a aprendizagem, propiciando um ensino de qualidade:

- ***É*** *o papel de educadores. Pois eles também nos ensinam a sermos educados (Ama-Aluna)*
- *Bom, pois* ***sabem ser*** *competentes (Carol-Aluna)*
- *Acima de tudo, educadores. Porque se eles escolheram ser professores, eles escolheram ensinar para o resto da vida (Saba-Aluna)*
- *De educadores, porque eles* ***gostam de ensinar*** *a quem* ***quer aprender*** *(Kar-Aluno)*
- *O papel de nos* ***ensinar*** *com qualidade. Por que sem ter vontade de aprender, não somos nada na vida (Tati-Aluna)*
- *Bom. Na sua maioria,* ***podem ser*** *considerados ótimos no quesito educadores, porém,* ***poderiam exercer*** *uma função menos alienada (diversificar as técnicas de passar conteúdo) (Dani-Aluno)*
- *Um meio de aprendizado,* ***não precisamos*** *dos professores,* ***podemos aprender*** *apenas com livros, mas o professor* ***explica*** *com mais clareza, facilitando a aprendizagem (Dan-Aluno)*
- *Bom, pois* ***explicam*** *a matéria bem ou tentam explicar,* ***pensam*** *no nosso futuro e* ***se dispõem a ajudar a resolver*** *algum problema pessoal (Osci-Aluno)*
- *Papel de amigo. Porque eles* ***são*** *bem amigos (Pat-Aluna)*

Nas apreciações que os alunos fazem em relação à função de educar do professor, o uso dos adjuntos modais acima de tudo, para o resto da vida, na sua maioria, explicam bem, são bem amigos, trazem uma avaliação positiva do trabalho desse profissional. Além disso, a presença do modal nas afirmativas: **podem ser**, **poderiam exercer**, **podemos aprender**, traz a possibilidade da melhora do trabalho já realizado, o que já está implícito no texto: como ser um ótimo professor também em outros quesitos e diversificando em suas aulas o modo de trabalhar com conteúdo. Inclusive o aluno Dan que inicia sua proposição, relacionando o papel do professor a um meio de aprendizado, afirmando até, que os alunos não precisam de professor, podem aprender com livros, contra-argumenta imediatamente, sua própria idéia, atribuindo ao docente o papel de facilitador da aprendizagem.

- ***É*** *um educador como os demais, participando das ações previstas e combinadas no interior do grupo (PP5-Hist)*
- *Educadores responsáveis pela cultura do aluno (Mário-Aluno)*
- *Creio que o papel do educador da disciplina referida* ***tenha*** *o mesmo papel que os das outras disciplinas, porém,* ***precisa ser*** *mais flexível com alguns alunos que negam-se a estudar essa disciplina alegando que "odeiam os Estados Unidos" (Mari-Aluna)*

Pode ser visto nesses comentários que o papel de educador do professor de inglês é comparado ao dos demais professores. A aluna Mari ao usar a metáfora de

modalidade: creio, com a locução verbal **precisa ser** mostra que ainda não há uma flexibilidade do educador para entender as dificuldades apresentadas por alguns alunos.

4ª Representação: O papel do professor de inglês é muito importante no processo de ensinar-aprender

Alguns participantes destacam em suas respostas que o papel do professor de inglês é importante porque ele ensina temas relevantes que não há em nossa literatura e que são necessários para a formação dos jovens:

- *Sim. Porque a língua inglesa **faz parte** da formação mais ampla do jovem (PP4-Hist)*
- ***É** o de propiciar o contato do aluno com uma língua estrangeira (PP6-Port)*
- *Sim, pois **permite** o acesso a temas relevantes que não possuem literatura em nossa língua (PP4-Hist)*

Outros destacam a relevância que tem o papel do professor de inglês junto aos demais professores, porque há integração do componente e do professor:

- *É lógico, ele **faz parte** do todo, sem ele ficaria um vácuo (PP1-Arte)*
- *Na minha escola, os professores de inglês **não se diferenciam** do grupo (não dá para notar uma ação de destaque, **é mais um** colaborador) (PP5-Hist)*
- *Sim, é uma matéria tão importante quanto as demais (Gabi-Aluna)*
- *Sim, porque em tudo **deve haver** entrosamento profissional para que um ensine dentro do que o outro ensina para que se completem (Macris-Mãe)*

Pode ser visto nesses discursos que há uma valorização da disciplina e do docente, já que fazem parte de uma estrutura e nela, ocupam um lugar relevante, por possibilitarem tanto o acesso ao novo, quanto o trabalho interdisciplinar, tão bem descrito por Macris, uma representante do segmento de pais.

Essa integração ainda continua em outras respostas como as seguintes, que enfatizam que essa união traz benefícios para a escola como um todo e em especial para a formação do educando:

- *Sim. **Há** uma harmonia muito grande entre todos e isso **é** bastante relevante para o bom desempenho da escola (PP13-Port)*
- *Sim, ele **é** um profissional que participa das decisões dentro da escola como os demais (Aline-Mãe)*
- *Sim. Porque formam um grupo coeso, onde todos **têm** uma mesma meta a cumprir: a formação do educando (Viana-Pai)*
- *Sim, **é** muito importante porque deve haver uma interação, uma integração transdisciplinar, afinal o inglês abrange tudo (Maraí-Mãe)*

O uso dos processos relacionais mostra a relação equilibrada entre o professor de inglês e os demais colegas, intensivamente reforçada pelo uso dos adjuntos modais: muito grande, bastante relevante, bom desempenho, muito importante, abrange tudo

5ª Representação: O papel do professor de inglês é o de facilitador da aprendizagem

Além disso, conforme o dizer dos alunos, o professor de inglês deve trazer inovações pedagógicas em sua prática, diversificando-a para quebrar a rotina em sala de aula:

- *Que sempre traz coisas novas e jeitos divertidos de aprender (Ceci-Aluna)*
- *Ele tem que estar disposto a tudo para ensinar (Saba-Aluna)*
- *Bem diversificado (Pat-Aluna)*
- *Dando notícias atuais e antigas, ensinando a literatura brasileira e internacional, etc (Tati-Aluna)*
- *Aquele que sabe fazer com que os alunos prestem atenção nas aulas sem que fique uma aula chata e cansativa (Osci-Aluno)*
- *Ele deve explicar bem. Tirar dúvidas sobre como é sua aula e o que fazer para melhorar. Ter diálogo com os alunos, ser responsável. Promover em conversações (inglês) com os alunos (Amara-Aluna)*
- *Aquele que prepara uma aula antes de entrar na sala de aula, que interage de forma prática com a aprendizagem de seus alunos, é bem humorado e motivado a ensinar (Mari-Aluna)*

6ª Representação: O papel do professor de inglês é diferenciado

Nos excertos aqui selecionados, os participantes consideram o papel do professor de inglês diferenciado e apontam suas razões:

- *Diferenciado, tratando-se de uma matéria que há tempos é mais utilizada devido a globalização e o domínio do inglês que é muito utilizado (Sidnei-Pai)*
- *Diferente. Nós na aula de Inglês aprendemos coisas para a vida e talvez o que eu aprenderia em geografia não é tão importante quanto inglês (Ceci-aluna)*
- *Igual, só que ele tem a matéria mais diferenciada (Saba-Aluna)*
- *Diferente. Pois sem inglês hoje em dia não se tem emprego (Vivi-Aluna)*
- *Não, pois, é um dos poucos que utiliza, além do quadro e livros, o teatro interativo, que é uma ótima maneira de fixar a matéria (Dani-Aluna)*

Analisando o discurso apresentado pelos alunos Ceci, Saba, Vivi e Dani percebe-se claramente que há uma referência ao trabalho diferenciado realizado pelos seus professores de inglês que parecem trabalhar com conteúdos que podem ser aplicados em sua vida real, além de trazerem novas ações para a sua prática pedagógica. O representante do segmento dos pais, Sidnei, já acha que esse papel é diferenciado por se tratar de uma matéria que é a mais utilizada no mundo globalizado. Deixa implícito

que a importância da língua diferencia quem com ela trabalha. É uma representação que nos remete ao prestígio social que é dado ainda, a quem consegue dominar uma língua estrangeira.

7ª Representação: O papel do professor de inglês é o de ser amigo

- *Aquele que trata o aluno com dedicação e respeito (Gabi-Aluna)*
- *Sabe respeitar os alunos, tenta ter uma boa relação com os alunos. Porque muitos não sabem (Joy-Aluna)*
- *Atencioso, carinhoso, que saiba explicar muito bem a matéria e calmo (Gisa-Aluna)*
- *Paciente, atenciosa, carinhoso, que saiba explicar com calma a matéria (Ama-Aluna)*

Nesses excertos pode ser percebido que as alunas participantes enfatizam o respeito e a calma para explicar a matéria como fatores de amizade. Pode ser uma evidência de que essas atitudes que parecem ser naturais ao professor, não ocorram em sua realidade. Destacam também como professor amigo, aquele que é dedicado, atenciosa e carinhoso.

8ª Representação: O papel do bom professor de inglês é o de ser comprometido

- *Em primeiro lugar deve ter boa formação, ser capacitado e comprometido com a formação de seus alunos (Maru-Diretora)*
- *No geral, envolvido com educação. De inglês: 1º Saber inglês, falar com fluência inclusive. 2º Preocupar-se em estimular para o inglês e não massacrar com a gramática (PP5-Hist)*
- *Informado, dedicado, responsável e preocupado com a qualidade das aulas e o aprendizado dos alunos, mas principalmente comprometido com seu trabalho (PP13-Port)*

Já nos trechos abaixo, o bom professor é definido como aquele que apresenta um comprometimento com a educação, preocupando-se tanto com qualidade das aulas, quanto com o aprendizado do aluno:

9ª Representação: O papel do bom professor de inglês é o de sempre estar aprendendo

- *O quê está sempre aprendendo, se aperfeiçoando; reflexivo diante da realidade escolar encontrada e, principalmente aquele que se utiliza de "atitudes" como exemplos no cotidiano escolar, ao invés dos "sermões" (PP2-Hist), (aspas do autor).*

Ainda pode ser visto nas representações sobre o bom professor de inglês, que assim é considerado aquele que cuida de sua formação, o que envolve estar se capacitando, fazendo cursos e aberto às mudanças, exatamente porque está comprometido com o aluno:

- *Um professor bem capacitado habilitado pela faculdade e treinado através de cursos promovidos pelas escolas e governos (PP16-Ing)*
- *Comprometido com o aluno, aberto as mudanças e aos novos cursos (PP8-Arte)*

10ª Representação: O papel do bom professor de inglês é o de ser dinâmico

- *Uma professora que acima de tudo saiba trabalhar bem com os alunos (Jr-Aluno)*
- *Atencioso, dinâmico e amigo do aluno (Dani-Aluno)*
- *Dinâmico, compreensivo, que escute a opinião e sugestão dos alunos (Lalá-Aluna)*
- *Dinâmico, que torna a aula agradável (Dan-Aluno)*
- *Um bom professor, acima de tudo deve vir as aulas bem humorado, ser interativo (Gisa-Aluna)*

Resumindo, conforme as afirmações feitas, parece que o bom professor é aquele que se atualiza constantemente, é competente no que faz, diversifica suas aulas, é amigo dos alunos, mantém o clima de estudo na sala de aula cuidando da disciplina e proporcionando oportunidades para a construção de conhecimentos, contextualizando em suas aulas, assuntos que despertem o interesse dos alunos.

Essas considerações também, são relacionadas ao bom professor de inglês, que é, conforme pode ser visto nas asserções abaixo, considerado igual a todos os demais:

- *Como todos os outros, atencioso e comprometido (PP7-Bio)*
- *Não faço distinção entre um professor de inglês e um de Educação Artística (PP8-Arte)*
- *Um bom professor deve ter os mesmos requisitos básicos. O de inglês deve ressaltar a conversação (Viana-Pai)*
- *Deve ser como todos os professores. Por estar lecionando uma disciplina de um grau de dificuldade maior, deveria exigir dos alunos, maior atenção (Adir-Pai)*
- *Antes de ser "o professor de inglês" ele é um professor e como tal deve ter como princípio a mesma conduta dos demais (Maraí-Mãe)*
- *Do mesmo jeito, mais principalmente calmo, pois não é todo mundo que tem um certo jeito para o inglês (Jr-Aluno)*
- *Igual aos outros. Não há diferenças só porque ele é de Inglês (Edi-Funcionária)*
- *Igual a qualquer outro professor como dito antes e interessado que os alunos realmente aprendam (Madi-Funcionária)*

Assim, o bom professor de inglês é aquele que da mesma forma que os outros professores, conhece bem a sua matéria, domina a prática da língua inglesa, conhecendo além dela, a cultura e a literatura dos povos que a utilizam, conforme reforçam os excertos abaixo:

- *Deve ter o conhecimento da língua, compromisso com o ensino, dedicação aos alunos (Maru-Diretora)*
- *Fluente nos seus conteúdos, criativo para interar a realidade da sala de aula com o conhecimento, disponível para o trabalho em equipe, (PP2-Hist)*
- *Possuir um bom conhecimento da língua inglesa, inclusive da cultura, literatura dos povos de língua inglesa (PP4-Hist)*
- *Possibilitador de conversas na língua inglesa, de tradução de músicas e poemas. Em síntese, voltado para a prática da língua (PP5-Hist)*

- *Deve ser como os demais já citados e principalmente deve ter fluência na língua (PP6-Port)*
- *Saber bem a língua (Pat-Aluna)*

Possui ainda, qualidades pessoais relacionadas ao trato com o aluno, tendo da mesma forma que os demais professores, um bom manejo da classe:

- *Deve agir da mesma forma que os demais professores, com o diferencial de que não convivemos com pessoas que falam inglês o tempo todo, portanto tem que ter + tato p/ ensinar (Macris-Mãe)*
- *Deve ter todas as características anteriores e coragem para lutar contra o desinteresse e a má vontade com relação à sua disciplina (Aline-Mãe)*
- *Que saiba transmitir seus conhecimentos (Ana-Mãe)*
- *Que tenha paciência e que tenha bom conhecimento da matéria (Meire-Mãe)*
- *Dedicado as aulas e competente (Carol-Aluna)*

Para tanto, deve saber dosar a matéria, mostrando uma seqüência ao ensinar, enfatizando nesse ensino, o desenvolvimento das habilidades necessárias à comunicação:

- *Pedir para os alunos que na aula, seja dito tudo em inglês, para os mesmos se habituarem a falar e ouvir (com acompanhamento do professor) (Sidnei-Pai)*
- *Insistir no programa de ensino (Amara-Aluna)*
- *Iniciar com a conversação, depois a gramática (Sami-Funcionária)*
- *Ensinar conversação (Vivi-Aluna)*
- *O bom professor de inglês é aquele que consegue passar o conteúdo e se fazer entender (PP1-Arte)*

Finalizando, destaco os trechos abaixo, nos quais, as professoras Maiara e Mara, egressas do curso Reflexão, participantes focais deste trabalho, parecem ter conseguido inspirar seus alunos, através de sua prática, o que significa ser um bom professor de inglês:

- *Este ano nossa professora mudou e não manda mais fazer mil cópias como a outra. Agora está muito mais fácil aprender, pois interagimos nas aulas.Então bom professor é igual minha professora, pois é divertido aprender na aula dela (Ceci-Aluna da Profª Maiara)*
- *Como a minha professora, dando músicas em Inglês para podermos aprender a falar o inglês (Tati-Aluna da Profª Maiara)*
- *A minha professora Maiara já é uma boa professora (Kar-Aluno)*
- *Minha professora é muito boa. Mas como não gosto tanto de inglês não me estimulo muito (Jov-Aluno da Profª Mara)*
- *Minha professora dá aulas diferentes, com teatro, música, jogos (Mário-Aluno da Profª Mara)*

Conforme pode ser observado, há uma valoração positiva do trabalho da professoras Maiara e Mara expressa na atitude afetuosa usada por todos os cinco alunos: *minha professora*, que sugere que elas são diferenciadas dos demais. Como todos sabem, são diferentes professores que desenvolvem os vários componentes curriculares da sétima série do Ensino Fundamental e da terceira série do ensino Médio. Entretanto,

entre tantos, só Maiara (da 7ª série do E.F.) e Mara (da 3ª série do E.M.) foram nomeadas pelos seus alunos.

Concluindo esta parte do trabalho que trata das representações dos participantes da unidade escolar contexto desta pesquisa, sobre a atuação do professor de inglês, poderia dizer que, a comunidade escolar a avalia positivamente, considerando-a com a mesma importância dada à ação dos demais professores. Pode ser visto também, que o papel do professor de inglês, muitas vezes, foi considerado diferenciado, por esse profissional ministrar um componente que se reveste de algumas apreciações sociais que lhe atribuem um valor maior para a integração do aluno em um mundo globalizado.

Na seqüência, trago a análise das representações sobre o papel do ensino de inglês no contexto escolar destacadas nas respostas dadas pelos participantes desta pesquisa no Questionário informativo aplicado.

4.2.1.2. Representações sobre o ensino de inglês no contexto escolar

Nesta categoria de interpretação, selecionei para análise, as informações dadas pelos participantes ao responderem às seguintes questões do Questionário: "Qual é a sua visão a respeito do ensino de inglês na escola pública?" "Como você vê a inclusão da disciplina de língua estrangeira dentro da grade curricular? Justifique seu ponto de vista." "Qual a relevância de se ter um professor de língua estrangeira dentro do currículo de sua escola?" "Para você, para que serve saber inglês?"

As respostas dadas a essas diversas perguntas possibilitaram o levantamento de representações importantes sobre o ensino de inglês no contexto escolar.

1ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar é desvalorizado

- *Deveria ter um peso maior na grade escolar (PP16-Ing)*
- *A disciplina deveria ser mais valorizada (PP8-Arte)*

O uso do modal deveria nos excertos acima traz implícita a representação de que o valor dado ao ensino de inglês não está bom. Há algo que necessita ser melhorado: o peso desse componente dentro do currículo escolar e a sua valorização.

2ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar é uma oportunidade para quem não tem acesso fácil e/ou como pagar um curso de línguas

Os trechos abaixo retirados das respostas à pergunta "Qual é a sua visão a respeito do ensino de inglês na escola pública?" trazem importantes considerações:

- *É uma oportunidade a mais para aqueles que não têm acesso fácil para um curso pago (PP3-Mat)*
- *Para a grande maioria dos alunos é a única alternativa para o estudo de uma língua estrangeira, daí a sua importância (PP13-Port)*
- *Importante, pois traz oportunidade para quem não tem como pagar escola particular (Jaime-Pai)*
- *Necessária, pois as condições econômicas da maioria dos nossos alunos impossibilitariam outras formas de aprendizado (PP7-Bio)*
- *Muito importante; muitos alunos só terão esse contato com o inglês durante toda vida (PP14-Mat)*

Essas asserções parecem sugerir que o ensino realizado na escola pública seria a única circunstância em que a grande maioria dos alunos entraria em contato com uma língua estrangeira. Além disso, somente o fariam por não terem condições de pagar um curso específico de línguas. Há nas entrelinhas uma dupla conotação: é importante porque favorece uma oportunidade e é uma oportunidade para quem não tem outra possibilidade de escolha.

3ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar é feito dentro do que é possível

Os excertos abaixo reforçam a visão de que o ensino de inglês na escola pública é realizado dentro das possibilidades de trabalho oferecidas. Há uma espécie de correspondência entre o que é oferecido de estrutura e o ensino proposto:

- *Em virtude da elevada quantidade de alunos por sala, da escassez de recursos audiovisuais e da falta de material impresso o que está sendo feito com o que está sendo fornecido é o melhor possível (PP15-Ing)*
- *Muita gramática e pouco ensino de conversação. Como, aliás, ocorre também nas aulas particulares (PP5-Hist)*

Outro detalhe que é avaliado nessas considerações é a visão de linguagem que perpassa o ensino de línguas: o enfoque na gramática dificultando o uso de sua função comunicativa, de sua função social. O professor PP5-Hist, autor dessa afirmativa, relaciona esse problema também ao ensino desenvolvido nas escolas particulares. De

certa forma, estabelece uma igualdade entre o que se passa nesse ensino na escola pública e na privada.

Outros aspectos também são lembrados como fatores que interferem negativamente no ensino de inglês no contexto escolar, como classes numerosas, número de aulas e falta de materiais.

- *Apesar de que o professor de inglês **tem** a missão de ensinar uma língua estrangeira em apenas duas aulas semanais, o que **é** muito difícil (PP14-Mat)*
- *O professor de Inglês **não é** muito reconhecido, mas eles **deveriam ser** mais conhecidos e o estado **deveria investir** mais nisso (Joy-Aluna)*
- *O Estado não oferece estrutura (PP10-Filosofia)*

Nos trechos acima, pode ser visto que os processos do tipo relacional usados revelam que há uma relação entre o professor e aquela entidade que é referida apenas como **eles,** identificada como insuficiente, pois além de não reconhecerem esse profissional que é lembrado como um missionário (tem a missão) não investem no que teriam de fazer, inclusive em relação ao número de aulas que é um dificultador do trabalho do mesmo.

A questão do número de aulas é também, considerada em outras respostas:

- *Deve-se acompanhar o programa com um diferencial, acredito que mais aulas seria bom (Sidnei-Pai)*
- *Sim, ela é até mais importante do que algumas matérias, o problema é que mesmo a direção da escola não percebe isso, e só temos duas aulas por semana (Dan-Aluno)*
- *Acho que são poucas as aulas de inglês no ensino público (PP14-Mat)*
- *Mas o governo poderia aumentar o número de aulas devido a necessidade em um currículo. Devido a isto que muitas pessoas procuram um curso de Inglês (Edi-Funcionária)*

Entretanto, outros discursos mostram que há problemas no ensino de inglês no contexto escolar referentes a várias causas:

- *Complicado com 40 alunos por sala (Fan-Coordenador)*
- *Com um número insuficiente de aulas para um ensino efetivo, assim como História e outras disciplinas (PP5-Hist)*
- *Muito importante, porém deveria ser melhor trabalhada (PP6-Port)*
- *Bom. Porque os professores fazem de tudo para transmitir o que sabem. Mas só não é melhor porque às vezes eles não tem um material diferente para uma aula diferente (Ama-Aluna)*
- *Como eu já disse o tempo é muito curto, por isso se precisa de um nº maior de aulas p/ semana (Jr-Aluno)*

O número de alunos em classe, constantemente é colocado como um dificultador para o desenvolvimento do trabalho docente, acrescido agora, do número insuficiente de

aulas que, conforme o PP5-Hist, acontece com as demais disciplinas, e a falta dos recursos necessários para que na prática, haja um trabalho diferenciado no ensino de inglês.

4ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar não é considerado ainda como uma disciplina do currículo

No excerto a seguir, pode ser vista a desinformação a respeito do ensino realizado na escola que transparece no dizer do professor PP11-Mat/Cie que ainda considera o inglês como atividade. Demonstra em suas palavras a representação que existe envolvendo esse ensino, mostrando que, apesar da Lei 9394/96 ter oficialmente, instituído este componente no currículo escolar, a visão dos que estão envolvidos com a educação até o momento, não mudou.

- *Nas aulas de inglês como infelizmente no ensino fundamental é matéria atividade, os professores deveriam trabalhar de forma diferente p/ chamar atenção dos alunos (vídeo, passeio) (PP11-Mat/Cie)*
- *(...) porém o fato do ensino fundamental considerar inglês apenas atividade tirou da disciplina a importância junto aos alunos, das demais disciplinas (Aline-Mãe)*

5ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar é fraco

Alguns respondentes trazem em suas palavras, uma avaliação negativa do ensino de inglês na escola pública:

- *Muito fraco. A escola pública apresenta diversas dificuldades que prejudicam o trabalho (Fan-Coordenador)*
- *As aulas são fracas. Não ensinam o necessário (Gabi-Aluna)*
- *Infelizmente é muito ruim, repetitiva e desestimulante para o educando (PP6-Port)*
- *Não dá para se empenhar com o nível de inglês dado pela escola (Gisa-Aluna)*
- *Infelizmente na escola pública o ensino de inglês não é levado a sério (Aline-Mãe)*
- *Muito fraco, poderia ser mais puxado (Ana-Mãe)*
- *Um pouco fraco, mas, em função da falta de interesse e dedicação dos próprios alunos (Viana-Pai)*
- *É muito fraco e defasado. É seguido sempre o mesmo padrão, onde o aluno sai da escola sem saber muita coisa (Adir-Pai)*
- *Infelizmente não satisfatório. O ensino deveria começar nos primeiros anos de estudo e com outra valorização (Maraí-Mãe)*
- *Muito fraco, quase um desrespeito em questão do que realmente é, aprender inglês (Macris-Mãe)*
- *Deficiente (Sami-Funcionária)*
- *Fraco, porém é só uma base do que na realidade o inglês é bem mais complexo (Madi-Funcionária)*

Há nos trechos acima, uma apreciação negativa contundente e preocupante, pois essas falas são oriundas de representantes de todos os segmentos da unidade escolar: direção, alunos, professores, pais, funcionários. São pessoas que convivem diariamente com essa situação.

Já as asserções abaixo, indicam que a simples inclusão do ensino de inglês no currículo da escola não é suficiente para a aprendizagem dessa língua:

- *Esta disciplina é tão importante quanto as outras disciplinas lecionadas; é a partir dela que se adquire base de um novo idioma. Porém os alunos não saem com a fluência de falar este idioma (Adir-Pai)*
- *Não acho ruim, mas não é o suficiente para que realmente se aprenda inglês (Macris-Mãe)*
- *Muito fraco. Não que se compare ao de uma escola de inglês. Mas é que fica na mesma matéria o ano inteiro, e no ano seguinte não é muito diferente (Saba-Aluna)*
- *Fraco, pois todo ano é a mesma matéria (Gabi-Aluna)*
- *Como todos os outros: o básico, que é incompreensível (Gisa-Aluna)*
- *Fraco, pois deveríamos aprender matérias mais avançadas neste último ano, o que não acontece (Lalá-Aluna)*
- *Sim, apesar que deveria ser um ensinamento mais amplo (Madi-Funcionária)*

Nas respostas acima, funcionários, pais e alunos, revelam em suas palavras um dos elementos desmotivadores da aprendizagem de inglês é a repetição dos mesmos conteúdos ano após ano. Como afirmam Lalá e Madi os alunos deveriam aprender matérias mais avançadas para que, seu conhecimento de língua fosse ampliado.

6ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar é uma necessidade da sociedade atual

Analisando as respostas dadas à pergunta como é vista a inclusão da disciplina língua estrangeira dentro da grade curricular, encontrei representações que destacam a necessidade atual de ter a língua estrangeira incluída no currículo da escola pública:

- *É fundamental na formação geral dos alunos a presença da língua estrangeira no currículo, principalmente nos tempos modernos com a "internet" e outras tecnologias (Maru-Diretora)*
- *Já que o inglês está incorporado no nosso idioma, é necessário (PP1-Arte)*
- *A compreensão de outro idioma é essencial para que o aluno atue na sociedade de hoje, que é totalmente informativa (PP2-Hist)*
- *Válida e importante, imprescindível (PP9-Port)*
- *Descortina mundos (PP10-Filosofia)*
- *É muito importante sua presença na grade tal qual as outras disciplinas (PP13-Port)*
- *Acho importante, pois dá a idéia de que as diversas áreas do conhecimento são igualmente importantes (Viana-Pai)*
- *É bom, porque o aluno já está interado na escola, sem a necessidade de estar saindo da escola para outras entidades (Sidnei-Pai)*
- *É importante porque é através destas aulas que o aluno passa a ter uma noção do que é a aula de inglês (Edi-Funcionária)*

- *Nossa sociedade exige o conhecimento de outro idioma e o Inglês é predominante (Sami-Funcionária)*

A inclusão de língua estrangeira no currículo escolar é uma necessidade porque para buscar informações na "internet" o aluno precisa saber inglês. Além disso, a compreensão de outro idioma é essencial para que o indivíduo atue na sociedade atual.

7ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar é importante para a integração do aluno em um contexto globalizado

A análise das respostas dadas à pergunta "Para você, para que serve saber inglês?" mostra que para muitos participantes, saber inglês é necessário, para estar atualizado no contexto social atual:

- *Atualmente, a necessidade de saber a língua inglesa é fundamental tanto p/ a vida pessoal quanto profissional. Por exemplo, o uso de computadores, celulares, aparelhos eletrônicos depende de saber Inglês (Maru- Diretora)*
- *Para ampliar as minhas possibilidades e desempenho no meu cotidiano, nesse mundo global (PP2-Hist)*
- *Inglês é importante não só como um conhecimento a mais, mas fundamental para a comunicação: internet, globalização... (PP3-Mat)*
- *Para tudo, levando-se em conta a globalização econômica e cultural (PP7-Bio)*
- *Para bons relacionamentos internacionais, pois é uma língua difundida em muitos países desenvolvidos e em fase de desenvolvimento (Sidnei-Pai)*
- *Graças ao fato do Inglês ser a língua da globalização, o Inglês é a chave para o mundo (Mário-Aluno)*
- *Para interagir com o mundo (PP13-Port)*
- *Saber inglês é saber sobre o mundo (Meire-Mãe)*

Nos trechos acima é percebida a integração dos respondentes com o momento atual: falam da globalização, do desenvolvimento da tecnologia, da importância dos relacionamentos internacionais e o papel do inglês nesse contexto. Demonstram estar informados dos avanços tecnológicos, econômicos, culturais e sociais que se processam muito rapidamente, com as suas conseqüentes transformações. Destaca-se a frase da mãe Meire, na qual estabelece que o conhecimento sobre o mundo está relacionado ao saber inglês, demonstrando a intensidade da valoração que faz dessa aprendizagem.

Ao falar da relevância do ensino de inglês no contexto escolar, muitos alunos reforçam a representação de que há necessidade de saber inglês na contemporaneidade:

- *Se considerarmos fundamental o desenvolvimento integral do aluno, não podemos ignorar o inglês no contexto mundial hoje (PP7-Bio)*
- *Pois usaremos muito o inglês e já outras matérias não (Ceci-Aluno)*
- *Porque é uma disciplina também e tem que aprender para o futuro (Ren-Aluno)*

- *Porque mais para frente eu vou precisar desse ensino (Ren-Aluno)*
- *Porque é mais uma "ajuda" que o aluno futuramente terá no seu currículo (Saba-Aluna)*
- *Atualmente é o principal elo entre o moderno e o desconsiderável, além de essencial para uma vida profissional sustentável (Dani-Aluna)*
- *Pois hoje em dia o Inglês é quase a 2ª língua oficial do país, importantíssima para uma carreira de sucesso (Mário-Aluno)*
- *É preciso aprender inglês para viajar(Osci-Aluno)*
- *Porque se um dia nós alunos quisermos ir para algum lugar que fale inglês nós já saberemos um pouco (Kar-Aluno)*
- *Pois hoje em dia é uma das línguas mais pedidas (Jr-Aluno)*

Nessas afirmações, podem ser percebidas as diversas representações da sociedade sobre a finalidade de aprender inglês: *inserção no mundo do trabalho*, *valorização do currículo*, *viajar*, *desenvolvimento integral*.

Além de tudo que foi comentado parece que o ensino de inglês na escola pública permite a realização de uma das prescrições que está presente em todos os documentos vistos neste trabalho que é a integração social do aluno no mundo globalizado:

- *Para que nossos alunos possam acompanhar o desenvolvimento e evolução dos tempos (PP1-Arte)*
- *Possibilitar ao aluno o acesso à outras línguas e conseqüentemente interar-se de que já é uma instituição global (PP2-Hist)*
- *Inglês é importante não só como mais uma disciplina ou conhecimento a mais, é fundamental para a comunicação mundial: internet, globalização... (PP3-Mat)*
- *Fundamental, inclusive para ampliar o universo cultural e tolerância entre os povos (PP4-Hist)*
- *É importante para que o aluno tenha acesso a um idioma diferente e muito importante para este mundo globalizado, em que o Inglês (idioma) é fundamental e essencial (Adir-Pai)*
- *Sendo o inglês nossa segunda língua, não conhecê-la, seria estar socialmente excluído. O aluno apenas repetindo frases prontas sente-se incluído socialmente. (Maraí-Mãe)*

Conforme os excertos acima, para a inclusão no mundo globalizado de hoje, é essencial, é importante, é fundamental saber inglês. A afirmação da mãe Maraí, de que o inglês é nossa segunda língua, configura-se em uma apreciação cuja valoração mostra a amplitude de sua avaliação, em relação a essa aprendizagem.

8ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar é necessário para inserir o aluno no mundo profissional, no mundo do trabalho

Outra representação que é acentuada nas respostas à relevância da presença da língua inglesa na grade curricular é a formação para o trabalho que se supõe seja feita com a aprendizagem dessa língua estrangeira:

- *É importante saber inglês para a inserção no mundo do trabalho(PP2-Hist)*

- *Aprender uma língua estrangeira como o inglês é muito válido para o currículo e p/ o futuro profissional do educando (PP9-Port)*
- *Porque hoje é indispensável o conhecimento de pelo menos um idioma estrangeiro no currículo do candidato a um emprego (Aline-Mãe)*
- *Sendo uma língua universal é importante para a sua vida profissional (Ana-Mãe)*
- *Importante para sua admissão profissional no mercado em vários setores e vida pessoal (Sidnei-Pai)*
- *(...) principalmente na 7ª ao 3º colegial, pois a partir dali iremos trabalhar e iremos precisar do Inglês (Ceci-Aluna)*
- *Porque no mercado de trabalho inglês é muito importante (Carol-Aluna)*
- *(...) uma escola deve formar as pessoas para o futuro, e a cada dia que passa o inglês se torna mais e mais importante (Dan-Aluno)*
- *Pois é uma língua utilizada hoje em dia, no mercado de trabalho (Tati-Aluna)*

Conforme pode ser observado nas respostas acima, a valorização do saber inglês para a entrada no mercado de trabalho é muito considerada. Todas as falas relacionam o conhecimento de inglês como uma condição necessária na formação de um futuro profissional, cuja inclusão no currículo, facilitaria na procura de emprego.

A representação de que saber inglês facilita a inserção no mundo do trabalho se faz presente nas respostas de outros participantes que relacionam o saber inglês a uma preparação para melhor competir no mundo do trabalho:

- *Para se ter um idioma muito importante para todo o mundo e progredir mais no campo profissional, tendo assim, maiores chances de emprego (Adir-Pai)*
- *Hoje é uma língua muito importante, é essencial para um bom emprego, um bom relacionamento com grandes negócios (Macris-Mãe)*
- *Maior chance no mercado de trabalho (PP9-Port)*
- *É uma forma de estar atuante no mercado de trabalho, além do que se a linguagem for fluente, pode facilitar em diversas áreas (Dani-Aluno)*
- *Para uma admissão profissional, e relacionamento profissional se preciso (Amara-Aluna)*
- *Atualmente, para competir no grande mercado de trabalho (PP16 -Ing)*
- *É uma disciplina que irá ajudar na vida profissional (Ana-Mãe)*
- *Para ter um futuro melhor e arranjar um trabalho quando eu tiver mais anos (Ren-Aluno)*
- *Para conseguir um emprego com mais facilidade, e porque adoro saber novas línguas (Tati-Aluna)*
- *Formação profissional e lazer, navegar na internet e traduzir músicas (Ceci-Aluna)*
- *Para tudo! Ter um bom currículo e isso é mais uma qualificação para ter um bom emprego (Ama-Aluna)*
- *Obter conhecimento de palavras, como escrever, para poder assistir um filme americano. Para poder ajudar no currículo e em empresas multinacionais (Edi-Funcionária)*
- *Para ter um futuro, um trabalho e até mesmo uma condição social melhor (Gabi-Aluna)*
- *Para muita coisa: Fazer vestibular, arranjar um bom emprego, etc (Gisa-Aluna)*

Os discursos acima deixam transparecer um grande entusiasmo dos colaboradores desta pesquisa ao falarem de como representam o conhecer, o saber inglês e a importância dessa experiência para a sua realização profissional futura, além de ser uma oportunidade de fazerem coisas que apreciam. Relacionam esse conhecimento como chances para trabalho e para lazer, observando-se inclusive, que a

representação expressa pela aluna Gabi indica que ela vê o saber inglês como uma possibilidade de mudança de status. Interessante destacar que somente a aluna Gisa, refere-se ao exame vestibular como uma aplicação do conhecimento dessa língua.

9ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar permite o acesso a outras culturas

Já alguns participantes acreditam que saber inglês é útil para aquisição de cultura e também, para ter acesso às informações, com maior facilidade:

- *O aprendizado de uma ou mais línguas ajuda em muito no desenvolvimento cultural do indivíduo (PP12-Geo)*
- *O conhecimento de uma língua a mais na bagagem do aluno é de grande importância e indispensável (PP8-Arte)*
- *Adquirir uma outra visão cultural e para interagir com o mundo globalizado de hoje (Mari-Aluna)*
- *Para ser uma pessoa mais culta e conhecer uma língua que pode ser utilizada em outro país (Osci-Aluno)*
- *Ter acesso ao "idioma mundial" e a uma ampla oferta de produção cultural não disponível em nosso idioma (PP4-Hist)*
- *Creio ser útil noções de inglês na vida diária, principalmente na informação, que hoje está ao alcance de todos (Viana-Pai)*

Mais uma vez as respostas dadas mostram o grau de informação das pessoas integrantes da comunidade escolar, representadas acima por professores, pais e alunos, a respeito dos valores atuais do conhecimento diversificado, principalmente o que traz fatos da vida, da história e do contexto de outros países com suas respectivas culturas. É valorizado o acesso à informação, como uma possibilidade de integração em um mundo que está em constante desenvolvimento.

10ª Representação: O sucesso do ensino de inglês no contexto escolar depende do desempenho dos professores e alunos

Nos fragmentos abaixo, os participantes avaliam a inclusão do ensino de língua estrangeira no currículo escolar de acordo com o desempenho do professor e dos alunos:

- *Não muito bom por parte de certos professores. Mas por outros, o inglês é ótimo (Ceci-Aluna)*
- *Bom, porque a professora de inglês ensina muito bem (Ren-Aluno)*
- *om. Porque ela (professora) nos ensina de um jeito legal (Tati-Aluna)*
- *Bom, pelo menos a professora se empenha bastante, mas o problema é os alunos (Joy-Aluna)*
- *Regular; alguns professores são bons, dão aulas práticas e avançam bem com a matéria. Já outros são incapacitados e folgados (Mário-Aluno)*

- *Razoável, pois não há uma professora para todo o ensino médio e por isso, o conteúdo não pode ser avançado e nem aprofundado. Além da defasagem na matéria referida variar de aluno para aluno (Mari-Aluna)*
- *Bom, pois por ser uma matéria difícil os professores mudam bastante as aulas para que fique fácil o entendimento (Osci-Aluno)*
- *Bom. Pois os professores são bem preparados (Pat-Aluna)*
- *Bom. Os professores precisam da colaboração da classe, se houvesse isso seria melhor (Amara-Aluna)*
- *Bom. Porque os alunos não colaboram com o professor (Carol-Aluna)*

Interessante observar que todas as considerações acima foram feitas por alunos e mesmo assim, dividem com os professores a responsabilidade do sucesso ou fracasso do ensino de inglês. A aluna Mari traz em suas palavras o que considera um problema no ensino de inglês no contexto escolar: a falta de continuidade do trabalho docente pois *não há uma professora para todo o ensino médio*.

O professor PP1-Arte reforça a representação de que o desempenho dos alunos e professores influencia no desempenho escolar:

- *O que está errado é o modo como os alunos encaram a aula de inglês, preferem pagar à parte do que aproveitar o que tem na escola (PP1-Arte)*

Outro professor, o PP4 –Hist, faz também uma afirmação relacionada a essa representação:

- *Poderia ser melhor desenvolvido, pois não fica claro seu objetivo, se desenvolver a conversação ou a escrita (PP4-Hist)*

Os dois professores participantes trazem implícitos em seus dizeres que o ensino de inglês no contexto escolar seria desenvolvido se o aluno o valorizasse e se o professor esclarecesse seu objetivo. Mostram em seu discurso que há necessidade desse ensino ser reorganizado. O modalizador **poderia** reforça essa idéia.

11ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar melhora a comunicação individual:

A importância de saber inglês como um fator necessário à comunicação individual destaca-se nas considerações a seguir:

- *O inglês é uma língua muito útil atualmente (Fan-Coordenador)*

- *É a segunda língua mais falada no mundo, e aqui no Brasil, é a língua estrangeira oficial (PP14-Mat)*
- *Nós vivemos em um mundo globalizado em que para nos comunicar com os demais países, e até para nos comunicar dentro do país temos que ter conhecimento do inglês (Aline-Mãe)*
- *Como já mencionei antes, o inglês sendo praticamente nossa segunda língua, socialmente nos sentimos incluídos, alfabetizados (Maraí-Mãe)*
- *Para aumentar as possibilidades de comunicação (PP5-História)*
- *É um segundo idioma, abre caminhos, proporciona um leque de comunicação maior (PP6-Port)*

O fato de a comunicação facilitar o viver das pessoas está claramente colocado nas respostas acima que mostram que a linguagem em sua função social aproxima o ser humano permitindo-lhe exteriorizar seus pensamentos, valores e experiências ao mesmo tempo, em que aprende a respeitar o outro com as suas diferenças. Para isso, o desenvolvimento da competência comunicativa é necessário e ela se realiza, na visão desses respondentes, pela aprendizagem de inglês.

Poderia ser afirmado, que os participantes da unidade escolar, consideram que o ensino de inglês ajuda na comunicação individual, quando o professor usando recursos modernos, envolvesse os alunos e a si mesmo em atividades comunicativas, nas quais o uso da língua inglesa seria exercitado.

Com essa observação, encerro esta parte do trabalho que tratou das representações sobre o ensino de inglês no contexto escolar. De modo geral, poderia ser afirmado que há, por parte de muitos participantes, uma valoração positiva do ensino de inglês na escola pública que representa para muitos, uma possibilidade de inclusão no mercado de trabalho. Entretanto, outros, apesar de considerarem esse ensino relevante, fazem críticas ao número de aulas semanais, aos recursos disponíveis para a realização de boas aulas, atribuindo ao professor a capacidade de despertar o interesse dos alunos e a responsabilidade de dominar o conteúdo que se propõe a ministrar.

Finalizando, trago no quadro a seguir, a síntese das representações dos participantes que representam os diversos segmentos que constituem a unidade escolar sobre a atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar.

SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE	
A atuação do professor de inglês	*1ª. A atuação do professor de inglês é de descompromisso, de desmotivação* *2ª. A atuação do professor de inglês é tão relevante quanto a dos outros professores da escola* *3ª. Representação: A atuação do professor de inglês é mais importante do que a dos demais professores da unidade escolar*
O papel do professor de inglês	*1ª. O papel do professor de inglês é o mesmo dos demais professores da escola: trabalhar em conjunto* *2ª. O papel do professor de inglês é o de transmissor de conteúdos, de conhecimentos* *3ª. O papel do professor de inglês é o de educador* *4ª. O papel do professor de inglês é muito importante no processo de ensinar-aprender* *5ª. O papel do professor de inglês é o de facilitador da aprendizagem* *6ª. O papel do professor de inglês é diferenciado* *7ª. O papel do professor de inglês é o de ser amigo* *8ª. O papel do bom professor de inglês é o de ser comprometido* *9ª. O papel do bom professor de inglês é o de sempre estar aprendendo* *10ª. Representação: O papel do bom professor de inglês é o de ser dinâmico*
O ensino de inglês no contexto escolar	*1ª. O ensino de inglês no contexto escolar é desvalorizado* *2ª. O ensino de inglês no contexto escolar é uma oportunidade para quem não tem acesso fácil e/ou como pagar um curso de línguas* *3ª. O ensino de inglês no contexto escolar é feito dentro do que é possível* *4ª. O ensino de inglês no contexto escolar não é considerado ainda como uma disciplina do currículo* *5ª. O ensino de inglês no contexto escolar é fraco* *6ª. O ensino de inglês no contexto escolar é uma necessidade da sociedade atual* *7ª. O ensino de inglês no contexto escolar é importante para a integração do aluno em um contexto globalizado* *8ª. O ensino de inglês no contexto escolar é necessário para inserir o aluno no mundo profissional, no mundo do trabalho* *9ª. O ensino de inglês no contexto escolar permite o acesso a outras culturas* *10ª. O sucesso do ensino de inglês no contexto escolar depende do desempenho dos professores e alunos* *11ª. O ensino de inglês no contexto escolar melhora a comunicação individual*

Quadro 34 – Síntese das representações dos Participantes da comunidade escolar

A seguir, apresento na próxima seção, as representações das professoras egressas do curso Reflexão, participantes focais deste estudo.

4.2.2. Representações das professoras de inglês egressas do curso Reflexão sobre o próprio trabalho

Inicialmente, trago nesta seção, as representações das três professoras de inglês egressas do curso Reflexão sobre a atuação do professor em geral e o ensino de inglês no contexto escolar. Em seguida, focalizo as representações dessas professoras sobre o seu próprio trabalho. Os dados analisados foram coletados nas respostas dadas às questões do Questionário e da Entrevista, instrumentos de coleta utilizados no decorrer desta pesquisa.

4.2.2.1. Representações sobre a atuação do professor e o ensino de inglês no contexto escolar.

Das respostas das professoras de inglês levantei as seguintes representações:

1ª Representação: As professoras de inglês consideram que a sua atuação é positiva, igual à dos demais professores da unidade escolar.

Em relação à atuação dos professores da escola de modo geral, as respostas dadas foram:

- *A maioria demonstra compromisso (Mara)*
- *A maioria atuante (Maiara)*
- *Satisfatória (Roneir)*

Pode ser observada nessas representações, uma avaliação do trabalho dos demais docentes que parece sugerir, pelo uso do substantivo **maioria** em duas respostas, de que há uma minoria que não participa. Nessa mesma linha avaliativa, há o adjetivo **satisfatório** que parece trazer a noção de que é regular essa participação.

Esse dado se confirma nas palavras da diretora da escola que, que ao responder a esse item afirmou que *80% dos professores participam das atividades da escola de modo geral*. Dessa forma, percebe-se que as participantes conhecem bem sua unidade escolar.

Quanto à atuação do professor de inglês, percebe-se nas respostas dadas o mesmo sentido avaliativo que já havia surgido na resposta anterior:

- *Positiva: comprometida (Mara)*
- *Participo quando há projetos (Maiara)*
- *Satisfatória (Roneir)*

Os adjetivos avaliativos: **positiva**, **comprometida**, **satisfatória**, parecem confirmar que realmente essas professoras estavam avaliando o seu agir, no momento da resposta. Esse fato se confirma, quando a participante Maiara, utilizando o processo material **participo**, coloca-se como Ator dessa afirmativa, já justificando de imediato, o porquê de não atuar sempre.

As três professoras ao responderem sobre a relevância da atuação do professor de inglês, escrevem um texto maior:

- *(...) ela **é necessária** à formação global do aluno como parte integrante do processo educacional, auxiliando na conscientização quanto ao funcionamento da linguagem (Mara)*
- *A atuação **é igual** a dos professores de outras disciplinas. O corpo docente **é bem** envolvido (Maiara)*
- *(...) **todos** os professores **fazem parte** da movimentação da escola (Roneir)*

Podem ser percebidos nesses dados os processos relacionais intensivos usados para definir a importância da participação dos Portadores/Professores de inglês no contexto escolar, cujos Atributivos são reforçados pelo uso dos adjuntos, **necessária**, **igual**, **bem**, e **todos** que valorizam positivamente a referida atuação.

Conforme os excertos analisados, poderia ser afirmado, que as professoras de inglês egressas do curso Reflexão, participantes focais deste trabalho, têm uma representação positiva sobre a sua atuação, bem como sobre a dos demais professores.

2ª Representação: O bom professor de inglês é professor reflexivo

Ao responderem à questão: "E um bom professor de inglês? Como ele deve ser?" trazem em seus discursos que:

- *Ele precisa estar bem preparado, ter compromisso c/ a educação, c/ a transformação social, ter conhecimento sobre como motivar os alunos, ser reflexivo, visar a prática da língua (Mara)*
- *Reflexivo sempre, sem medo das mudanças. Motivador (Maiara)*
- *Atento, aberto (Roneir)*

Interessante observar que inicialmente, como os demais participantes, as três participantes mostram em seus discursos, nos excertos acima, a necessidade do professor ser compromissado, atento, consciente do seu papel de agente de mudanças. Em seguida, acrescentam como fator intrínseco a esse papel, a abertura para o conhecimento de novas ações através da reflexão. Em outras palavras, esses professores, diferentemente, dos demais participantes, já representam o professor de inglês como professor reflexivo.

3ª Representação: O bom professor é amigo dos alunos

Ao responderem na Entrevista sobre "O que significa para você ser um bom professor?" as professoras de inglês reforçam uma representação que já tinha sido vista

na seção dos participantes da comunidade escolar, que é a do bom professor ser aquele que é amigo dos alunos:

> *M. Ah... um bom professor... e acho que... é estar junto ao seu aluno, principalmente pelo lado humano, em primeiro lugar, né? É saber que tem aquele lado que tem todas as dificuldades. Ele... ele... é que nós temos toda a heterogeneidade que nós temos que respeitar esse aluno. Respeitar o tipo de padrão que ele tem e essas... todas as suas dificuldades. Eu acho que isso já é um caminho para um bom professor. Que a partir do momento que ele respeita seu aluno, ele vai ser respeitado em sala, né... e... e aí a gente consegue trabalhar com mais AMIZADE . E eu acho que a amizade aí... e, às vezes, tem professores que ficam nesse patamar ainda... ta lá naquele né... no podium de vencedor. Ele é o único! Ele é autoritário e isso num... num dá. Eu acho que o bom professor é esse que se aproxima do seu aluno.*
>
> *Ma. É aquele que além de conhecer bem o conteúdo, sabe ensinar, sabe cativar o aluno. Aquele que age, reflete suas ações. Investiga se está fazendo bem o que se propôs.*
>
> *R. É tudo isso.(referindo-se as questões anteriores em que falava que o professor precisa saber dividir... dividir... e aceitar as diferenças)*

Conforme a resposta das participantes parece que em primeiro lugar deve ser estabelecido um vínculo de amizade entre aluno e professor capaz de cativá-lo e estabelecer uma relação de confiança. Essa relação pela fala, principalmente de Maiara, é que aproximará o aluno com o consecutivo estabelecimento de respeito mútuo.

Em relação ao ensino de inglês na escola pública suas representações são as seguintes:

4ª Representação: O ensino de inglês é fraco como é o das demais matérias que fazem parte do currículo escolar

> • *Muitos dizem que o ensino de Inglês na escola pública é fraco, porém o ensino em Português, matemática, Química, etc, também é. Essa idéia é preconceituosa, o da LE não ser reconhecida c/ a mesma importância das outras. O governo deveria encontrar meios de maneira eficaz, formar quadros c/ qualificação real o mais urgente possível. Não só p/ LE, mas p/ outras matérias também. (Mara)*

Em seu discurso Mara, parece concordar com o que muitos dizem sobre o ensino de inglês na escola pública ser fraco, ao compará-lo com o ensino das demais disciplinas, finalizando com o advérbio *também é* que significa da mesma forma, igualmente. É uma análise muito próxima da realidade tendo em vista que os meios de comunicação e os resultados de avaliações institucionais têm mostrado uma queda na qualidade do ensino das escolas públicas.

Fala também da questão preconceituosa que impede que a Língua Estrangeira, seja reconhecida com a mesma importância das outras matérias. Mais uma vez seu parecer se aproxima do que acontece no meio educacional. Pela própria história do ensino de línguas no Brasil já apresentada neste estudo, inglês foi considerado, muitas vezes, apenas como uma atividade na escola. Esse fato, da exclusão legitimada durante anos, repercute até hoje, comprovado nas respostas de vários professores, pais e alunos, discutidas na seção anterior que não observando a mudança na legislação, consideram o inglês como uma matéria sem importância na grade curricular. Além disso, todos sabem que a não ser em alguns exames vestibulares o inglês oficialmente não entra em nenhuma avaliação promovida pelo governo estadual ou federal.

Outro aspecto interessante na fala de Mara é a cobrança que faz do governo em promover meios que possam favorecer a uma qualificação real dos professores não só de inglês, mas de todos os demais componentes. Parece estar implícita em sua fala que falta na realidade uma formação adequada dos docentes, o que também tem sido manchete nos jornais e discutido por educadores preocupados com a educação no contexto educacional brasileiro.

Já a participante, Maiara comenta a dificuldade de ser desenvolvido o ensino de inglês na escola pública com o número de alunos existentes em sala de aula, apontando uma solução para começar a fazer a diferença que seria o trabalho conjunto de todos os professores de inglês. Traz entre parênteses, a expressão: *multiplicadores*, parecendo insinuar que se lembra de um dos objetivos do curso Reflexão, que poderia talvez, colaborar no agir coletivo dos professores:

> • *Difícil pelo número de alunos em sala de aula, mas possível se todos os professores de inglês trabalharem na mesma linha (multiplicadores) (Maiara)*

A terceira participante, Roneir, mostra em seu discurso que já começa a ver uma mudança na visão do ensino de inglês. Ao usar o processo comportamental **saindo** dá a impressão de que já começou um deslocamento desse componente do lugar de atividade em que antes era situado, para fazer parte de um todo, palavra essa que a meu ver, representa o currículo escolar:

> • *Está mudando, saindo da atividade para ser parte de um todo. (...) para ser parte de um elo. (Roneir)*

5ª Representação: O ensino de inglês no contexto escolar auxilia na integração social, profissional e comunicativa

Em relação à pergunta "Para você, para que serve saber inglês?" as respostas dadas coincidem com as representações dos respondentes na seção anterior:

- *Para comunicar com o mundo exterior, para a vida profissional, conhecer outras culturas, satisfação pessoal, dependendo do lugar, pré-requisito para sobrevivência. Enfim, é um bem precioso (Mara)*
- *A língua inglesa está em tudo, serve para entender o que nos cerca e estar como dizem "plugados" com o resto do mundo (Maiara)*
- *É um dos elos que nos auxiliam a comunicação e ao agir no mundo (Roneir)*

Podem ser observadas nos trechos acima, apreciações que avaliam positivamente a presença desse saber em todos os aspectos do viver humano, representando-o como valioso meio de integração no mundo.

6ª Representação: Em uma boa aula de inglês há prática oral e escrita da língua inglesa e os objetivos levantados são alcançados

Para a pergunta: "E uma boa aula de inglês? Como você a descreveria?" foram feitas as seguintes considerações:

- *Aquela em que há prática da língua inglesa tanto escrita quanto oral. Onde haja interação, comunicação e não só gramática. (Mara)*
- *"Onde a partir do cotidiano" do aluno possamos criar situações em que ele escreva sobre, fale sobre, e faça seus projetos a partir daí (Maiara)(Aspas da autora)*
- *Uma boa aula é aquela q. atinge o aluno com objetivos claros e construtivos q. os levam a agir no seu mundo criticamente (Roneir)*

Pode ser visto nas afirmações dessas professoras o que já foi considerado pelos demais participantes: em uma boa aula de inglês há um bom desempenho do professor e do aluno, que em um processo interativo, usem a linguagem em situações do dia-a-dia, possibilitando um agir crítico sobre a realidade vivida.

Encerrando essa primeira parte das representações das professoras de inglês egressas do curso Reflexão sobre a atuação do professor de inglês na escola e a importância do ensino de inglês no contexto escolar, diria que são bastante similares às dos demais participantes, acrescidas, entretanto, da necessidade de os professores serem reflexivos.

4.2.2.2. Representações sobre o próprio trabalho

Conforme enunciado anteriormente, utilizei como segundo instrumento para coletar dados das professoras de inglês participantes focais deste trabalho, uma entrevista semi-estruturada. Suas perguntas geraram algumas respostas que trazem descobertas importantes para este trabalho, permitindo-me responder à segunda questão de pesquisa: "Quais as representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão sobre o seu próprio trabalho?"

A análise dos dados coletados possibilitou o levantamento de várias representações.

1ª Representação: O trabalho executado é satisfatório

À primeira pergunta feita sobre a satisfação com o trabalho desenvolvido até o momento da pesquisa, as professoras entrevistadas assim responderam:

- *Satisfação completa, não senti (Mara)*

- *(...) o de 2005?... o projeto nosso, o anterior... realmente esse não foi feito da mesma maneira. A única coisa, eu dei a prioridade realmente pra... pra um projeto assim mais exclusivo da minha disciplina sem envolver outras disciplinas pra escrita. Ah... pra... pra eles entenderem... o listening... então eu me preocupei mais com este lado, de eles terem prazer em... em ver, né? esse tipo de atividade. Então, realmente assim... assim... Tem coisas que falharam? Com certeza! Mas realmente, valeu a pena! Valeu a pena! (Maiara)*

- *Satisfeita. Plenamente não, mas eu estou bem mais satisfeita do que no ano passado por conta de... eu realmente estar passando por esse processo de... de mudança mesmo no ato de pensar, de como agir em sala de aula o que eu espero dos alunos. Então, minha cabeça está mudando. Meu pensamento está mudando. Então, eu estou nessa fase de transformação. Eu costumo brincar que eu estou saindo do casulo para virar borboleta (Roneir)*

As três professoras apresentam em seu discurso que não houve uma satisfação absoluta com o trabalho que realizaram. Parece que a reflexão sobre o que fizeram traz o que poderia ser feito diferente. Maiara, por exemplo, afirma duas vezes que apesar das falhas *valeu a pena*, mostrando nessa avaliação subjetiva que faz do próprio trabalho que, apesar dele ter sido diferente do ano anterior, foi adaptado às suas necessidades atuais. Está implícita em suas palavras, a avaliação positiva que faz da mudança feita por ela mesma no projeto inicial, ao perceber que havia uma nova necessidade de seus alunos, destacando sua preocupação em agradá-los.

2ª Representação: O trabalho realizado "segue o prescrito"

Inicialmente, trago as informações obtidas referentes ao documento norteador específico do trabalho docente que é o Plano de Ensino de inglês. Das respostas dadas à pergunta se haviam conseguido cumpri-lo ou não e que aspectos dele foram mais enfatizados, selecionei os extratos abaixo:

> *A[26]. Você está conseguindo cumprir seu Plano de Ensino?*
> *R. Estou.*
> *A. A que aspectos dele você dá mais ênfase? Por quê?*
> *R. Como assim? O que ce que dizer?*
> *A. Que o Plano de Ensino ele tem aspectos gramaticais, ele tem... ele.. porque eu não peguei o seu plano de ensino ainda...*
> *R. Hum.. Hum...*
> *A. eu peguei o da escola, não é isso? Então, é... você vê... a gente geralmente tem na cabeça aquilo que precisa fazer e ta lá no Plano também.*
> *R. Hum... Hum...*
> *A. e muitas vezes você pega um ou outro aspecto dele para desenvolver...*
> *R. Isso*
> *A. na realidade da sala. Você ta conseguindo cumprir o que dele? O que você dá mais ênfase? O que é possível fazer do que está lá escrito? Porque eu peguei o Plano de Ensino da escola*
> *R. Da escola...*
> *A. É o mesmo seu?*
> *R. É o mesmo. Porque é assim. Quem faz o Plano de Ensino é a outra professora de inglês, a Cleide, que está há mais tempo na escola... ah... é ela que é o carro chefe disso aí. É ela que fez, que digitou, ela que entrega tudo. Aí, então, mas assim, o Plano de Ensino eu to cumprindo, mas eu estou esbarrando naquilo que eu te falei. O problema deles quererem muito o conteúdo, muito tradicionalismo. Então, a gente... ta meio difícil... eu to começando adequar isso agora. Ah... então, ainda estou esbarrando nessas... vamos colocar como barreiras?*

Destaco nessas respostas de Roneir sua indecisão ao falar do Plano de Ensino, , revelando em sua última resposta, algumas situações que parecem interferir nesse fato. Por exemplo, a afirmação de que o plano de ensino foi feito pela professora que *está na escola há mais tempo*. Como já foi dito anteriormente, quando foi entrevistada, Roneir estava há pouco tempo nessa unidade escolar, o que significa que não pode participar na elaboração desse plano e nem mesmo conhecê-lo bem. Mesmo assim, mostra em suas palavras, que está tentando cumpri-lo embora discorde da ênfase que é dada ao conteúdo, o que ela considera muito tradicional e uma barreira a ser vencida. Observa ainda sua dificuldade em se adaptar ao fato de também os alunos quererem muito conteúdo. Como foi visto nas respostas discutidas na seção sobre as representações da

[26] Nos extratos da entrevista feita com as professoras de inglês egressas do curso Reflexão, apresentados neste trabalho, utilizo as seguintes abreviaturas: A – para Ana, pesquisadora; Ma - para Mara; M – para Maiara e R – para Roneir.

comunidade, tanto pais quanto alunos nessa escola, vêem o papel do professor como aquele que transmite e ensina conteúdos.

Sobre o mesmo assunto, Maiara traz as seguintes informações:

A. Você conseguiu cumprir o seu plano de ensino?
M. Consegui. Realmente, o plano foi... foi cumprido. Não teve... não tive assim, problemas sérios porque a sala era realmente muito boa.

3ª Representação: O trabalho executado procura contemplar a realidade do aluno

A. E a que aspectos dele que você deu mais ênfase?
M. Mais ênfase assim na... na... não sei... na espontaneidade do aluno criar a sua frase, o... ah... o seu dia a dia, tentar colocar ele mais na realidade. Então ele comparava uma talvez, por exemplo, uma coisa que aconteceu, um texto dado, que nós estudamos o vocabulário, então... começou a surgir coisas da vida deles. Então, eu tentei também escolher textos que realmente fossem próximos ao que eles vivem no dia a dia. Principalmente, na realidade da 7ª série – dessa faixa etária- então eles se soltaram – mesmo aqueles que tinham mais dificuldades, eles começaram a falar mais... tentarem traduzir... ah... no início, né, com muita mais dificuldades... É com dificuldades. Mas, eles começaram a soltar mais e não ter medo de falar. Então é mais assim na criação realmente de... de... pequenos textos próximos á realidade deles.

Em sua resposta, Maiara mostra preocupação em realizar um dos prescritos dos PCN de Língua Estrangeira que é o uso da linguagem como prática social, contextualizando os assuntos trabalhados em sala de aula.

4ª Representação: O trabalho executado é "feito do meu jeito"

A. Quem fez o Plano de Ensino que você utilizou?
M. Aí, nós fizemos o planejamento... geral, né... e aí, cada professor... como eu falei, né... não tem esse encontro. Era raro o encontro com outros professores de inglês. Eu só conversava. Mas assim, o planejamento, nós fizemos juntos, mas cada professor desenvolveu de sua... do seu jeito.

Interessante observar que Maiara, afirma que cada professor desenvolveu o plano de ensino do seu jeito, mas que foi feito um plano geral no planejamento. Traz em suas palavras, um outro fator que revela que uma das prescrições do Regimento e da Proposta Pedagógica da escola deixa de ser realizada, que é a que se refere ao trabalho em equipe no desenvolvimento do processo educacional de modo geral. Conforme a professora declara, era raro o encontro com os demais professores de inglês.

Essa dificuldade de encontrar com os colegas, também, é lamentada por Roneir, mostrando um outro problema que dificulta o trabalho em equipe:

> *(...) porque o HTPC do Ensino Médio é em outro horário em outro dia[27]. Eu faço no horário do Ensino Fundamental porque eu tenho mais aulas no Fundamental. Então, como eu vou me reunir com eles e saber o que eles estão pensando e discutir (...)*

Respondendo sobre se ficou algum conteúdo sem desenvolver tanto Mara quanto Roneir falaram quase a mesma coisa, que pode ser visto nos fragmentos abaixo:

> *A. Ficou algum conteúdo programado sem desenvolver?*
> *Ma. Não. Talvez se houvesse mais tempo, dedicaríamos mais ênfase em determinado assunto.*
>
> *R. Sem desenvolver, eu acredito que não. Pode ser assim, que não ta... está sendo abordado com muita profundidade, por falta de tempo mesmo.*
> *A. Que fatores que impedem essa realização?*
> *R. Duas aulas por semana. Nem sempre dá tempo de você se aprofundar num... num assunto relevante, né?*

Surge na resposta de Roneir além da informação a respeito dos conteúdos, outra muito próxima da realidade que, inclusive foi muito comentada pelas demais pessoas da unidade escolar que colaboraram nesta pesquisa, que é a quantidade de aulas destinadas ao ensino de inglês no currículo da escola pública.

À pergunta feita sobre se o desenvolvimento do Plano de Ensino de inglês facilitaria ou dificultaria a relação entre professor e alunos, Roneir deu a seguinte resposta:

> *R. Não... nem facilita... nem dificulta... (Pausa) Eu acho que num... porque assim eu acho que a minha relação com o aluno, ela é construída todos os dias. É independente do Plano de Ensino. É independente do papel. Porque você ta falando com um ser HUMANO. Você não ta falando com um papel*

Ao afirmar que o Plano de Ensino nem facilita, nem dificulta seu trabalho parece-me que Roneir sugere não ter esse documento como um norteador de sua prática, porque se baseia no relacionamento humano para agir e o faz do seu jeito.

[27] A própria legislação que regulamenta as HTPCs dificulta esse encontro, porque nem todos professores têm a mesma quantidade de horas, que são distribuídas de acordo com o número de aulas. Assim, a própria escola não conseguindo estabelecer um horário único para a reunião de todos os docentes, cria alternativas para o cumprimento da lei. Na escola contexto desta pesquisa, o critério para organização desse encontro foi o de dividir os professores pelo ensino em que dão mais aulas.

Procurando conhecer mais o dia-a-dia das professoras perguntei-lhes sobre o Plano de Aula, como elas preparavam suas aulas e a que documentos recorriam nessa preparação. As respostas dadas reforçam a representação de que o trabalho desenvolvido segue um esquema próprio do professor:

A. Em outras palavras assim, o Plano de Aula é preparado...
M. Preparado... Eu faço muito flexível. Isso, a gente no começo do ano... todos os professores têm essa flexibilidade né... de... de tar mudando o que for necessário.

Maiara mostra que pensa antes da aula em como desenvolverá a atividade, que material utilizará. Percebe-se sua preocupação em salientar a flexibilidade que tem para mudar o que for necessário.

Roneir ao tratar do assunto, mostra que para lidar com as dificuldades encontradas no seu dia-a-dia, trabalhando em duas escolas, encontra um jeito próprio de agir:

R. (...) É as aulas... Meu plano de aula... mesmo por tar em duas escolas, ta corrido, assim bem complicado pra mim... eu to tentando... Não dá pra fazer diariamente, mas, assim... toda... toda aula preparar algo... não dá... É... se eu falar isso, eu estou inventando, porque não dá... Então eu to... eu sempre reviso assim... atividades cada 15 dias, eu to revisando... verificando... o que deu certo e o que não deu certo e... o que eu preciso melhorar, o que que eu não preciso melhorar...
A. Você tem uma seqüência ou na cabeça ou anotado em algum papel? Como você faz assim, pra não perder... porque você acaba mexendo assim com umas vinte aulas, né?
R. Sim, vinte e duas. Então assim... é... eu tenho uma seqüência... eu tento assim... como eu tenho todas as 7ªs séries... são muito diferentes uma da outra, muito, muito, muito mesmo... é... eu tento a mesma seqüência pra todos. (Pausa). É uma coisa assim que eu tento fazer. Nem sempre dá certo. Mas, no total de tudo uma... um pouquinho mais atrasada; uma um pouquinho mais adiantada... mas fica mais ou menos a mesma seqüência. É, então eu preparo uma aula que... seja... eu já penso assim nessa aula como em todas.

Roneir fala do processo dessa preparação, inclusive do questionamento que faz na escolha das atividades:

R. Então, eu já preparo várias aulas mais ou menos. Cada 15 dias eu sento e falo: O que que eu quero com isso? O que eu preciso/ o que que eu vou fazer? Aí, eu vou... eu começo a pensar: Mas pra que que eu vou dar essa atividade? Por que que eu vou dar essa atividade? Pensando já no que eu já tinha e to aprendendo, né? ... Aí depois... eu coloco tudo no papel, sabe... as atividades que vai dar mais ou menos 15... 15 dias.
A. Como é que você faz essas anotações? Num caderno? Como é que você faz?
R. Na cabeça... eu preciso melhorar aqui... eu preciso melhorar ali. Tudo na cabeça. Eu confio muito na cabeça e... (...)
A. Quando você tava falando aí de preparar as aulas de 15 em 15 dias, você recorre a quê? Plano de Ensino? PCN, Proposta Pedagógica, livro didático, material didático? Assim... que que você faz para poder preparar essas aulas?

R. Eu já acho assim. O Plano de Ensino a gente tem na cabeça, o que eu preciso de dar de conteúdo até o final do ano. A gente tem uma base na cabeça. A gente não tem certinho quanto a isso, isso, isso, mas a gente tem até aonde tem de chegar. 7ªs, eu tenho de chegar até tal ponto, gramaticalmente falando. Eles têm de saber até tal coisa. Claro que às vezes, isso não conduz com a realidade, né? Mas, isso é outro fator. É a gente tem isso na cabeça. Quando eu to preparando as minhas aulas eu tento adequar isso daí no que eu quero. Qual o objetivo que eu quero alcançar com ele? Então, minhas aulas são em cima disso. O que que eu quero com eles. O que que eu quero que eles aprendam? Qual o objetivo?

Interessante observar que mesmo dizendo que prepara suas aulas de quinze em quinze dias, Roneir faz uma reflexão sobre a utilidade na vida dos seus alunos, do que será trabalhado em classe.

5ª Representação: O trabalho realizado é diferenciado

Maiara ao responder sobre a questão de conteúdos na Proposta, reforça que foram feitas mudanças no referido documento exatamente para favorecer a um trabalho diferenciado:

A. A hora que você disse que o seu Plano está dentro da Proposta Pedagógica em que aspecto você acha que está? Já que você conhece a Proposta.
M. Ah... dentro dessa... da não preocupação apenas com o conteúdo, mas dessa ... é... não... não preocupação com o conteúdo, mas exatamente de colocar o nosso aluno dentro do... de que o cerca, do mundo, né? do mundo real. É muito difícil a gente começar a exigir um conteúdo que ele não vai usar no dia a dia. Isso que foi fundamental. E a maior parte assim... não vou falar assim... que foi 100% dos professores, mas a maioria conseguiu esse objetivo.

Interessante observar que, Maiara ao falar das modificações que faz em suas aulas afirma que elas são diferenciadas:

M. A gente percebe por parte de alguns alunos que há essa resistência porque a aula é diferenciada. A aula não corre naquela cópia, naquele exercício metódico, mecânico... É claro que a gente tem esse momento, mas não é sempre... Então o aluno estranha.
A. E os pais?
M. É exatamente. E eu acho que esse pensamento vem de casa. Os pais que tiveram essa educação mais mecânica, né... Conteudística. Então. O aluno tem dificuldade porque o pai cobra lá, a mãe cobra lá... Não... Não fizemos nada. Só a professora colocou um CD lá e ficamos ouvindo, ficamos né... falando... Então eles acham que isso não é uma aula e por quê? Porque os pais cobram e mostram né... a experiência deles... enquanto alunos.

Essa resistência para trabalhar com aulas diferentes do estilo passar conteúdos para depois cobrá-los, foi citada também pela professora Roneir e confirmada na fala dos próprios professores, pais e alunos na seção anterior, que ainda vêem o professor responsável pela transmissão de conteúdos. Maiara, inclusive, observa que para ela, esse processo se desencadeia na cobrança dos pais.

6ª Representação: O trabalho realizado encontra barreiras

Ao perguntar à Maiara se o desenvolvimento do Plano de Ensino de inglês facilitaria ou dificultaria a relação entre professor e alunos, tive como resposta a seguinte afirmação:

> *M. É... num... assim... a única dife... a única dificuldade é exatamente o aluno... você chegar até o aluno e... e colocar pra ele... né... e explicar pra ele que isso não é enrolação. Eu já falo, né... eu... eu sei que o aluno olha com aquela carinha, né... Acha que você ta enrolando. Digo assim:Olha! isso aqui não é enrolação. Vocês vão ver mais pra frente. Vocês vão perceber o que vocês aprenderam e eu cobro isso deles. E, realmente, quando a gente faz um fechamento, né..., uma conversa, eles lembram nas coisas que foram ditas e aí eles...*

Na resposta de Maiara, em que ela narra o processo que é desenvolvido quando apresenta uma atividade, percebe-se que ao falar da desconfiança dos alunos em trabalhar de forma diferente da que eles estão acostumados, ela se aproxima do que Roneir vem afirmando sobre a questão do aluno preferir exercícios relacionadas ao conteúdo. Parece, no dizer da professora, que precisa haver um convencimento do aluno de que estudando daquela forma, ele aprenderá.

7ª Representação: O trabalho executado é baseado na legislação

Quanto à pergunta feita a respeito da legislação consultada para a elaboração do Plano de Ensino de inglês Maiara traz a seguinte afirmação:

> *A.Você acha que quando vocês foram fazer o Plano de Ensino vocês basearam em alguma legislação pra fazer o Plano de Ensino de vocês?*
> *M. Ah... Os Parâmetros é claro. Nós usamos os Parâmetros Curriculares. Com certeza, essa nova metodologia que eles tanto querem e como professor multiplicador, né... da exatamente da... da PUC, né... Cultura Inglesa e da PUC então isso nos deu uma proximidade muito grande né... por eu ter passado por ele exatamente, ter usufruído da... de toda experiência e colocar isso em aula.*

Na resposta dada, a professora considera os PCN como lei e relaciona que os conheceu no curso Reflexão.

Esse fato é relacionado ao contato com esses documentos que os professores têm durante o curso Reflexão, quando os consultam, principalmente, na elaboração de uma unidade didática conforme pode ser percebido no trecho da entrevista em que Roneir fala sobre o assunto:

A. Você tem contato com os Parâmetros?
R. Os Parâmetros eu tenho contato de ler. Eu tenho uma cópia. Não tenho aqui, mas em casa. Eu tenho uma cópia. Vira e mexe num tempo livre assim, eu dou uma lida assim, mesmo pra refrescar. Porque às vezes, a gente se perde assim, um pouquinho
A. E pra refrescar o quê?
R. É pra refrescar, que eu digo assim, porque lá na PUC, como a gente ta terminando a Unidade Didática, a gente tem sempre, tem que pensar se isso aí ta de acordo com os Parâmetros. A questão da justificativa, histórico, não sei o quê. Então, toda hora a gente está falando nos benditos dos Parâmetros, né? Então, toda hora cê ta lá, dá uma folheada só pra lembrar alguma coisa. Se o objetivo de uma atividade que eu fiz na minha Unidade está condizente com aquilo. Então, sem querer, você acaba colocando isso na sua aula, né?
A. Então, de certa forma você avalia o seu trabalho, se está de acordo com os Parâmetros?
R. Sim, mas é uma coisa assim... que eu num... inconsciente... Eu num paro e eu tenho que analisar isso aqui... Isso aqui ta de acordo com os PCN? Isso aqui ta de acordo com a Proposta de Ensino da escola? Eu num paro pra ver isso. É uma coisa assim que naturalmente vai acontecendo na minha cabeça
A. Você falou, se eu tenho o tempo livre eu vou lá...
R. por causa da Unidade Didática, né? Porque como eu estou lá fazendo a Unidade Didática, terminando...

Ao inquirir se o Plano de Ensino contemplava a Proposta Pedagógica da escola, recebi as seguintes respostas:

A. Você acha que seu plano está dentro da Proposta Pedagógica da escola? Você conhece a Proposta Pedagógica?
M. Conheço! nós... nós realmente lemos... isso foi uma coisa assim que... que a Diretora, logo no início, a... o coordenador, no caso era um coordenador (...) deixou bem claro que nós temos de conhecer, né? E, realmente, as modificações que tinham de ser feitas, nós fizemos. Estão dentro dos Parâmetros realmente, que a gente... que a lei exige, né?

R. Sim, ele está condizente.
A. Em que aspectos você acha que ele está amarrado com a Proposta da escola?
R. No conteúdo
A. Ah, no conteúdo?
R. No conteúdo. Pois como eu disse, o Plano de Ensino é bem conteudista mesmo. Ele não dá muita abertura para... ah... vamos colocar assim... para uma... O objetivo é o conteúdo. É desenvolver o conteúdo.

Nas respostas acima, as duas professoras afirmam que o Plano de Ensino está em conformidade com a Proposta Pedagógica da escola. Maiara declara que a Proposta está dentro da lei (no caso, cita como lei, os Parâmetros) e que inclusive modificações foram feitas para atualizá-la e Roneir destaca o aspecto conteudístico que a mesma envolve, não dando aberturas para um trabalho diferente.

O fato de Maiara ter citado anteriormente, que houve a modificação da Proposta Pedagógica da escola para que ela fosse atualizada de acordo com os Parâmetros, levou-me a perguntar-lhe se haveria no Plano de Ensino algo que pudesse ser afirmado que estivesse baseado nos PCN. Em sua resposta, ela reforça a questão da contextualização do conteúdo trabalhado:

M. É. Exatamente. O não... não se preocupar tanto com o conteúdo. É... É realmente vivenciar, fazer com que o aluno vivencie sim, o dia a dia dele, né? Tem essa amostragem: pra que... ele vai... que serve o inglês. Exatamente, pra todo momento, né? na Internet... o tempo todo eles trazem isso pra gente e em de aproveitar esses ganchos deles, né? Essa experiência que eles têm pra a gente poder trabalhar com as coisas que... não só com o conteúdo, mas a vivência deles né... e a gente... e... colocá-los num texto, nalguma coisa mais vivenciada.

Já Roneir responde à mesma pergunta da seguinte maneira:

A. O que há dos PCN no Plano de Ensino, por exemplo?
R. (Pausa). Boa pergunta... Como comunicação, como o social, né? Social da linguagem. É mas, aí, ainda... eu volto de novo a falar pra você DAQUELA minha briga contra o tradicionalismo que os alunos estão acostumados (risos) entendeu? Eu acho que enquanto eu não conseguir... isso daí é uma coisa que a gente vai fazer aos poucos... não é mudando em um ano, nem dois anos... é aos poucos. Então... essa vai ser uma briga que eu quero levar a sério por muito tempo ainda (...)

Nessas respostas percebe-se que Maiara ao falar do Plano de Ensino refere-se à metodologia que usa em suas aulas, enquanto Roneir torna a afirmar o tradicionalismo que transparece no documento citado, inclusive chamando de "briga", à insistência dos alunos em trabalharem com um método mais tradicional.

8ª Representação: O trabalho executado desenvolve o conhecimento lingüístico do aluno

No transcorrer da entrevista feita com Maiara, perguntei: "E você acha que o seu aluno hoje ta aprendendo alguma coisa de inglês dentro da escola pública?"

M. Olha... é... eu vejo assim... na... na nossa escola é muito heterogênea, você já tem alunos que já fazem cursos de inglês já há tempo, que já estão até bem avançados... numa (escola de língua), por exemplo, como tem alunos que nunca viram fora, não têm computador, não têm nada. Então, é muito heterogêneo. Então, é complicado, né? Eu... eu falo assim, aprenderam não aprenderam. Alguns já trazem uma bagagem. Então isso daí para eles serve apenas de um elo. Eles puxam para o que eles já sabem e vão questionando algumas coisas que eles querem aprender e que ainda não aprenderam. E estes que não sabem ... pra eles assim é... é... vamos dizer é uma vitória. Quando eles conseguem falar uma coisa: "Professora, acertei!" Então, eu não vou dizer assim, estão aprendendo efetivamente, né... mas estão caminhando. (...) mas é difícil... é difícil porque exatamente que eu acho que tem que ter uma unidade em relação a todos os professores de inglês da Unidade Escolar, da escola que você trabalha porque realmente o trabalho se perde, né e a gente encontra essas dificuldades. Então, o aluno aprende? Aprende! Eu acho que dentro daquilo que a gente ta se propondo a fazer mas... não atingimos a todos... mas, alguns realmente conseguem. (...)

Resumindo esta seção, diria que as professoras egressas do curso Reflexão parecem indicar em seus discursos que se preocupam com seu aluno, porém não valorizam ou até mesmo não conhecem bem os documentos prescritivos oficiais que permeiam seu trabalho.

No quadro a seguir apresento a síntese das representações das três professoras de inglês egressas do curso Reflexão

SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DE INGLÊS EGRESSAS DO CURSO REFLEXÃO SOBRE	
A atuação do professor e o ensino de inglês no contexto escolar	*1ª. As professoras de inglês consideram que a sua atuação é positiva, igual à dos demais professores da unidade escolar.* *2ª. O bom professor de inglês é professor reflexivo* *3ª. O bom professor é amigo dos alunos* *4ª. O ensino de inglês é fraco como é o das demais matérias que fazem parte do currículo escolar* *5ª. O ensino de inglês no contexto escolar auxilia na integração social, profissional e comunicativa* *6ª. Em uma boa aula de inglês há prática oral e escrita da língua inglesa e os objetivos levantados são alcançados*
O próprio trabalho	*1ª. O trabalho executado é satisfatório* *2ª. O trabalho realizado "segue o prescrito"* *3ª. O trabalho executado procura contemplar a realidade do aluno* *4ª. O trabalho executado é "feito do meu jeito"* *5ª. O trabalho realizado é diferenciado* *6ª. O trabalho realizado encontra barreiras* *7ª. O trabalho executado é baseado na legislação* *8ª. O trabalho executado desenvolve o conhecimento lingüístico do aluno*

Quadro 35 – Síntese das Representações das professoras de inglês egressas do curso Reflexão

Na seção a seguir, apresento as representações da comunidade escolar pesquisada e as dos professores de inglês egressas do curso Reflexão sobre o professor reflexivo.

4.2.3. Representações sobre o professor reflexivo

Apresento esta parte do trabalho dividida em duas subseções: a primeira traz as representações sobre o professor reflexivo do diretor, coordenador, professores dos diversos componentes que compõem o currículo escolar, pais de alunos, alunos e funcionários participantes desta pesquisa. A segunda trata das considerações das três professoras de inglês, participantes que tiveram a oportunidade de vivenciar a prática reflexiva no curso Reflexão sobre a Ação.

4.2.3.1. Representações da comunidade escolar

Sendo a reflexão um dos assuntos que embasam a fundamentação teórica deste trabalho e um fator que pode auxiliar na transformação do professor em um agente de

mudanças, procurei levantar nas representações da comunidade escolar pesquisada, aspectos do perfil do professor reflexivo levantados nos Objetivos do Curso Reflexão, abaixo relembrados:

OBJETIVOS DO CURSO REFLEXÃO
O professor reflexivo é aquele que:
- reflete sobre a sua própria prática pedagógica
- torna-se um agente transformador
- procura mudanças em suas ações
- busca a reconstrução do seu fazer

Para conhecer essas representações foi elaborada nos Questionários a pergunta "Em sua opinião, o que é ser um professor reflexivo?" Analisando as respostas dadas, levantei as seguintes representações:

1ª Representação: O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua ação

Conforme as afirmações abaixo, pode ser percebido que os participantes deste trabalho entendem como professor reflexivo aquele que se preocupa tanto com seus alunos, quanto com a sua maneira de ensinar. Em síntese, reflete sobre o seu próprio agir pedagógico:

- *Um professor que se preocupa com seus alunos e sua maneira de ensinar (Lalá-Aluna)*
- *Ele pensa antes de falar alguma coisa para os alunos (Osci-Aluno)*
- *É um professor que analisa seus atos, sua postura como profissional e reflete sobre seu desempenho como educador (PP3-Mat)*
- *É um professor consciente de suas limitações, mas que não desiste, batalha sempre por uma melhora de seus conhecimentos e de seus alunos (PP6-Port)*
- *Um professor que saiba entender o aluno (Jr-Aluno)*
- *É aquele que planeja suas aulas levando em conta a expectativa dos alunos e replanejando sempre que houver necessidade (Maru-Diretora)*
- *É aquele que se preocupa em desenvolver as competências e habilidades* ***avaliando*** *o que está dando certo ou não, retomando, replanejando (PP9-Port)*
- *Que sempre está refletindo e analisando suas aulas (PP11-Mat/Cie)*

Os processos mentais utilizados: **preocupa**, **pensa**, **analisa**, **reflete, entende, planeja,** enfatizam essas ações realizadas no mundo do pensamento, reforçando que as experiências do mundo interior são realizadas sobre as próprias ações do

Experienciador/professor. Esse pensar, conforme sugere o processo material **batalhar**, resultará em novas atitudes.

2ª Representação: O professor reflexivo é aquele que reflete sobre a ação realizada

De modo geral, a comunidade escolar julga como reflexivo, o professor que repensa suas ações, replanejando-as sempre que necessário. Parecem considerar que essa reflexão tem um caráter retrospectivo e implica certo distanciamento temporal entre a ação o momento da reflexão:

- *Um professor que **repensa** sua ação cotidianamente, levando em conta seus alunos (PP4-Hist)*
- *Aquele que está sempre **revendo** sua prática pedagógica (Viana-Pai)*
- *Um professor que **sabe refletir** várias coisas e não consegue fazer nada sem uma ordem (Carol-Aluna)*
- *É um professor que **medita** sobre a aula (Madi-Funcionária)*
- *Que **repensa** cada aula e cada situação (Sami- Funcionária)*

Nesses excertos, há a predominância dos processos mentais que neles se encontram negritados, que sugerem que a reflexão é um processo interior desencadeado, como nos exemplos acima, após uma aula, uma ação, uma necessidade sentida ou uma situação ocorrida na realização da prática pedagógica.

3ª Representação: O professor reflexivo é aquele que é comprometido com seu trabalho

As respostas a seguir remetem ao compromisso que tem o professor que reflete sobre sua ação, em examinar, avaliar, as conseqüências de seus passos em direção à conquista de novos pontos de vista e de novas idéias, considerando a realidade em que está inserido:

- *Comprometido, que considera a realidade (Liz-Coordenadora)*
- *Comprometido, em todos os sentidos, com a aprendizagem de todos os seus alunos (PP13-Port)*
- *Aquele que ao final de um conteúdo verifica se esse conteúdo foi assimilado e quais aspectos devem ser mudados (Aline-Mãe)*
- *Que se preocupa com o aluno, com o meio que o aluno vive, para saber como vai ensinar (Macris-Mãe)*
- *Um professor ponderado (Ana-Mãe)*
- *Saber o que o aluno necessita para o bom entendimento da aula (Ren-Aluno)*
- *É aquele que deve refletir sobre a condição do aluno (Gisa-Aluna)*
- *Um professor que reflete na dificuldade do aluno (Joy-Aluna)*

4ª Representação: O professor reflexivo é aquele que está aberto a mudanças

De acordo com Dewey (1933/1959), Schön (1983, 1987) teóricos que entre outros fundamentam a prática reflexiva neste trabalho, uma das características do professor reflexivo é a sua disposição para o novo, sua abertura para caminhar em direção a mudanças em sua prática, procurando reconstruir suas ações. Alguns participantes trazem exatamente isso em suas respostas consideradas a seguir:

- *É estar sempre um passo a frente de tudo aquilo que já está acontecendo (PP16-Ing)*
- *Pensar o mundo em que vive (PP10-Filosofia)*
- *Um professor aberto às mudanças, aquele que incorpora as mudanças e se adapta à realidade de maneira crítica (PP8-Arte)*
- *É refletir sobre sua própria ação e pensar sobre sua postura, seu conhecimento do público e principalmente analisar resultados, aceitando e propondo mudanças (Maraí-Mãe)*
- *Um professor que se dispõe de aceitar modificações, para melhorar o ensinamento (Sidnei-Pai)*
- *É aquele que está sempre ligado nas mudanças, que prepara suas aulas, em seus desenvolvimentos e repensa cada aula (Edi-Funcionária)*
- *Um professor que tem consciência da função social que deve exercer (Mari-Funcionária)*

Conforme as representações analisadas, para os participantes da comunidade escolar pesquisada, o professor reflexivo é aquele que reflete sobre a sua ação, sobre sua ação realizada, é comprometido com seu trabalho e está aberto a mudanças.

4.2.3.2. Representações das professoras de inglês egressas do curso Reflexão

Nesta parte do trabalho trago as representações das três professoras de inglês que participaram do curso Reflexão sobre a Ação que, assim como os demais participantes, tiveram em seu Questionário informativo as questões sobre o professor reflexivo, o papel do multiplicador e se consideravam a si mesmas, agentes de transformação.

Para as professoras de inglês foram feitas tais perguntas tendo em vista que sua participação no curso Reflexão, trouxe-lhes o conhecimento de um dos seus objetivos que seria o professor reflexivo tornar-se um agente de transformação.

A análise de suas respostas trouxe as seguintes representações:

1ª Representação: O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua prática

À questão "Em sua opinião, o que é ser um professor reflexivo?" as professoras de inglês responderam:

- *É um professor que reflete sua prática, procurando melhorá-la: observa, reflete, faz associações, confronto, reconstrói. Não é um processo solitário, pois precisa ouvir os alunos, ver o outro lado. Por fim, ele precisa pensar suas ações, atitudes dia-a-dia para melhorar seu comportamento e conhecimento (Mara)*
- *É diagnosticar, conhecer os alunos, não ficar preso a moldes prontos; planejar mas não definitivo, que seja flexível (Maiara)*
- *É estar aberto, aceitação, analisar, observar, "digerir", reconstruir, e não ter medo ou preguiça de começar sempre (Roneir)*

Pode ser visto nas palavras usadas pelas participantes que elas reproduzem o significado de reflexão de acordo com Dewey (1933/1959), Schön (1983, 1987), trazendo em seu discurso que, o recomeçar é a premissa maior desse ato. Destacam o reconstruir como implícito em sua ação pedagógica, enfatizando a importância do aluno nesse processo. Interessante observar que para Mara, a reflexão não é mais um agir isolado, pois "é preciso ouvir os alunos", saber o que pensam para que a prática pedagógica se realize com mais sucesso.

Procurando saber mais sobre o processo reflexivo perguntei à Maiara (somente a ela, pela oportunidade surgida na Entrevista) o que faria igual ou diferente das ações desenvolvidas durante o ano de 2005, ao que ela respondeu:

> *Ah... com certeza... muitas coisas assim, você fala assim, saiu bom, mas poderia ser MUITO melhor, né... Você começa a ter mais idéias. Puxa a aula tudo bem, eu fiz isso, isso, isso, mas se eu tivesse feito dessa maneira... porque começa a se enxergar exatamente, né... eu... eu faço isso muito. Tem aulas que eu saio e puxa, pensei que ia ser tão legal. E não foi aquilo que eu queria. Então é onde a gente começa a refletir TODO ANO. Tanto é que eu acho assim importante entrar na sala, você pegar, fazer o diagnóstico com a sala que você vai pegar pra... assim turmas que você não deu aulas no ano anterior, fazer esse diagnóstico e repensar: "Como é que é aquele seu aluno?" porque ele não vai ser igual àquele do ano passado que também você viu os erros, viu os acertos, mas este aluno não vai ser igual. Isso é o que a gente tem de pensar sempre. Refletir sobre o que não deu certo e, ao mesmo tempo, também repensar naquilo que você vai trabalhar com esse aluno... Com projetos?... O que que eu gostaria de ter feito, né... Que eu mudaria... que eu acho que deu errado? É... exatamente... pedir pelo amor de Deus, pra não me colocarem em dobradinha na sexta-feira porque é muito feriado. Então você acaba perdendo algumas aulas para poder desenvolver melhor o seu trabalho.*

Em sua resposta, podem ser observadas algumas ações que têm características do trabalho do professor reflexivo: faz a reflexão sobre a sua ação, procura perceber em que poderia melhorar e o que é mais relevante, traz a visão de aluno como colaborador no processo ensino-aprendizagem o qual, nesse papel, precisa ser reconhecido e respeitado.

2ª Representação: O professor reflexivo é aquele que compartilha suas experiências

Em relação à pergunta: "E o que é ser Professor Multiplicador para você?" as afirmações feitas pelas professoras de inglês representam um dos objetivos do curso Reflexão que é o de, através da própria prática, envolver mais pessoas em mudanças que possam transformar a sociedade em que vivem. Mostram em seus discursos que o compartilhar experiências, sucessos, fracassos, pode ajudar na revisão e reconstrução do fazer pedagógico.

- *É a pessoa que compartilha seus conhecimentos, novas descobertas com os colegas, a fim de ajudá-los. Também, traz algo que incomoda, discute suas ações de modo que cheguem a uma solução (Mara)*
- *É passar a experiência, é fazer com que outros professores não tenham medo de "mudar" de rever suas ações (Maiara)*
- *Transcender barreiras, mas não apenas rompê-las. Aproveitá-las e completá-las como um elo do processo de E/A (Roneir)*

3ª Representação: O professor reflexivo é aquele que pode vir a ser um agente de transformação

Nas respostas dadas à pergunta "Você se considera um agente transformador?", conforme pode ser observado nos excertos abaixo, há uma preocupação das participantes Mara e Maiara em compartir suas experiências pedagógicas. Deixam implícito em suas afirmações, que um simples compartilhamento de atividades ou materiais didáticos caracteriza o agente transformador:

- *Quando tenho um conhecimento novo gosto de compartilhar, às vezes, é uma atividade diferente que deu certo, divido com os colegas, incentivando para que também façam com os alunos delas. Também empresto materiais para que usem com os alunos (Mara)*
- *Momento em que me envolvo com outros professores e troco experiências, do que deu certo do que não deu nas aulas (Maiara)*
- *Ainda estou caminhando para ter ações multiplicadoras (Roneir)*

Conforme a resposta dada, a participante Roneir ao dizer que está caminhando para ter ações multiplicadoras não esclarece qual o significado dessas ações. Entretanto, ao usar a expressão *ainda estou caminhando*, parece sugerir que está se movimentando em direção a alguma coisa em que acredita. Assim, *Ter ações multiplicadoras*, e pelo trecho acima não se sabe ainda do que, é um objetivo de suas ações.

Essa questão ficou esclarecida em duas respostas dadas por essa participante na entrevista feita. Apresento abaixo fragmentos do que respondeu ao lhe ser perguntado qual seria a finalidade básica de seu trabalho:

> *R. Isso daí dava um tema de uma monografia (Risos). Eu vou tentar responder, sim. Finalidade básica de professor (Pausa). Eu penso assim... dividir conhecimentos, dividir conhecimentos, é... (Pausa) acho que o grande... o grande problema é a grande sacada, o gostoso de ser professor é você aceita... ter aceitação. Isso assim, você tem o seu conhecimento, tem toda sua história de vida, você estudou, batalhou para chegar lá... De repente você vai se encontrar com vários outros professores que tiveram diferentes... expectativas, diferentes experiências... você encontra vários alunos totalmente diferentes, pais diferentes, várias pessoas diferentes... Olha essa miscigenação... e você vê... e você ACEITAR críticas e você ACEITAR toda essa diferença. Acho que isso é um grande legal de ser professor. É o que mais estimula.*
> *A. Parece que é essa abertura pro outro, né?*
> *R. Isso. Ser professor é você, o gostoso de você vê que você consegue atingir na... um aluno ou mesmo um professor que não seja assim atingir... <u>você atingir não é manipular</u>. <u>Não é dizer assim, eu to certa e você está errado. É você mexer com aquela pessoa e falar assim: "Olha, tem um outro lado. Não é só aquilo que eu tava pensando..." entendeu? Então, eu acho que... a finalidade básica do professor, é esse... é transformar o outro... é mexer... é reconstruir.</u> (Grifos de minha autoria)*

Dessa forma, parece que a participante Roneir traz em suas palavras uma preocupação do que significa para ela atingir o outro: é fazê-lo refletir sobre as diferentes possibilidades de ser vista, sentida, analisada, uma mesma situação. Acredito que poderia ser entendido no seu discurso, que ser um agente multiplicador não se reduz a trocar material de trabalho e sim, através de ações efetivas, implícitas nos processos materiais que utiliza: **transformar, mexer**, **reconstruir,** exercer uma ação multiplicadora capaz de realizar mudanças no contexto de atuação do professor.

Durante a Entrevista com a professora Maiara tive a oportunidade de lhe perguntar o porquê parecia ser tão difícil transformar com nossas ações, a prática de alguns colegas que estão sempre junto de nós. Suas contribuições sobre o assunto foram:

> *M.Normalmente a gente tem professores ainda aqui que ainda são meramente conteúdo... conteudistas... vamos dizer assim, e eles ... quando aparecem cursos não vão fazer. Sabe... a gente percebe que... que em tudo que é proposto, não só de inglês, mas de qualquer disciplina. Sempre são os mesmos professores nas reuniões, nos cursos dados. Então, aquele professor, a gente percebe que não tem... a gente tenta. Olha, alguns eu consegui levar... não vou falar que não... mas, eu consegui. (...) Há mais resistência por parte daqueles professores que estão quase terminando... pra se aposentar... ele não quer mais indisciplina, não tem mais paciência de... de tar fazendo projetos... Não, não tem essa mudança. Num... Não ta com ele, né... Esses, a gente tem dificuldade de chegar apesar da gente trocar idéias. Eu já cheguei a dar muitos textos já xerocados...(...) "Olha aqui que legal que fiz...e deu certo" Então num... há aquela barreira do professor... ele não se nega a pegar coisas novas também. Ah, então, nisso já é uma coisa que a gente já vai conseguir chegar*

A. Essa resistência às mudanças...

M. É... os professores que estão quase assim no finalzinho de carreira e que se negam à mudança. Acham que ta bom. É isso. Porque realmente, o aluno fica quieto quando ele copia... Então, a... a nossa... a maior barreira aí é a indisciplina e... projetos ou aulas diferenciadas causam o quê? Indisciplina. Eles bagunçam e aí vem a Direção e vem todo mundo; "O que ta acontecendo?" De repente, você só está numa aula agitada. Simplesmente. Então, ah... é a barreira. O professor não quer ter trabalho com aluno, com indisciplina. E aí ele faz copiar, é claro! Deu cópia, os alunos ficam um brinco. Você não ouve mais nada. E aí copia... copia... copia... mas, ele não sabe nem o que está fazendo. Então não adianta.

Pode ser visto nesses trechos que, apesar da resistência, o professor que se considera multiplicador não pára de insistir com seus colegas para mudarem, nem que seja aceitando um tipo de atividade diferente. É relevante perceber que há uma abertura para fazê-lo que leva esse multiplicador a ficar atento em situações em que ele pode tentar transformar: ou na participação de um curso, no comentário de uma atividade, enfim, criando oportunidades para multiplicar em nome de um ensino de melhor qualidade.

4ª Representação: O professor reflexivo é aquele que mesmo encontrando barreiras, procura reconstruir o seu trabalho.

Quando perguntei aos professores de inglês que elementos dificultavam ou facilitavam seu trabalho na unidade escolar pesquisada, Maiara e Roneir trouxeram respostas que permitiram levantar a representação acima.

Em uma de suas respostas Maiara declara que um dos fatores que a auxiliam, no trabalho, é a liberdade adquirida depois de algum tempo na unidade escolar, o que vem confirmar uma das dificuldades sentidas por Roneir que estava na escola há poucos meses:

M. Não há interferência em relação assim...no começo, eu achei... quando eu comecei a trabalhar inglês na sala, faz... vai fazer 5 anos que eu trabalho aqui... no início, eu percebia assim exatamente porque eu já ter conhecimento do projeto... de já ter essa forma diferenciada a... abria a porta da ... levava broncas porque a sala estava na balbúrdia. Estava fazendo jogos, né... trabalhando com games, corria pra cá e atrapalhava a sala de baixo, atrapalhava as salas do lado.. Então, havia assim, essa preocupação. Até realmente, eu começar a trabalhar no Colégio; também eles faziam esse tipo de trabalho. Eu tive a felicidade de encontrar professores que também fizeram o mesmo curso que eu e a gente começou a fazer assim, essa interação e a esclarecer pra Direção o porquê desse tipo de aula, né. Ah, porque também... impediam que a gente descesse pro pátio... estava sala em aula vaga... tava educação física sendo usado... não dava pra sair da sala. E aí realmente, a gente começou a ter, a dar essa conscientização, né... um trabalho de conscientização com a direção, né... E aí a gente conseguiu. E aí, eu num... eu num vejo mais interferência, né. A

única coisa assim que se alguém vai trazer projeto "Ah, ta tudo bem", mas não há interferência. Eu acho que isso a gente AVANÇOU bastante.

Mostra Maiara ao descrever o seu processo de integração na escola contexto desta pesquisa que, com sua ação de multiplicadora, decorrente de sua participação no curso Reflexão, procurou reunir-se com outros professores para trabalharem juntos e resolverem o problema que tinham com a questão de espaço para a realização de tarefas mais dinâmicas. Relata que, em equipe, conseguiram conscientizar as pessoas da direção quanto à importância do trabalho que realizavam. Essa ação coletiva relatada pela professora é um exemplo do que Schwartz (1997) chama de renormalização, ou seja, conseguiram criar normas próprias do grupo que se confrontava com uma situação – proibição de tarefas diferenciadas e uso de alguns locais – que não foi gerada por eles.

Roneir também mostra suas impressões sobre o assunto, destacando os aspectos que há em sua escola que facilitam o seu trabalho:

R. Eu acho que a única coisa legal que eu estou gostando aqui dessa escola assim é que tem uma turminha nova, uns alunos... uns professores novos que entraram e esses professores novos também estão abertos à uma discussão, a trocar experiências e a trocar idéias. Não são da minha disciplina, né, mas a gente consegue sim, chegar e falar: "olha eu estou com problema com tal aluno, gente, pelo amor de Deus, tal aluno está me deixando maluca" e eles ouvem e eles contam dos alunos deles. Não sugerem nada, mas há pelo menos alguém que ouça você. Então, isso assim é legal! Professores novos que entraram agora, que efetivaram agora, então a gente ta conseguindo manter esse contato. Então, eu acho que isso daí ta sendo gostoso. É a parte gostosa.
A. O positivo seria esse grupo novo, então?
R. Esse grupo novo que ta formando e assim... a gente... entre nós, abrir esse espaço. Entre nós! Vejo assim: eles são professores de 6ª série, não dão aula pra 7ª, mas tenho a liberdade de chegar e falar e eles têm do mesmo modo (...)

Essa atitude de Roneir de se fortificar em um grupo que ela chama de novo porque como ela, chegaram no início de 2006, mostra também o reflexo do curso Reflexão que ela estava terminando: trabalhar em equipe revigora as energias e as ações ficam mais fortalecidas. Como vimos no relato de Maiara é uma atitude normal da escola não confiar inteiramente no trabalho de quem lá está iniciando, até conhecer as justificativas do que fazem.

Encerrando esta seção, trago no quadro abaixo, a síntese das representações sobre o professor reflexivo dos participantes da comunidade escolar e das professoras de inglês egressas do curso Reflexão.

SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO	
DOS PARTICIPANTES DA COMUNIDADE ESCOLAR	**DAS PROFESSORAS DE INGLÊS EGRESSAS DO CURSO REFLEXÃO**
1ª. O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua ação *2ª. O professor reflexivo é aquele que reflete sobre a ação realizada* *3ª. O professor reflexivo é aquele que é comprometido com seu trabalho* *4ª. O professor reflexivo é aquele que está aberto a mudanças*	*1ª. O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua prática* *2ª. O professor reflexivo é aquele que compartilha suas experiências* *3ª. O professor reflexivo é aquele que pode vir a ser um agente de transformação* *4ª. O professor reflexivo é aquele que mesmo encontrando barreiras, procura reconstruir o seu trabalho*.

Quadro 36 – Síntese das representações sobre o professor reflexivo

Na seção a seguir, faço um levantamento das prescrições que permeiam o trabalho do professor de inglês, encontradas nas representações das pessoas que participando deste trabalho, colaboraram para o entendimento da relação desse profissional em seu contexto de atuação.

4.3. PRESCRIÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES

Nesta seção, procuro inicialmente, estabelecer uma comparação dos resultados encontrados nas duas anteriores que trataram respectivamente, das prescrições dos diversos documentos que permeiam o trabalho do professor e das representações das pessoas que integram os diversos setores que formam a unidade escolar em que se incluem as professoras de inglês egressas do curso Reflexão. Após essas apresentações, procuro responder às perguntas de pesquisa formuladas, baseando-me na análise dos dados coletados.

Conforme pode ser observado no quadro a seguir, trago a síntese das representações levantadas, estabelecendo uma comparação entre as dos participantes da unidade escolar e as das professoras de inglês, utilizando para facilitar essa confrontação as categorias de interpretação elencadas quando da análise dos dados: atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar.

SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES		
CATEGO-RIAS DE ANÁLISE	**PARTICIPANTES DA UNIDADE ESCOLAR**	**PROFESSORAS DE INGLÊS EGRESSAS DO CURSO REFLEXÃO**
Atuação do professor de inglês	*- é de descompromisso, de desmotivação* *- é tão relevante quanto a dos outros professores da escola* *- é mais importante do que a dos demais professores da unidade escolar*	*As professoras de inglês consideram que a sua atuação é positiva, igual à dos demais professores da unidade escolar.*
O papel do professor de inglês	*- é o mesmo dos demais professores da escola: trabalhar em conjunto* *- é o de transmissor de conteúdos, de conhecimentos* *- é o de educador* *- é muito importante no processo de ensinar-aprender* *- é o de facilitador da aprendizagem* *- é diferenciado* *- é o de ser amigo* *- é o de ser comprometido* *- é o de sempre estar aprendendo* *- é o de ser dinâmico*	*O bom professor de inglês é professor reflexivo* *O bom professor é amigo dos alunos*
O ensino de inglês no contexto escolar	*- é desvalorizado;* *- é uma oportunidade para quem não tem acesso fácil e/ou como pagar um curso de línguas;* *- é feito dentro do que é possível; não é considerado ainda como uma disciplina do currículo;* *- é fraco;* *- é uma necessidade da sociedade atual ;* *- é importante para a integração do aluno em um contexto globalizado;* *- é necessário para inserir o aluno no mundo profissional, no mundo do trabalho;* *- permite o acesso a outras culturas;* *- depende do desempenho dos professores e alunos;* *- melhora a comunicação individual*	*O ensino de inglês é fraco como é o das demais matérias que fazem parte do currículo escolar* *O ensino de inglês no contexto escolar auxilia na integração social, profissional e comunicativa* *Em uma boa aula de inglês há prática oral e escrita da língua inglesa e os objetivos levantados são alcançados*
Professor Reflexivo	*O professor reflexivo é aquele que:* *- reflete sobre sua ação* *- reflete sobre a ação realizada* *- é comprometido com seu trabalho* *- está aberto a mudanças*	*O professor reflexivo é aquele que:* *- reflete sobre sua prática* *- que compartilha suas experiências* *- pode vir a ser um agente de transformação* *- mesmo encontrando barreiras, procura reconstruir o seu trabalho.*

Quadro 37 - Comparação entre as representações dos participantes da unidade escolar e as das professoras de inglês egressas do curso Reflexão

Conforme pode ser observado, não há nesse quadro, diferenças marcantes entre as representações dos participantes da comunidade escolar e as das professoras de inglês egressas do curso Reflexão.

Em relação à atuação do professor de inglês, a comunidade escolar apresenta três representações: uns acham que é desmotivada, outros a consideram igual à dos demais professores e alguns a representam como mais importante do que a dos demais

professores da unidade escolar. Já as professoras de inglês consideram sua atuação igual à dos demais docentes da escola.

Chama a atenção, nas representações da comunidade escolar, a avaliação que fazem da atuação do professor de inglês: ao considerá-la importante e, até mais importante do que a dos demais professores da escola, trazem um olhar positivo desse trabalho. Essa visão é diferente da que é ouvida na voz corrente, na mídia, de que os professores de inglês e sua disciplina são desprestigiados nas escolas públicas. Essa comunidade pesquisada mostra que não é bem assim; criticam o ensino de inglês por ser fraco, mas já levantam muitas razões para isso: número de aulas, falta de estrutura, de material adequado, de valorização do profissional da educação, além das classes numerosas.

Quanto às representações sobre o papel do professor de inglês há uma idêntica entre as dos participantes da comunidade escolar e as das professoras de inglês, que é relacionada ao fato do professor ser amigo dos alunos. Tal fato lembra uma afirmação constante das professoras de inglês, no decorrer da pesquisa: valorizam m primeiro lugar, o relacionamento com os alunos. Vêem nele, a melhor forma de aproximação para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Torna-se interessante observar que as professoras de inglês ressaltam em suas representações, que o bom professor está relacionado ao fato dele ser reflexivo. Essa afirmação traz implícita a valorização que as professoras fazem do curso Reflexão.

Já as representações da comunidade escolar mostram que os participantes consideram como papel do professor de inglês o seu trabalho em equipe com os demais professores da escola, o ser o responsável pela transmissão de conhecimentos, ao mesmo tempo em que deve ser educador, facilitador da aprendizagem, comprometido com seu trabalho, dinâmico e estar sempre aprendendo porque ele é muito importante no processo de ensinar e aprender.

Outra categoria em que as representações se destacam é a relacionada ao ensino de inglês no contexto escolar. Tanto os participantes da comunidade escolar quanto as professoras de inglês afirmam que ele é fraco. Relacionam esse fato à falta de estrutura para o desenvolvimento adequado do trabalho do professor, afirmando que os

problemas, tais como: classes lotadas, número reduzido de aulas, escassez de recursos e a falta de reconhecimento do professor envolvem o ensino de todas as disciplinas.

Há representações dos participantes que enfatizam essa situação, quando afirmam que o ensino da escola pública *é feito dentro do que é possível* e que *é desvalorizado*.

Apesar dessas considerações, os participantes trazem representações sobre o ensino de inglês que reforçam a necessidade de sua existência no contexto escolar. Uma delas é a representação sobre o fato desse ensino ser a única oportunidade que muitos alunos terão de estudar uma língua estrangeira. A outra é de que ele favorece o acesso a outras culturas.

Há ainda nas representações dos participantes da comunidade escolar e nas das professoras de inglês, algumas coincidências, que poderão ser observadas no quadro de síntese apresentado anteriormente. Por exemplo, a relação feita de que o ensino de inglês no contexto escolar favorece a integração, social, profissional e comunicativa. As professoras de inglês mostram esse favorecimento em uma única representação. Já os demais participantes trazem várias representações sobre o assunto, afirmando que o ensino de inglês no contexto escolar é necessário porque reflete uma necessidade da sociedade atual, é importante para a integração do aluno em um mundo globalizado, no mundo profissional, no mundo do trabalho e melhora a comunicação individual.

Uma outra representação que se assemelha entre os participantes é a que relaciona o ensino de inglês no contexto escolar ao desempenho dos alunos e professores. Na dos participantes da comunidade escolar há a necessidade do aluno ter interesse e de o professor esclarecer que objetivos pretende atingir para que o ensino se realize com sucesso. Já as professoras referem-se à prática oral e escrita da língua inglesa e aos objetivos serem alcançados para caracterizar uma boa aula de inglês.

Em seguida, objetivando facilitar a leitura das prescrições nas representações da comunidade escolar trago, no quadro abaixo, uma síntese do que há nos documentos prescritivos e norteadores discutidos neste trabalho, representada pelas diversas categorias de interpretação usadas no desenvolvimento da análise dos dados coletados:

PRESCRIÇÕES ENCONTRADAS NAS REPRESENTAÇÕES			
CATEGORIAS DE ANÁLISE	**DOCUMENTOS PRESCRITIVOS**	**DOCUMENTOS NORTEADORES (PCN-LE e PCN-LEM)**	**REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR E DAS PROFESSORAS DE INGLÊS**
Para a Educação	*A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*	*(...) a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão. (Brasil, 1998:15)*	*O ensino de inglês no contexto escolar é necessário para inserir o aluno no mundo profissional, no mundo do trabalho*
Para o Ensino	*Ministrado com base nos princípios de igualdade, liberdade, tolerância e integração social para a garantia de padrão de qualidade, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*	*O respeito às diversidades pode ser desenvolvido no ensino de LE, tendo em vista que a inserção cultural do aluno facilita a compreensão das diferenças humanas através do entendimento de como as pessoas usam a linguagem para agirem de acordo com as convenções estabelecidas nas sociedades em que se incluem.*	*O ensino de inglês no contexto escolar permite o acesso a outras culturas* *O ensino de inglês no contexto escolar é importante para a integração do aluno em um contexto globalizado*
Para a Escola	*Participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar enquanto espaço de execução do processo educacional; relações profissionais e interpessoais fundamentadas na relação direitos-deveres,*	*A escola não pode mais se omitir em relação a aprendizagem de Língua Estrangeira (Brasil, 1998:19)*	*O ensino de inglês no contexto escolar é uma necessidade da sociedade atual*
Para o Docente	*Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade*	*Caberá ao professor proporcionar oportunidades para que os alunos possam desenvolver as competências e habilidades lingüísticas necessárias à aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna. (Brasil, 1999:153)*	*O papel do professor de inglês é o de transmissor de conteúdos, de conhecimentos; é o de educador; é muito importante no processo de ensinar-aprender; é o de facilitador da aprendizagem*
Para o Aluno	*Desenvolver atitudes éticas e exercer a cidadania através da prática dos deveres e defesa dos direitos;trabalhar em equipe*	*Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais*	*Não contemplado neste trabalho*
Para os Conteúdos	*Observarão a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*	*Linguagem como Prática Social* *Competência Comunicativa do aluno*	*O ensino de inglês no contexto escolar melhora a comunicação individual* *O ensino de inglês no contexto escolar auxilia na integração social, profissional e comunicativa*
Para o Ensino de Língua Estrangeira	*A língua estrangeira deve constar no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como disciplina obrigatória*	*Objetivos gerais: aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão* *Papel da LE no processo educacional: aumentar a compreensão de como a linguagem funciona e ao mesmo tempo apreciar outras culturas* *Engajamento discursivo-aluno ser sujeito do próprio discurso* *Função interdisciplinar do ensino de LE: viabilizar a prática da relação de LE com o mundo social* *Presença do Ensino-aprendizagem de LE na escola: é um direito de todo cidadão*	*É desvalorizado; é fraco; é feito dentro do que é possível* *É uma oportunidade para quem não tem acesso fácil e/ou como pagar um curso de línguas* *Não é considerado ainda, como uma disciplina do currículo* *Depende do desempenho dos professores e alunos* *O ensino de inglês no contexto escolar auxilia na integração social, profissional e comunicativa* *Em uma boa aula de inglês há prática oral e escrita da língua inglesa e os objetivos levantados são alcançados*
Para os Sistemas de Ensino	*Definir normas para a gestão democrática do ensino público, incluindo, a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, visando a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a valorização do profissional da educação*	-	*Nas representações em forma de cobrança da valorização que não acontece na prática:o ensino é feito dentro do que é possível*

Quadro 38 – Síntese das prescrições realizadas nas representações

Pode ser observado no quadro acima, que há certa sintonia entre as representações da comunidade escolar e as das professoras de inglês sobre a atuação do

professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar e as prescrições levantadas nos documentos prescritivos e as orientações encontradas nos documentos norteadores para as categorias de análise que foram elencadas no início da análise dos dados: educação, ensino, escola, docente, aluno, conteúdos e ensino de Língua Estrangeira. As prescrições para o diretor, docentes, funcionários e pais de alunos não foram computadas nesse quadro, porque eles são os participantes, cujas respostas serviram de base para o levantamento das representações.

Outras prescrições que não foram contempladas com representações são as levantadas para os alunos, tendo em vista que não se constituem no foco deste trabalho.

As prescrições levantadas para a educação foram contempladas nas representações relacionadas ao ensino de inglês. Todos os respondentes afirmaram que esse ensino possibilita a inserção do aluno no mundo do trabalho. Nas prescrições vê-se que é uma das finalidades da educação o preparo do aluno para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As representações sobre o ensino de inglês como um meio que permite o acesso a outras culturas estão consideradas nas prescrições para o ensino que trazem em si, a necessidade do respeito à diversidade existente no mundo em que vivemos. Outro aspecto que nas representações sobre o ensino de inglês se aproxima das prescrições para o ensino de modo geral, é a integração social do aluno no mundo globalizado.

As prescrições trazem para a escola que ela precisa ser o espaço de execução do processo educacional com a participação dos seus diferentes segmentos. Também lhe é "prescrito" que não se omita em relação à necessidade da aprendizagem de línguas. Nas representações, os participantes da comunidade escolar trazem que o ensino de inglês é um dos componentes mais importantes para possibilitar ao aluno a realização de sua necessidade de inserir-se na sociedade atual.

As representações dos respondentes sobre o professor de inglês, atribuindo-lhe o papel *de transmissor de conteúdos, de conhecimentos; de educador; de muita importância no processo de ensinar-aprender; de facilitador da aprendizagem* é lembrado nas prescrições sobre o docente, a quem é prescrito o papel de executor da proposta pedagógica da escola e do processo de ensinar-aprender. Nesta tarefa, o

professor desempenhará muitos papéis, coincidindo, muitas vezes, com os que as representações da comunidade escolar lhe trouxeram.

Os PCN-LE e os PCN-LEM enfatizaram muito o papel que a comunicação representa na integração do aluno no mundo que o cerca. As representações tanto dos participantes da comunidade escolar quanto das professoras de inglês reforçam a questão do favorecimento do ensino de inglês para a melhoria da comunicação individual. As prescrições para os conteúdos reforçam a linguagem como prática social, estabelecendo que a competência comunicativa do aluno, auxiliará na difusão de valores sociais e dos direitos e deveres do cidadão. As representações não contemplam esse aspecto.

Conforme pode ser visto em detalhes na análise dos documentos prescritivos, a prescrição em relação aos conteúdos os considera como possibilitadores da ação pedagógica tanto em relação ao uso da linguagem como prática social, quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Porém, surgem divergências relacionadas a essa realização, quando nas representações sobre o papel do professor de inglês, a comunidade de modo geral, parece acreditar na transmissão de conteúdos como possibilidade de aprendizagem. As professoras de inglês mostram em seus discursos, que são resistentes a essa consideração do conteúdo como facilitador da ação pedagógica. Trazem o relacionamento e a consideração do ser humano em primeiro lugar. Acreditam pelo seu dizer que, estabelecido um clima de amizade e de respeito, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve com maior sucesso.

As prescrições sobre o ensino de Língua Estrangeira trazem para o currículo escolar, a obrigatoriedade dessa disciplina. Além disso, os PCN-LE e os PCN-LEM consideram esse ensino como uma possibilidade de *autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (...) que ao mesmo tempo, proporciona a compreensão do funcionamento da linguagem e o apreciar de outras culturas, possibilitando pelo seu engajamento discursivo, viabilizar a prática da relação de LE com o mundo social que é um direito de todo cidadão*. Nas representações sobre o ensino de inglês no contexto escolar, os respondentes, de modo geral, mostram que ele é fraco, tendo em vista as circunstâncias em que acontece. Entretanto, consideram-no necessário no contexto escolar por ser uma oportunidade para quem não pode pagar um curso de línguas.

Também, porque é um componente que auxilia na integração social, profissional e comunicativa dos alunos. Alguns participantes ainda trazem em suas representações, a consideração do ensino de inglês como atividade.

Já as representações que os participantes trazem sobre o ensino de inglês no contexto escolar ser realizado *dentro do que é possível*, elencando os problemas que envolvem esse ensino na escola pública, parece-me ser uma cobrança aos sistemas de ensino aos quais é prescrito definir normas *para a gestão democrática do ensino público, incluindo, a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, visando a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a valorização do profissional da educação*.

No quadro a seguir, procuro relacionar as representações dos participantes da comunidade escolar e das professoras de inglês sobre a atuação e papel do professor de inglês e o ensino de inglês no contexto escolar, com as competências e habilidades a serem desenvolvidas conforme os Planos de Ensino de Inglês da E.E. PROF.XX:

AS REPRESENTAÇÕES NOS PLANOS DE ENSINO DE INGLÊS		
Competências e Habilidades a serem desenvolvidas no Plano de Ensino de Inglês da E.E. PROF.XX	**Representações**	**Exemplos**
- a língua estrangeira permite o acesso a outras culturas	*O ensino de inglês no contexto escolar permite o acesso a outras culturas (Representação dos Participantes)*	*A língua estrangeira representa um importante canal de comunicação com outras culturas e possibilita acesso a informação de outras ciências nestes idiomas (PP4-Hist)* *Porque é proveitoso aprender um outro idioma e ter acesso a culturas diferentes (Mari-Aluna)*
- saber buscar informação faz parte da aprendizagem	*O ensino de inglês no contexto escolar é importante para a integração do aluno em um contexto globalizado (Representação dos Participantes)*	*A língua inglesa está em tudo, serve para entender o que nos cerca e estar como dizem "plugados" com o resto do mundo (Maiara)* *O aprendizado de uma ou mais línguas ajuda em muito no desenvolvimento cultural do indivíduo (PP12-Geo)*
- a leitura de mundo pode ser realizada através de diversos códigos	*Em uma boa aula de inglês há prática oral e escrita da língua inglesa e os objetivos levantados são alcançados (Representação das Prof"s. de inglês)*	*Minha professora dá aulas diferentes com teatros, música, jogos (Mário-Aluno)* *Possibilitar a prática da língua inglesa usando músicas, poemas,revistas, jornais TV, Internet (PP6 – Port),*
- a linguagem tem função social	*O ensino de inglês no contexto escolar auxilia na integração social, profissional e comunicativa (Representação das Prof"s. de inglês)*	*Para aumentar as possibilidades de comunicação (PP5-Hist)* *É um segundo idioma, abre caminhos, proporciona um leque de comunicação maior (PP6-Port)*
- o trabalho em equipe facilita o desenvolvimento da competência comunicativa	*O papel do professor de inglês é o mesmo dos demais professores da escola: trabalhar em conjunto (Representação dos Participantes)*	*Eu tive a felicidade de encontrar professores que também fizeram o mesmo curso que a gente(...) e aí a gente começou (...) a fazer esse trabalho de conscientização com a direção (Maiara)*
- o uso de diferentes linguagens facilita o acesso à informação e a comunicação	*O ensino de inglês no contexto escolar melhora a comunicação individual (Representação dos Participantes)*	*O uso da língua estrangeira é importante para o conhecimento do aluno, pois o mundo está cada vez mais globalizado (PP12-Geo)*

Quadro 39 – As Representações nos Planos de Ensino de Inglês da E.E. PROF.XX

Embora os professores de inglês tenham mostrado em seus discursos, principalmente nas respostas dadas na Entrevista, que os Planos de Ensino de Inglês da escola pesquisada são conteudísticos, as idéias resumidas sobre as competências e habilidades que deles constam, foram todas contempladas nas representações dessas professoras e nas dos demais participantes.

Nas representações da comunidade escolar e nas das professoras de inglês sobre o professor reflexivo, encontrei o que trazem os Objetivos do curso Reflexão para esse profissional. No quadro abaixo, apresento essa correspondência.

OBJETIVOS DO CURSO REFLEXÃO O professor reflexivo é aquele que:	**REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO**		
	DA COMUNIDADE ESCOLAR	**DO PROFESSOR DE INGLÊS**	Exemplos
- reflete sobre a sua própria prática pedagógica	O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua ação O professor reflexivo é aquele que reflete sobre a ação realizada	O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua prática	*Que sempre está **refletindo** e analisando suas aulas, procurando rever sua prática pedagógica (PP11-Mat/Cie)* *É um professor que reflete sua prática, procurando melhorá-la: observa, reflete, faz associações, confronto, reconstrói. (...) (Mara)*
- torna-se um agente transformador	-	O professor reflexivo é aquele que pode vir a ser um agente de transformação	*Ainda estou caminhando para ter ações multiplicadoras (Roneir)*
- procura mudanças em suas ações	O professor reflexivo é aquele que está aberto a mudanças	O professor reflexivo é aquele que compartilha suas experiências	*Um professor aberto às mudanças, aquele que incorpora as mudanças e se adapta à realidade de maneira crítica (PP8-Arte)* *É diagnosticar, conhecer os alunos, não ficar preso a moldes prontos; planejar mas não definitivo, que seja flexível (Maiara)*
- busca a reconstrução do seu fazer	O professor reflexivo é aquele que é comprometido com seu trabalho	O professor reflexivo é aquele que mesmo encontrando barreiras, procura reconstruir o seu trabalho.	*É aquele que **planeja** suas aulas levando em conta a expectativa dos alunos e replanejando sempre que houver necessidade (Maru-Diretora)* *É estar aberto, aceitação, analisar, observar, "digerir", reconstruir, e não ter medo ou preguiça de começar sempre (Roneir)*

Quadro 40 – Representações sobre o professor reflexivo nos Objetivos do curso Reflexão

Apresento nesse quadro, exemplos vistos na seção em que foram analisadas as representações sobre o professor reflexivo, que de certa forma, assemelham-se aos objetivos do curso Reflexão. Há considerações parecidas nos dizeres dos representantes da comunidade escolar e das professoras de inglês quando se referem ao fato de que os professores reflexivos refletem sobre a sua própria prática, estão abertos às mudanças e procuram a reconstrução do seu fazer. Em relação ao tópico tornar-se um agente

transformador, somente foi considerada a representação dos professores de inglês, o que justifico pelo envolvimento desses profissionais com o curso Reflexão.

Poderia afirmar que as professoras de inglês egressas do curso Reflexão mostraram, em várias respostas dadas no Questionário e na Entrevista, que a maioria dos objetivos do referido curso ainda estão, intensivamente presentes em suas representações. O refletir sobre a própria prática faz parte de suas ações cotidianas, evidenciando em seu discurso que, muitas vezes, contrariam planos, objetivos de aula, atividades prontas se sentirem que é necessário refazerem alguma caminhada junto aos seus alunos que reconhecem efetivamente, como colaboradores importantíssimos no processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando a apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa, baseio-me nas análises feitas no transcorrer deste trabalho, para responder as questões de pesquisa formuladas.

1ª. Quais são as representações dos participantes de uma unidade escolar sobre a atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar?

Para alguns participantes da comunidade escolar os professores têm uma atuação desmotivada: para outros a atuação é compromissada, igual à da maioria dos demais docentes da unidade escola. Também, há os que vêem essa atuação mais importante do que a dos outros professores da escola.

Ao definirem o papel do professor de inglês, fazem uma avaliação positiva desse profissional, trazendo em suas representações diversos considerações: uns acham que o seu papel é igual ao desempenhado pelos demais professores; outros acreditam que seu papel é diferenciado porque trabalha com um componente que torna o seu papel o mais importante no processo de ensinar-aprender. Isso porque esse componente reveste-se de apreciações sociais que lhe atribuem um valor maior para a integração do aluno em um mundo globalizado, relacionando o conhecimento de inglês como uma condição necessária à sua formação profissional e conseqüente integração social. Outros papéis também são atribuídos ao professor de inglês: o de transmissor de conteúdos, o de educador, o de facilitador da aprendizagem, o de amigo. Além disso, esperam que o professor de inglês seja dinâmico, comprometido e que esteja sempre aprendendo.

Quanto ao ensino de inglês no contexto escolar, muitos participantes trazem implícitas em suas representações, a idéia de que há algo a ser melhorado, ao considerarem que é muito fraco e defasado, saindo o aluno da escola sem saber muita coisa. Outros, fazem críticas ao número reduzido de aulas, à valoração do componente na grade curricular, considerado por muitos, ainda como atividade, embora a Lei 9394/96 tenha oficialmente, instituído este componente no currículo escolar, à falta de valorização por parte do aluno, à ausência de uma transparência em relação aos objetivos a serem alcançados, à falta de reconhecimento do profissional que o administra, impedindo que seja realizado um ensino de qualidade. Reforçam a visão de que o ensino de inglês na escola pública é realizado dentro das possibilidades de trabalho oferecidas. Entretanto, afirmam que mesmo assim, é um ensino necessário porque representa para a grande maioria dos alunos, por não terem recursos para freqüentarem um curso pago, a única oportunidade de entrar em contato com uma língua estrangeira. Fazem críticas à repetição dos mesmos conteúdos em todos os anos escolares, o que acreditam ser um dos motivos que ocasionam a falta de motivação para a sua aprendizagem.

Sobre o ensino de inglês há também representações sobre:

- o bom professor – considerado como aquele que se atualiza constantemente, é competente no que faz, diversifica suas aulas, é amigo dos alunos, mantém o clima de estudo em sala de aula, cuida da disciplina e proporciona oportunidades para a construção de conhecimentos, contextualizando em suas aulas, assuntos que despertem o interesse dos alunos.

- e uma boa aula de inglês – em que há a construção de novos conhecimentos, pelo uso de atividades diferenciadas, com alunos e professores desempenhando seus papéis em um clima de cordialidade e interesse, favorável ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, despertando o interesse dos alunos por ser contextualizada, envolvendo além da realidade dos alunos, temas atuais que permitam o enriquecimento do aprendizado, o desenvolvimento do processo comunicativo e a interação necessária para a construção/reconstrução de conhecimentos.

2ª. Quais as representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão sobre o seu próprio trabalho?

Conforme os dados coletados, poderia ser dito que as professoras de inglês egressas do curso Reflexão, participantes focais deste trabalho, têm uma representação positiva sobre a sua atuação, bem como sobre a dos demais professores.

Trazem em suas palavras, muitas vezes, o entendimento de que sentem a desvalorização do seu trabalho, pelo número de aulas que são atribuídas à sua disciplina, pelo excesso de alunos em sala de aula, pela falta de recursos que lhes possibilitem ter o aproveitamento desejado em suas aulas.

Consideram relevante a presença do ensino de inglês no contexto escolar por se constituir em um elemento facilitador para a integração social, tecnológica e cultural do aluno no mundo atual globalizado. Suas representações se aproximam das apresentadas pelos demais participantes desta pesquisa, ao julgarem como fraco, o ensino de inglês em sua escola, relacionando esse fato a fatores que independem de sua atuação. Nesse julgamento, destaca-se a visão de uma das professoras participantes que afirma, não ser esse acontecimento exclusividade do componente que ministra, tendo em vista, que a falta de uma estrutura adequada na escola pública, envolve o ensino de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar.

Acentuam a importância dos elementos: bom professor, bom aluno e uma boa aula como fatores possibilitadores de um ensino de inglês mais satisfatório. Consideram como bom professor de inglês, o profissional que é competente no conhecimento da língua inglesa e na sua prática, desenvolvendo em sua aula situações interativas em que a linguagem possa ser utilizada em situações comunicativas. Trazem em suas representações, que o bom professor de inglês é reflexivo e amigo dos alunos. Apreciam como uma boa aula a que é contextualizada, permitindo aos alunos o aproveitamento dos conhecimentos já adquiridos.

Em seus discursos, cobram do governo maior investimento na formação pedagógica dos professores, não só de inglês, mas, de todos os demais componentes, tendo em vista a necessidade desse profissional estar bem preparado, consciente do seu

papel de agente de mudanças, aberto ao conhecimento de novas ações, através da reflexão.

Nas representações sobre o próprio trabalho, não se mostram totalmente satisfeitas, parecendo indicar que a reflexão sobre o que fizeram, traz o que poderia ser feito diferente. Mostram certa desinformação a respeito da legislação que traz o prescrito para o trabalho do professor, embora citem constantemente os PCN como tal. Há inclusive, uma das professoras participantes que considera o ensino de inglês ainda tratado como atividade, indicando esse fato a necessidade de serem criados fóruns de discussão sobre o assunto em instâncias dentro e fora da unidade escolar.

Resumindo, diria que as professoras egressas do curso Reflexão parecem indicar em seus discursos que se preocupam com seu aluno, verbalizam a teoria estudada no referido curso ao falarem de suas ações pedagógicas, porém não valorizam ou até mesmo não conhecem bem os documentos prescritivos oficiais que permeiam seu trabalho. Parecem ser autônomas em suas salas de aula, não se arrojando ainda em fazer mudanças fora desse seu espaço de atuação, que é a sal de aula. Nele, procuram transformar seu dia-a-dia, ouvindo os alunos, escolhendo seu próprio material de trabalho, ou até mesmo, como uma das participantes, construindo sua própria unidade didática.

3ª. Quais as representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão e da comunidade escolar sobre o professor reflexivo?

As representações dos participantes desta pesquisa sobre o professor reflexivo, parecem ser coincidentes com as concepções dos teóricos Schön (1983, 1987) Dewey (1933) e com os Objetivos do curso Reflexão, tais como: reflexão sobre a própria prática; reflexão sobre a ação realizada e abertura a mudanças.

Definem como reflexivo aquele professor aberto às mudanças, que procura estar sempre informado das novas teorias e tendências do ensino atual, que ao refletir sobre sua própria prática, analisa resultados, aceitando e propondo mudanças, considerando os outros que são envolvidos em suas ações.

Nas representações das professoras de inglês além de considerarem como professor reflexivo aquele que reflete sobre sua prática, compartilha experiências e que, mesmo encontrando barreiras, procura reconstruir seu trabalho, trazem também, a representação de que esse profissional pode vir a ser um agente de transformação. Mostram em seus discursos, principalmente em suas respostas na Entrevista, que por enquanto, apenas aproveitam as oportunidades que surgem para se aproximarem dos demais professores, mesmo que seja para troca de materiais e/ou atividades que deram certo em suas aulas.

Quanto à idéia do professor reflexivo, considerado como aquele que utiliza suas ações procurando mudar a sociedade em que está inserido, não foi representado por nenhum participante desta pesquisa. Poucos trouxeram em seus discursos, a visão de que podem ser agentes de transformação em suas ações cidadãs. As respostas dadas por muitos, incluindo os professores de inglês, parecem estar ainda, relacionadas às transformações do próprio trabalho.

4ª. Que aspectos do prescrito na legislação e nos documentos escolares podem ser vistos nas representações do professor de inglês egresso do curso Reflexão e da comunidade escolar?

Nas representações analisadas neste trabalho, vários aspectos do prescrito pela legislação interna e externa à escola puderam ser observados. Um dos mais acentuados foi a possibilidade de integração social esperada do processo educativo. Ao se referirem à atuação e papel dos professores de inglês, bem como, ao ensino de inglês no contexto escolar, a maioria referiu-se à inserção profissional e pessoal do aluno.

Outro aspecto considerado por todos os participantes foi a prescrição da *escola ser o contexto ideal para a prática educativa.* Ao criticarem os problemas já citados, relacionados à educação, parecem indicar que há necessidade de ser melhor aproveitado o espaço escolar que, com todas as particularidades que envolve, constitui-se em um local em que a prática pedagógica deve ser desenvolvida por todas as pessoas que nele atuam.

Quanto à prescrição de que *o docente é o executor da proposta de educação e de ensino* há uma unanimidade nas representações da comunidade escolar que atribuem a

esse profissional a responsabilidade de realizar as ações que podem desenvolver interesse, participação e construção de conhecimentos.

Sobre a prescrição que atribui *ao ensino o dever de basear-se nos princípios de igualdade, liberdade, tolerância e integração social para a garantia da qualidade de ensino* não há nas representações muitas referências com exceção ao princípio de integração social lembrado pela maioria dos colaboradores deste trabalho.

As considerações a respeito do prescrito de que *os conteúdos possibilitam a ação pedagógica* divergem nas representações dos participantes. Enquanto, a maioria dos pais, alunos e funcionários consideram os conteúdos apenas para a transmissão de conhecimentos, as professoras de inglês valorizam mais o relacionamento e a consideração do ser humano, acreditando, pelo seu dizer, que, estabelecido um clima de amizade e de respeito, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve com maior sucesso.

Essa resistência do professor em considerar os conteúdos como facilitadores, está representada nos Planos de Ensino de inglês anexados neste trabalho, que apresentam os mesmos conteúdos gramaticais que há anos vêm sendo considerados, que dificultam a ação pedagógica até mesmo de professores que refletem sobre a sua própria prática.

A prescrição de que *a língua estrangeira deve constar no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como disciplina obrigatória* é considerada na maioria das representações sobre a relevância de ter o ensino de língua estrangeira no currículo escolar. Há inclusive, referências à necessidade de inclusão de outros idiomas. Entretanto, alguns participantes, entre eles, uma das professoras de inglês, mostram o desconhecimento da legislação referindo-se ainda ao ensino de inglês como simples atividade, julgando que a falta de comprometimento de alunos e professores em relação ao ensino de inglês está baseado nesse fato.

Concluído este capítulo, apresento a seguir as Considerações Finais que se constituem na última parte deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio esta seção fazendo uma reflexão sobre o seu próprio título *Considerações Finais*. Seriam realmente finais, ou iniciais de um novo pensar? Parece-me que seria melhor denominá-la *Iniciais de um Novo Olhar*, porque trago aqui representadas as impressões, as angústias, as alegrias, as tristezas, as reflexões, as reconstruções que vivenciei durante a trajetória desta pesquisa.

Ao fazer a retrospectiva dessa caminhada, considero que as experiências vivenciadas, tornaram-me mais humana como pessoa e mais interessada como pesquisadora em continuar a minha busca do "quê" e "como" fazer, para facilitar o viver, daqueles que como eu, acreditam que somente a educação poderá trazer as transformações sociais que desejamos.

Inicialmente, considero o desenvolvimento desta pesquisa, apresentando a síntese dos resultados e as suas contribuições, elaborando algumas propostas que poderão direcionar futuras pesquisas relacionadas ao trabalho do professor de inglês que procura modificar a sua prática pedagógica. Em seguida, trago as contribuições deste trabalho para mim, como pesquisadora, no sentido da construção e reconstrução das minhas próprias ações.

1. O desenvolvimento da pesquisa

No início de 2004, motivada com os resultados encontrados em pesquisa anterior que acenaram para um professor de inglês aberto a mudanças em suas ações pedagógicas, pesquisador da própria prática, na qual o aluno era considerado colaborador indispensável para a realização do processo ensino-aprendizagem, parti

para uma nova jornada, na qual pretendia acompanhar esse novo profissional, na visão das pessoas que acompanhavam seu agir, em seu contexto de atuação.

Esse local em que desenvolve sua prática, como toda organização de trabalho, tem normas a cumprir. Por isso, procurei informar-me sobre quais as prescrições para o trabalho do professor de inglês advindas, tanto da legislação oficial quanto das normas estabelecidas pela própria unidade escolar. A finalidade desse embasamento foi a de me preparar para conhecer quais as representações dos participantes representantes dos diversos segmentos de uma comunidade escolar sobre o que do prescrito era realizado por esse professor.

As respostas encontradas para as perguntas de pesquisa trazem informações que podem indicar a necessidade de novas orientações e estudos nos cursos de formação de professores, objetivando o fortalecimento das ações pedagógicas.

1.1. Síntese dos resultados

As representações da comunidade escolar sobre a atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês no contexto escolar – em resposta à primeira pergunta de pesquisa – trazem uma avaliação positiva desse profissional que, junto com os demais professores, participa do desenvolvimento do currículo escolar. Indicam em seus discursos, a importância e compromisso do corpo docente da escola, para a integração do aluno em um mundo globalizado.

Quanto ao papel do professor de inglês, trazem em suas representações uma avaliação positiva, principalmente, porque esse profissional trabalha com um componente curricular, considerado por muitos como o mais importante entre os demais. Essa importância é relacionada à presença da língua inglesa no mundo globalizado e o saber esse idioma facilita a busca de informações. Outros papéis são atribuídos ao professor de inglês, a saber: o de transmissor de conteúdos, o de educador, o de facilitador da aprendizagem, o de amigo, que esteja sempre aprendendo, seja dinâmico e comprometido com o seu trabalho.

Ao se referirem ao ensino de inglês no contexto escolar, muitos participantes trazem implícitas em suas representações de que ele não está bom; é fraco; precisa ser melhorado porque o aluno sai da escola sem saber aplicar em sua vida prática o que aprendeu. Mesmo considerado relevante, por ser muitas vezes, o único contato com uma língua estrangeira que muitos alunos terão em suas vidas, há nas representações, críticas ao número reduzido de aulas, à escassez de recursos, à falta da adequada preparação do professor, bem como, ao não reconhecimento desse profissional, impedindo a realização de um ensino de qualidade.

Acredito que uma das causas desse problema seja a própria história da língua estrangeira no Brasil que, tratando este componente ora como atividade, ora como uma opção da escola, dificulta para muitos envolvidos com o ensino dessa língua, a consideração adequada do inglês como uma disciplina da mesma importância das demais integradas no currículo escolar.

Já ao responder à segunda questão de pesquisa – relacionada às representações sobre o próprio trabalho das professoras de inglês egressas do curso Reflexão, participantes focais deste estudo - pude perceber que têm uma representação positiva sobre a sua atuação, bem como sobre a dos demais professores. Consideram relevante a presença do ensino de inglês no contexto escolar por se constituir em um elemento facilitador para a integração social, tecnológica, comunicativa e cultural do aluno no mundo atual globalizado.

Há também em suas representações, a indicação de fatores que impedem a realização de um ensino de qualidade não só de inglês, mas de todos os componentes, tais como, falta de uma estrutura adequada na escola pública, desvalorização do profissional da educação como um trabalhador que deveria ter as condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. Nas representações sobre o próprio trabalho, não se mostram totalmente satisfeitas, parecendo indicar que a reflexão sobre o que fizeram, traz o que poderia ser feito diferente. Mostram certa desinformação a respeito da legislação que traz o prescrito para o trabalho do professor, embora citem constantemente os PCN como tal.

A terceira pergunta de pesquisa – quais as representações sobre o professor reflexivo consideradas pelo professor de inglês egresso do curso Reflexão e pelos participantes da comunidade escolar – trouxe respostas que definem como reflexivo, aquele professor que aberto às mudanças, procura informar-se sobre as novas teorias e tendências do ensino atual, reflete sobre sua própria prática, analisa resultados, aceita e propõe mudanças, considerando os outros que são envolvidos em suas ações.

Nas representações analisadas neste trabalho em resposta à quarta questão de pesquisa - que aspectos do prescrito pela legislação e pela escola podem ser vistos nas representações do professor de inglês e da comunidade escolar – foram contemplados vários aspectos do prescrito pela legislação interna e externa à escola. Um dos mais acentuados foi a integração do aluno como ser humano e cidadão, esperada como resultado processo educativo. Diretor, coordenadores, professores das diversas disciplinas, alunos, seus pais e os funcionários vêem a educação necessária para a integração social do indivíduo, pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Outra prescrição que chamou minha atenção foi a da *escola ser o contexto ideal para a prática educativa.* De modo geral, quem está fora da sala de aula, reconhece esse espaço. Já alunos e professores trazem em suas representações que o contexto ideal para a prática educativa ainda é a sala de aula, indicando que consideram somente a relação professor-aluno côo a ideal para a construção de conhecimentos.

Quanto à prescrição de que *o docente é o executor da proposta de educação e de ensino* há uma unanimidade nas representações da comunidade escolar atribuindo a esse profissional a responsabilidade do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos conteúdos, a legislação prescreve que eles devem ser usados como facilitadores da ação pedagógica. Os participantes da comunidade escolar os vêem como necessários à transmissão de conhecimentos. Já as professoras de inglês ressaltam que valorizam em sua ação pedagógica, o relacionamento humano e afetivo com seus alunos.

Em suas representações sobre o próprio trabalho, as professoras de inglês dizem seguir o que lhes é prescrito. Entretanto, mostram em suas considerações que fazem

isso, seguindo um esquema particular. Em outras palavras, parecem ter o seu "jeito de fazer" especial. Talvez seja essa a causa de não terem feito nos planos nenhuma alteração dos conteúdos gramaticais que lá estão. Paralelamente, conforme os discursos analisados, parece que a comunidade escolar não percebe a importância dessa mudança, porque atribuem ao professor a tarefa de transmissor de conhecimentos, cabendo a ele a responsabilidade da seleção do que devem ensinar.

Nas representações também está a prescrição de que *a língua estrangeira deve constar no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como disciplina obrigatória*, pois a maioria dos participantes considera relevante o direito do aluno de ter incluído o ensino de língua estrangeira no currículo escolar, referindo-se também, para acompanhar as tendências do mercado de trabalho, à necessidade de inclusão de outros idiomas.

1.2. Contribuições da pesquisa

Durante a análise dos dados coletados, fiz algumas descobertas que acredito serem relevantes para esta pesquisa. No universo pesquisado, encontrei alguns resultados que me permitem fazer generalizações:

1ª. Os professores não conhecem as leis que trazem o prescrito para o seu trabalho. Conforme foi visto, o falar sobre as leis causa até constrangimento tendo em vista a quantidade das mesmas e a confusão em relacioná-las à sua própria ação.

2ª. As leis educacionais do país são repetidas pelas pessoas, mas conhecidas apenas pelas autoridades educacionais. Os executores das mesmas não acompanham os seus objetivos, os seus princípios, a sua filosofia, não as assumindo, portanto, como normas para o seu trabalho.

3ª. Os documentos da própria escola não são reconhecidos pelos seus integrantes. No discurso das professoras ficou claro que já os viram, os manusearam, mas como disse uma das participantes: *não foram estudados*. Resumindo, sua finalidade, seus objetivos e princípios não são conhecidos.

4ª. As professoras de inglês egressas do curso Reflexão sobre a Ação – conforme os dados analisados, mostraram que procuram atender o que parece ter sido mais relevante nesse curso que foi o fato de estarem abertas para falarem de sua prática, indicando sua disposição para reconstruí-la. Manifestando entusiasmo em seu discurso, afirmam que retiram dos PCN, que consideram como lei e, como tal, a única que parecem conhecer, subsídios para o seu agir em sala de aula, como por exemplo, tentar contextualizar o conteúdo que trabalham.

5ª. As representações dos participantes que constituem a unidade escolar, sobre o prescrito e realizado pelo professor reflexivo de inglês, em sua maioria, são as que circulam nos meios educacionais, não advindo das leis que tratam do trabalho do professor, que repito, são desconhecidas.

Assim, de acordo com os resultados dos dados analisados, creio que as maiores contribuições deste trabalho são para o próprio Grupo de Pesquisa em Formação Contínua de Professores de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática, dentre as quais procuro destacar:

a) a necessidade de ser olhado o professor de inglês aluno/participante do curso Reflexão sobre a Ação como um trabalhador que, ao desenvolver sua prática em um contexto específico tem nesse local de trabalho regras a cumprir, as quais poderiam ser, durante o curso socializadas, para despertarem nesse profissional o entendimento de que suas ações, reconstruções, facilidades e dificuldades em sala de aula precisam ser discutidas na coletividade em que participa. Esse pensar poderá exercitar a prática de que a ação educativa envolve muito mais do que o relacionamento professor-aluno em sua sala de aula.

b) a consideração do como o professor se vê e é visto na realidade escolar. A conscientização de que a visão do outro traz a imagem do que represento, precisaria ser mais discutida para que o professor de inglês entendesse melhor o seu papel.

c) a reflexão de que as mudanças na prática pedagógica não se dão somente pela vontade e disposição de fazê-la. Os documentos que as representam, tais como Planos de Ensino, precisam retratá-las para que ao serem mostrados, não se constituam em diferenças marcantes entre o dizer e o fazer.

d) a avaliação das necessidades apresentadas pelos concluintes vistas como tópicos que pudessem ser acrescentados ao programa, nas futuras realizações do curso Reflexão sobre a Ação, entre os quais procuro destacar:

- inclusão nos módulos no referido curso dos fundamentos teóricos específicos sobre a elaboração de Plano de Ensino. A lacuna deixada nesse aspecto, nos cursos de formação de professores, contribui para que na prática, o planejamento escolar, o planejamento de aulas seja apenas um exercício de recorte e colagem do que foi feito nos anos anteriores.

- encontros dos egressos do curso Reflexão para realimentação dos objetivos iniciais dos professores que buscando mudanças, percebem a necessidade de mudar a sua prática. Já há no PUC D, os workshops mensais para os professores multiplicadores, abertos aos professores de inglês. Porém, não envolve a maioria dos professores egressos do curso Reflexão. Acredito que seria muito útil esse mega-evento, porque durante o curso, ao terem a possibilidade de conhecer as teorias de ensino – aprendizagem de inglês, as abordagens sobre as diferentes visões de linguagem, ao refletirem sobre sua própria prática, os professores sentem-se reanimados para o reconstruir, para o recomeçar sempre que houver necessidade. Entretanto, na realidade do cotidiano da escola, os desafios são tantos que, muitas vezes, há uma recorrência às práticas anteriores. Talvez, a realização de encontros periódicos, poderia realimentar nos professores de inglês, egressos do curso Reflexão, a vontade de continuar a ser um agente de transformação, através da própria prática.

1.3. Futuros trabalhos

Tendo em vista os resultados deste trabalho que, parecem indicar um desconhecimento das prescrições existentes para o trabalho do professor de inglês, até mesmo para serem renormalizadas, novas pesquisas dentro da temática ensino/trabalho viriam enriquecer a necessidade da criação de fóruns de discussão dentro e fora da unidade escolar, sobre a legislação existente para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade desse profissional.

Acredito que outra contribuição deste trabalho para futuras pesquisas seria a busca em outros contextos escolares das representações existentes sobre o trabalho realizado pelo professor de inglês. Seriam as mesmas aqui encontradas?

Finalizando, acrescento mais uma indagação que, na minha visão, poderia ser investigada: que professores continuam ministrando aulas de inglês, após terem concluído o curso Reflexão? Que motivos apresentam como motivadores da continuidade desse caminhar?

2. O desenvolvimento da pesquisadora

Esta pesquisa me fez refletir sobre o fato de que o professor não desenvolve sua ação isoladamente. Precisa estar envolvido em uma coletividade que possibilite o fortalecimento de suas idéias. Por isso há necessidade que ele se torne um multiplicador daquilo em que acredita e percebe ser facilitador da consecução de seus objetivos educacionais. Entretanto, a realidade escolar não colabora nesse entrosamento. Os horários diferenciados, as tarefas pessoais, envolvem cada um em seu próprio trabalho, trazendo um distanciamento entre os profissionais da educação.

Como pesquisadora e professora da rede pública, sinto esse caminhar descompassado em que o tempo passa a ser o feitor diário que atrapalha o nosso envolvimento com reflexões mais profundas que possam fortificar a nossa ação. Poderia ter aprofundado mais o relacionamento com a comunidade escolar pesquisada. Poderia ter me dedicado mais a entender nas entrelinhas, o dizer das pessoas que comigo compartilharam na realização desse trabalho. Poderia ter me dedicado mais na busca de ações que evidenciassem a possibilidade de aproximar a teoria estudada da prática desenvolvida. Poderia...

Por tudo isso que não fiz, tenho um olhar contemplativo da ação realizada pelos professores de inglês, participantes desta pesquisa, que buscaram no curso Reflexão uma possibilidade de mudança. Apesar do prescrito, apesar do que é ou não é realizado em suas ações, continuam na tarefa de educar, procurando como reflete Paulo Freire (2001) a lutar para tornar possível o que ainda não o é. Mostram que têm para isso, o

que Celani (2006:40) afirma ser uma das condições indispensáveis no ato de ensinar: amor pelo que faz.

O fato dessas professoras de inglês contribuírem espontaneamente nesse estudo, trazendo consigo pais, alunos, outros professores, funcionários, direção e coordenação para falarem do seu próprio trabalho mostram o sentimento que têm a respeito do seu trabalho. Reforçam minha visão de que esses professores estão fundamentalmente comprometidos na ação e avaliação de seu trabalho. Sabe-se que a ação leva à reflexão e a reflexão leva à construção de novas ações, à reconstrução de um novo caminhar.

Por isso, ao finalizar este trabalho, relembro a indagação de Fernando Pessoa: *Valeu a pena?* Para respondê-la, faço novas inquisições a mim mesma: O que ficou? O que restou? E no âmago de minha alma, sinto a recompensa deste trabalho: o respeito que me desperta esse ser que se envolve em relações com o outro, em situações muitas vezes frustrantes, na tarefa de ensinar. SINTO ORGULHO DE SER PROFESSOR e espero que os que venham a ler este trabalho entendam que a minha procura das representações sobre o trabalho do professor de inglês egresso do curso Reflexão sobre o que realiza do que lhe é prescrito, foi imbuída da vontade de ver e sentir esse profissional respeitado e valorizado no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. 2003. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2 ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época: 103).

_____. 2001. *Escola Reflexiva e Supervisão.* Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Portugal: Porto.

_____. (org.) 1996. *Formação Reflexiva dos Professores*. Portugal: Porto.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. 2003. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J.C. (orgs.) *Caminhos e colheita:* ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasilia: Editora Universidade de Brasileira.

AMIGUES, R. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho* – uma abordagem discursiva. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.

_____. 2003. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In: AMIGUES, FAÏTA, R.D. et M. KHERROUBI, M. (Eds.) (2003). *Métier enseignante, organisation du travail et analyse de l'activité.* Skholê, nº spécial (sous presse).

_____.2002. O ensino como trabalho. In: Bressoux, P. (ed*.) Les strategies de l´enseignant en situation d´interacionts*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, p. 243-262. (tradução de Wanderson Marinoti em março de 2003).

AZANHA, J.M.P. 1997. *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. CEE/SP. Mimeo.

BAKHTIN, M. 2004. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 11 ed. São Paulo: Hucitec.

_____. 1952/1979. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BARBARA, L. e RAMOS, R.C.G. (orgs.). 2003. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de Letras.

BARTLETT, L. 1990. Teacher development through reflective teaching. In RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education.* Cambridge: CUP.

BEZERRA, I.A.G. 2003. *A distância entre o trabalho prescrito e o realizado: um estudo de adequações*. Dissertação de Mestrado. Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília.

BRASIL. 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília.

BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília.

BRASIL. 1996. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Constituição Federal. 1988. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRONCKART, J.P. & MACHADO, A. R. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: Eduel, p.131-163.

CASTELO BRANCO, A.S. 2005. *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CELANI, M.A.A. 2006. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. 2006. *O professor de línguas* – Construindo a profissão. 2ed. Pelotas: EDUCAT, p. 23-43.

_____. 2004. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES,M.C.C. (org.) *A formação do professor como profissional reflexivo.* Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2003. (Org) *Professores e formadores em mudança*. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2000a. You've snatched the carpet from under my feet. In: KOIKE, I. (ed) *Selected Papers from AILA´99*. Waseda University Press, p. 242-258.

_____. 2000b. O ensino da lingual estrangeira no Império: o que mudou? In: BRAIT, B. e BASTOS, N.(orgs.) *Imagens do Brasil*: 500 anos. São Paulo: EDUC, p. 219-247.

CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, M. C. C. 2002. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L.C. (orgs.). *Identidades: Recortes Multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras.

CHAGAS, R. V. C. 1957. *Didática Especial de Línguas Modernas*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

CHARLARIELLO, L.N. 2005. *Atividade prescrita e atividade realizada: reflexões críticas de uma professora de inglês.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CLOT, Y. 2000. La fonction psychologique du travail. In: Benchekroum, H. & Weuil-Fassina, A. (ed.) *Approches du collectif.* Toulouse: Octares.

CODO, W. 1999. (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.

COSTA, Daniel N. M. da.1987. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau?* Série Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU/EDUC.

CUNHA, A. M. A. 2003. *A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidades.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CUNHA, M. I. 1997. *O bom professor e sua prática.* 7.ed. Campinas, SP: Papirus.

DAMIANOVIC, M.C. de C.L. 2004. *A Colaboração entre Multiplicadores na Sessão Reflexiva*. Tese de Doutorado. Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DE TERSSAC, G. 2002. *Le travail: une activité collective*. Youlose: Octarès.

DEMO, P. 2000. Teleducação e aprendizagem: busca da qualidade educativa da teleducação. In: PRETI, O. (org) *Educação a distância:* construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE_UFMT; Brasília: Plano.

DEWEY, J. 1989. *Còmo Pensamos*. Barcelona: Paidós.

_____ . 1933/1959. *How we think. In Mental Discipline in Modern Education*. (ed.) W. Kolesnick. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

DURKHEIM, E. 1912/1995. *The elementary forms of the religious life*. Nova Iorque: Free Press.

EGGINS, S.1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter Publishers

ESTEFOGO, F. 2005. *Atividades de planejar: espaços de formação e atuação crítica*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ESTEVE, J. M. 1999. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.

ESTRELA, M.T. 2002. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, p. 141-172. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. 1997. (Org.) *Viver e construir a profissão docente***.** Porto: Porto.

FAIRCLOUGH, N. 2001. *Discurso e mudança social.* Tradução de Isabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília

FAÏTA, D. 2003. Peut-on parler de genre professionnel dans l'enseignement dês arts plastiques au college? In: AMIGUES, R.; FAÏTA, D. et KHERROUBI,M. (Eds.) *Métier enseignant, organization du travail et analyse de l'activité*. Skholé, nº special (à paraître)

FERNANDES, C.S. 2006. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FRANCA, S.J. 1952. *O método pedagógico dos jesuítas*: o Ratio Studiorum: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir.

FREIRE, M. M. & LESSA, A. B. C. 2003. Professores de Inglês da Rede Pública: Suas Representações, Seus Repertórios e Nossas Interpretações. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R.C.G. (orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino - Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado das Letras.

FREIRE, P. 2001. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).

FUGA, V.P. 2003. *Eu não sabia... – um estudo sobre a tomada de consciência*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FULLAN, M. & A HARGREAVES. 2000. *A Escola como Organização Aprendente*: buscando uma educação de qualidade.Trad. Regina Garcez. 2.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

GARCÍA, M. C. 1992. A formação de professores. In: NÓVOA, A.(org.) *Os Professores e sua Formação.* Lisboa, Publicações Dom Quixote, Ltda, p. 51-74.

GÓMEZ, A. P. 1992. O pensamento prático do profesor. In: NÓVOA, A.(org.) *Os Professores e sua Formação.* Lisboa, Publicações Dom Quixote, Ltda, p. 93-114.

GUARESCHI, P. 1996. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. (org.) *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social.* Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, p. 9-35. (Coletânea da ANPEPP; 10)

GUÉRIN et al. 1991/2001. Ação ergonômica e análise do trabalho; Trabalho, tarefa, atividade. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Trad. Giliane M.J. Ingratta e Marco Maffei. São Paulo, Ed. Edgard Blücher Ltda. *Comprendre le travail pour le transformer*. Paris: ANACT, p. 1-46.

_____. 1991.*Comprendre le travail pour le transformer.* Paris: ANACT.

HALLIDAY, M.A.K. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. New York: Oxford University Press.

_____. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: E. Arnold.

_____. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: E. Arnold.

HANSEN, D.T. 1995. *The call to teach*. New York: Teachers College Press.

HARGREAVES, A.1998. *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: Macraw Hill de Portugal

HORIKAWA, A. Y. 2001. *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

JODELET, D. 2001. (org.) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro. UERJ

_____. 1984. la representation social: fenômenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. (org.) *Psicologia social*. Barcelona: Paidós, p. 469-494.

JOHNSON, D. M. 1992. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman.

JOVCHELOVITCH, S. 1998. *Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais.* Revista Psicologia & Sociedade. 10 (1) p. 54-68. Jan/Jun.

JOVCHELOVIT, S. e GUARESCHI, P. 1995. (orgs.) 8 ed. *Textos em representações sociais*.Petrópolis:Vozes.

KLEIN, L. 2007. Aprender a sentir para aprender a avaliar. In: MELO, M.M.(Org.) *Avaliação na Educação*. Paraná: Editora Melo Ltda, p.121-128.

KUMARAVADIVELU, B. 2003. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching.* New Haven and London: Yale University Press.

LEFFA, V.J. 1999. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n.4. São Paulo: APLIESP, p. 13-24.

LEONTIEV, A. N. 1984. *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du progrèss.

_____. 1977. The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, winter1974-1975, p. 225-249.

_____.*Activity and consciousness.* Disponível em: http://www.marxists.org/ archive/ leontiev/works/1977/Icon1977.htm

LIBERALI, F. C. 1996. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPecialist,* v. 17, n.1, p. 19-37.

LIMA, M.do S.L; GOMES, M.de O. 2002. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(Orgs) *Professor reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 163-186.

LOUSADA, E.G. 2006. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MAGALHÃES, 2004. *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2002. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. *5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade*. Amsterdã: Vrije Universitei, p. 18-20. Junho.

_____. 1992. Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem. Trabalho apresentado na *ALFAL*. Campinas: UNICAMP.

MAGALHÃES,M.C.C. e CELANI, M.A.A. 2001. *Reflective sessions:* a tool for teacher empowerment. Comunicação apresentada no Congresso sobre Gênero. Oslo: Universidade de Oslo.

MEDRADO, B. 1998. *Das representações aos repertórios: uma abordagem construcionista*. Revista Psicologia & Sociedade; 10 (1), p. 86-103. Jan/Jun.

MELLO, G. N. 2000. *Formação inicial de professores para a Educação Básica, uma (re)visão radical.* São Paulo em Perspectiva, 14 (1), p. 98-110. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MINATTI, J.P. 2003. A formação contínua: implicações para a formação do professor multiplicador. In: CELANI, M.A.A. (org.) *Professores e formadores em mudança* – Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras.

MINAYO, M. C. de S.1995. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI. PP. JOVCHELOVITCH, S. (orgs). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

MONTMOLLIN, M.1995. *A ergonomia*. Lisboa. Instituto Piaget.

MORIN, E. 2000. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma. Repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MOSCOVICI, S. 2003. *Representações sociais*: investigações em Psicologia Social. Ed. em Inglês, Gerad Duven; Trad. Pedrinho A.Guareschi. Petrópolis: Vozes

_____. 1989. Preconditions for Explanation in Social Psychology. *European Journal of Social Psychology*, n. 19, p. 407-430.

_____. 1984. The Phenomenon of Social Representations. In: FARR, R. M e MOSCOVICI, S. (eds.). *Social Representations: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (org.) 1981. *Social Representations*. Cambridge: University Press.

_____. 1978. *A Representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. 1961. *Reconversion industrielle et changements sociaux.Un exemple: la Chapellerie dans l'Aude.* Paris: Colin.

NOGUEIRA, A. P. 2005. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professor.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NÓVOA, A.1999. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. 25 (1), p. 11-20.

_____. (org.)1995. *Profissão Professor*. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora.

_____. (org.). 1992 Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda.

NUNAN, D. 1992. *Research methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

PAIVA, V.L.M. de O. 2003. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J.C. (org.) *Caminhos e colheita:* ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasilia: editora Universidade de Brasileira.

PASQUALLE, R. 2003. *Avaliação de unidades de ensino produzidas por professores do curo "Reflexão sobre a Ação"*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PASSONI, A.N. 2004. *Representações sobre o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de Letras*. Dissertação de Mestrado em Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PERRENOUD, P. 2002. *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão pedagógica*. Porto Alegre: ARtmed Editora

_____. 2001. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre Artmed..

_____. 2000. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed.

_____.1999. *Formar professores em contextos sociais em mudança; prática reflexiva e participação crítica.* Revista Brasileira de Educação. Anped.n.12.Set/Out/Nov/Dez.

_____.1993. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

POTTER, J. e WETHERELL, M. 1987. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.

RAMOS, R.C.G. e IURIF, V.L.N.A. 2003. Multiplicadores em ação: uma experiência colaborativa de ensino-aprendizagem. In. BARBARA, L. RAMOS, R.C.G. *Reflexões e Ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras

SCHÖN, D. A. 1992. *Teaching and learning as a reflective conversation.Les didacticas Especificas en la formation del professorado.*Santiago de Compostela: Torcido Edicions

_____.1991. Formação de professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) *Os Professores como Profissionais Reflexivos.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. 1987. *Educating the Reflective Practitioner:* toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Josey- Bass. Publishers.

_____. 1983. *The Reflective Practitioner* – How professionals think in action. New York: Basic Books.

SCHWARTZ, Y. 2003. Le langage em travail. In; SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, L. (org.) *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humains*. Toulouse: Octarès. Trad. Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha

_____. 2000. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, Faculdade de Educação, UNICAMP, n. 32, p.13-44. Dez.

_____. 1998. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 65, p. 101-139.

_____. (dir.) 1997. *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris: PUF.

SHIMOURA, A. S. 2005. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SMYTH, J. 1992. Teacher´s work and the politics of reflection. *American educational Research Journal*, v.29 (2).

_____. 1989. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.40, n.2, March, April.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. 2004. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursive. Londrina: Eduel.

_____. 2003. O professor como trabalhador. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, n. 44, p. 339-351. Campinas: UNICAMP / IEL.

_____ . 2000. Os escritos no trabalho. In: *CD-ROM I CONGRESSO E IV COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO.* Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

SPINK, M.J. 1995. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI. PP. JOVCHELOVITCH, S. (orgs). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

_____.1933. *O contexto como pretexto*. Texto apresentado no XXIV Encontro Interamericano de Psicologia, Santiago-Chile, 4 a 9 de julho, 1993.

STAKE, R. E. 1995. *The art of case study research*.Califónia: SAGE Publications.

_____ .1988. Case Studies. In*:* DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (orgs.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. SAGE Publications.

TEDESCO, J. C. 2001. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.* 1. ed. São Paulo: Ática. (Série Educação em ação).

THOMPSON, G.2004. *Introducing functional grammar*. 2ed. Liverpool. Oxford University Press.

TONETTI, A.C.S. 2007. *A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD*: a percepção dos alunos sobre uma unidade didática. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TORRES, R. M..1997. Profesionalización o exclusion: los educadores frente a realidade actual y los desafios futuros. Texto apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de educadores da América (CEA), México, Mimeo.

WHITE, P. 2004. The Language of Attitude, Arguability and Interpersonal Positioning. The Appraisal Website: Homepage Disponível em: http://www.grammatics.com/appraisal/ acesso em: 19/01/08.

WISNER, A. 1996. Questions épistémologiques autour de lérgonomie. In: DANIELLOU, F. (dir) *lérgonomie en quête de sés principles*. Toulouse: Octares, p. 29-55.

YIN, R. K. 2005. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman.

ZEICHNER, K.2000. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 6 (34), p.5-15. Julho/agosto.

_____. 1998. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (Orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente*: professor (a) - pesquisador (a). Campinas, Mercado de Letras. 2007:236.

_____. 1996. Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education.* New York, NY: Teachers College Press

_____.1993. *A formação reflexiva de professores:* Idéias e práticas. Lisboa: Educa,

_____. 1987. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), p. 565-575.

ANEXO 1A – QUESTIONÁRIO DO DIRETOR

Senhor Diretor,

O objetivo deste Questionário é o de coletar informações sobre o contexto de trabalho do Professor Reflexivo de Inglês. Faz parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Não se trata, pois de avaliação de nenhuma das partes envolvidas. Todos os participantes terão sua identidade preservada, na divulgação dos resultados. Antecipadamente, agradeço sua participação ao respondê-lo.

Ana Maria Affonso Cunha
E-mail: amac.cunha@uol.com.br

NOME: _____ Data: ____/____/____
Telefone(s) para contato: _____ E-mail:_____

1. Idade:
( ) de 20 a 25 anos
( ) de 26 a 30 anos
( ) de 31 a 35 anos
( ) de 36 a 40 anos
( ) de 41 a 45 anos
( ) de 46 a 50 anos
( ) de 51 a 55 anos
( ) mais de 56 anos

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino

3. Há quanto tempo você desempenha a função de Diretor?

( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) de 11 a 15 anos
( ) de 16 a 20 anos
( ) mais de 20 anos

4. Situação Funcional : ( ) Designado ( ) Titular de cargo

5. Qual é sua formação específica? _____
Em que Instituição graduou-se? _____
Quando? _____ Em que cidade? _____

6. Há quanto tempo é Diretor na escola em que está atualmente?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) mais de 10 anos

7. Assinale com um X os períodos em que você trabalha nesta escola:
( ) Matutino ( ) Intermediário ( ) Tarde ( ) Vespertino ( ) Noturno

8. Você participa de alguma atividade institucional de sua escola? (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Clube de Pais, Atividades da Família na Escola, Grêmio Estudantil).
( ) Não ( ) Sim De quais? _____
O que faz? _____

9. Como você vê a atuação dos professores...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas reuniões de pais e mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

10. E o professor de inglês? Como você acha que é a atuação dele...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas Reuniões de Pais e Mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

11. Você considera que a atuação do professor de inglês nesses diversos segmentos é tão relevante quanto à dos demais professores da escola? Por quê?

12.. Qual o papel atribuído aos professores das diversas disciplinas em sua escola?

13. E qual seria o papel do professor de língua inglesa? Seria igual ou diferente do desempenhado pelos professores das outras disciplinas? Por quê?

14. Este papel que o professor de inglês desenvolve junto aos demais professores? Tem relevância? Qual?

15. Qual é a sua visão a respeito do ensino de inglês na escola pública?

16. Para você, para que serve saber inglês?

17. Como você vê a inclusão da disciplina de língua estrangeira dentro da grade curricular? Justifique seu ponto de vista.

18. Qual é a relevância de se ter um professor de língua estrangeira dentro do currículo de sua escola?

19. Como você acha que deve ser um bom professor?

20. E um bom professor de inglês? Como ele deve ser?

21. Como você acha que deve ser um bom aluno?

22. Como você descreveria uma boa aula de modo geral?

23. E uma boa aula de inglês? Como você a descreveria?

24. Em sua opinião, o que é ser um Professor Reflexivo?

25. E o que é ser Professor Multiplicador para você?

26. Você acredita que com suas ações você pode transformar... COMO?
sua escola?
seus alunos?
seus professores?
o contexto social da escola?

27. Você se considera um agente transformador?
( ) Não ( ) Sim Por quê?
28. Como você descreveria seu trabalho atual?

29. Você está satisfeito com a qualidade das ações que desenvolve? Por quê?

30. E os demais segmentos de sua escola? Você acha que eles estão satisfeitos com o seu trabalho? Por quê?

31. Qual a influência de sua formação, pré ou em serviço, no desempenho de sua função de Diretor de Escola?

32. Como tem sido seu envolvimento no trabalho da escola?
Especificamente, com quem você mais se envolve? FAZENDO O QUÊ?
( ) Diretoria de Ensino (Especificar o setor)
( ) Supervisor de Ensino
( ) Professores – Coordenadores
( ) Professores da escola que lecionam no seu horário de trabalho
( ) Professores dos diferentes períodos da escola
( ) Funcionários de modo geral
( ) Com alunos da escola
( ) Com pais de alunos

33. Como você descreveria seus momentos de interação com...
...os Professores de modo geral?
...os Professores de Inglês?
... os Professores-Coordenadores?
... os Alunos da escola?
... os demais membros da Direção da escola?
... os Pais de Alunos?
... o Supervisor de Ensino?
...a Diretoria de Ensino?
... os Funcionários da escola?

34. Quais destas características definem a escola em que você trabalha? SIM? NÃO? Por que você acha isso?
É aberta a mudanças?
Tem trabalho coletivo?
É preocupada com o conteúdo?
Cada um só se preocupa com o bom desempenho de sua função?
É respeitada na comunidade?
Participa de projetos com as pessoas da comunidade? Quais?
Tem um bom ensino?
Outras? (Descrever)

35. As características de sua escola interferem no seu modo de trabalho? Como?

36. De acordo com sua perspectiva, qual a influência destes fatores no desenvolvimento de seu trabalho? Assinale apenas uma das colunas. Nenhuma Secundária Principal Não sei

a. Políticas e procedimentos da Instituição (Escola Pública)
b. Políticas e procedimentos do Estado, Diretoria de Ensino
c. Sistema, política e procedimentos da própria escola.
d. Falta de recursos financeiros
e. Assuntos discutidos na sala dos professores
f.Falta de compromisso coletivo com o processo ensino-aprendizagem
g. Falta de incentivo na carreira do professor
h.falta de compromisso de alguns pares
i. Diferentes perspectivas, atitudes ou modos de trabalho entre os profissionais da escola.
j. Conflito de interesses
k. Falta de tempo para desenvolver atividades colaborativas
l. Falta de comunicação
m.Falta de interesse por trabalho coletivo
n. Objetivos competitivos entre os profissionais
o. Divisão desigual de trabalho
p. Outros (Descrever)

37. Quais são os seus deveres na escola?

38. E os seus direitos? Quais são?

39. Aproximadamente, que proporção de seu tempo é gasto nestas atividades, na escola em que trabalha? (*TOTAL DAS PORCENTAGENS = 100*)

ATIVIDADES	*PORCENTAGENS %*
Participando de Reuniões Pedagógicas e /ou Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino	
Participando de Reuniões Administrativas na Diretoria de Ensino	
Interagindo com alunos fora da sala de aula (aconselhamento, organização de atividades extraclasses, atendimento individual)	
Interagindo com os professores (organização de atividades extraclasses, participação nas HTPCs, reuniões pedagógicas, reuniões administrativas, conselho de classe/série, atendimento individual)	
Interagindo com Professores-Coordenadores (preparação de HTPCs, reuniões pedagógicas, e ou administrativas, conselhos, atendimento individual)	
Interagindo com demais membros da Direção da escola (preparando atividades extraclasses, participação nas HTPCs, reuniões pedagógicas, conselhos, atendimento de pais)	
Interagindo com os pais de alunos (aconselhamento, preparando atividades extraclasses, reuniões de pais e mestres, atendimento individual)	
Acompanhamento pedagógico das aulas (assistindo aulas, sessões reflexivas)	
Atividades burocráticas (relatórios, planejamento, elaboração de projetos, organização do horário de aulas)	
Estudo ou pesquisa (leituras, discussão de temas atuais, pesquisas)	
Outras (especificar):	

40. Local (ou Locais) de Atuação:

a) Instituição: _____
Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____
Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Lecionando? Disciplinas	Séries	Quantas Aulas	Outra Função? Qual?
Matutino				
Intermediário				
Tarde				
Vespertino				
Noturno				

b) Instituição: _____
Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____
Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Lecionando? Disciplinas	Séries	Quantas Aulas	Outra Função? Qual?
Matutino				
Intermediário				
Tarde				
Vespertino				
Noturno				

41. Se você tiver algum comentário adicional sobre o seu trabalho, por favor, coloque-o neste espaço:

Muito obrigada, pela sua colaboração.

ANEXO 1B – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR COORDENADOR

Prezado Professor-Coordenador,

O objetivo deste Questionário é o de coletar informações sobre o contexto de trabalho do Professor Reflexivo de Inglês. Faz parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Não se trata, pois de avaliação de nenhuma das partes envolvidas. Todos os participantes terão sua identidade preservada, na divulgação dos resultados. Antecipadamente, agradeço sua participação ao respondê-lo.

Ana Maria Affonso Cunha
E-mail: amac.cunha@uol.com.br

NOME: _____ Data: ____/____/____
Telefone(s) para contato: _____ E-mail:_____

1. Idade:
( ) de 20 a 25 anos
( ) de 26 a 30 anos
( ) de 31 a 35 anos
( ) de 36 a 40 anos
( ) de 41 a 45 anos
( ) de 46 a 50 anos
( ) de 51 a 55 anos
( ) mais de 56 anos
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino
3. Há quanto tempo você leciona?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) de 11 a 15 anos
( ) de 16 a 20 anos
( ) mais de 20 anos
4. Situação Funcional : ( ) ACT ( ) Efetivo

5. Qual é sua formação específica? _____
Em que Instituição graduou-se? _____
Quando? _____ Em que cidade? _____

6. Há quanto tempo foi designado Coordenador na escola em que está atualmente?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) mais de 10 anos

7. Assinale com um X os períodos em que você trabalha nesta escola:
( ) Matutino ( ) Intermediário ( ) Tarde ( ) Vespertino ( ) Noturno

8. Você participa de alguma atividade institucional de sua escola? (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Clube de Pais, Atividades da Família na Escola, Grêmio Estudantil).
( ) Não ( ) Sim De quais? _____
O que faz? _____

9. Como você vê a atuação dos professores...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas reuniões de pais e mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

10. E o professor de inglês? Como você acha que é a atuação dele...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas Reuniões de Pais e Mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

11. Você considera que a atuação do professor de inglês nesses diversos segmentos é tão relevante quanto à dos demais professores da escola? Por quê?

12.. Qual o papel atribuído aos professores das diversas disciplinas em sua escola?

13. E qual seria o papel do professor de língua inglesa? Seria igual ou diferente do desempenhado pelos professores das outras disciplinas? Por quê?

14. Este papel que o professor de inglês desenvolve junto aos demais professores? Tem relevância? Qual?

15. Como você vê a inclusão da disciplina de língua estrangeira dentro da grade curricular?

16. Qual é a relevância de se ter um professor de língua estrangeira dentro do currículo de sua escola?
17. Qual é a sua visão a respeito do ensino de inglês na escola pública?

18. Para você, para que serve saber inglês?

19. Como você acha que deve ser um bom professor?

20. E um bom professor de inglês? Como ele deve ser?

21. Como você acha que deve ser um bom aluno?

22. Como você descreveria uma boa aula de modo geral?

23. E uma boa aula de inglês? Como você a descreveria?

24. Em sua opinião, o que é ser um Professor Reflexivo?

25. E o que é ser Professor Multiplicador para você?

26. Você acredita que com suas ações você pode transformar... COMO?
sua escola?
seus alunos?
seus professores?
o contexto social da escola?

27. Você se considera um agente transformador?
( ) Não ( ) Sim Por quê?
28. Como você descreveria seu trabalho atual?

29. Você está satisfeito com a qualidade das ações que desenvolve? Por quê?

30. E os demais segmentos de sua escola? Você acha que eles estão satisfeitos com o seu trabalho? Por quê?

31. Qual a influência de sua formação, pré ou em serviço, no desempenho de sua função de professor- Coordenador?

32. Como tem sido seu envolvimento no trabalho da escola?
Especificamente, com quem você mais se envolve? FAZENDO O QUÊ?
( ) Diretor de Escola
( ) Supervisor de Ensino
( ) Professor – Coordenador de outro período
( ) Professores da escola que lecionam no seu horário de trabalho
( ) Professores dos diferentes períodos da escola
( ) Funcionários de modo geral
( ) Com alunos da escola
( ) Com pais de alunos

33. Como você descreveria seus momentos de interação com...
...os Professores de modo geral?
...os Professores de Inglês?
...outro Professor-Coordenador?
... os Alunos da escola?
... a Direção da escola?
... os Pais de Alunos?
... o Supervisor de Ensino?
...a Diretoria de Ensino?
... os Funcionários da escola?

34. Quais destas características definem a escola em que você trabalha? SIM? NÃO?
É aberta a mudanças? Por que você acha isso?
Tem trabalho coletivo?
É preocupada com o conteúdo?
Cada um só se preocupa com o bom desempenho de sua função?
É respeitada na comunidade?
Participa de projetos com as pessoas da comunidade? Quais?
Tem um bom ensino?
Outras? (Descrever)

35. As características de sua escola interferem no seu modo de trabalho? Como?

36. De acordo com sua perspectiva, qual a influência destes fatores no desenvolvimento de seu trabalho? Assinale apenas uma das colunas.

	Nenhuma	Secundária	Principal	Não sei
a. Políticas e procedimentos da Instituição (Escola Pública)				
b. Políticas e procedimentos do Estado, Diretoria de Ensino				
c. Sistema, política e procedimentos da própria escola.				

d. Falta de recursos financeiros
e. Assuntos discutidos na sala dos professores
f.Falta de compromisso coletivo com o processo ensino-aprendizagem
g. Falta de incentivo na carreira do professor
h.falta de compromisso de alguns pares
i. Diferentes perspectivas, atitudes ou modos de trabalho entre os profissionais da escola.
j. Conflito de interesses
k. Falta de tempo para desenvolver atividades colaborativas
l. Falta de comunicação
m.Falta de interesse por trabalho coletivo
n. Objetivos competitivos entre os profissionais
o. Divisão desigual de trabalho
p. Outros (Descrever)

37. Quais são os seus deveres na escola?

38. E os seus direitos? Quais são?

39. Aproximadamente, que proporção de seu tempo é gasto nestas atividades, na escola em que trabalha? (*TOTAL DAS PORCENTAGENS = 100*)

ATIVIDADES	*PORCENTAGENS %*
Participando de Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino	
Preparando as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas	
Interagindo com alunos fora da sala de aula (aconselhamento, preparando atividades extraclasses, atendimento individual)	
Interagindo com os professores (preparando atividades extraclasses, participação nas HTPCs, reuniões pedagógicas, conselho de classe/série)	
Interagindo com outro coordenador (HTPCs, reuniões pedagógicas, conselhos, atendimento individual)	
Interagindo com o diretor da escola (preparando atividades extraclasses, participação nas HTPCs, reuniões pedagógicas, conselhos, atendimento de pais)	
Interagindo com os pais de alunos (preparando atividades extraclasses, reuniões de pais e mestres, atendimento individual)	
Acompanhamento pedagógico das aulas (assistindo aulas, sessões reflexivas)	
Atividades burocráticas (relatórios, planejamento, elaboração de projetos, organização do horário de aulas)	
Estudo ou pesquisa (leituras, discussão de temas atuais, pesquisas)	
Outras (especificar)*:*	

40. Local (ou Locais) de Atuação:
a) Instituição: _____
Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____
Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Lecionando? Disciplinas	Séries	Quantas Aulas	Outra Função? Qual?
Matutino				
Intermediário				
Tarde				
Vespertino				
Noturno				

b) Instituição: _____
Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____
Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Lecionando? Disciplinas	Séries	Quantas Aulas	Outra Função? Qual?
Matutino				
Intermediário				
Tarde				
Vespertino				
Noturno				

41. Se você tiver algum comentário adicional sobre o seu trabalho, por favor, coloque-o neste espaço:

Muito obrigada, pela sua colaboração.

ANEXO 1C – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DE INGLÊS

Prezado Colega, Professor de Inglês,

O objetivo deste Questionário é o de coletar informações sobre o contexto de trabalho do Professor Reflexivo de Inglês. Faz parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Não se trata, pois de avaliação de nenhuma das partes envolvidas. Todos os participantes terão sua identidade preservada, na divulgação dos resultados. Antecipadamente, agradeço sua participação ao respondê-lo.

Ana Maria Affonso Cunha
E-mail: amac.cunha@uol.com.br

NOME: _____ Data: ____/____/____
Telefone(s) para contato: _____ E-mail:_____

1. Idade:
( ) de 20 a 25 anos
( ) de 26 a 30 anos
( ) de 31 a 35 anos
( ) de 36 a 40 anos
( ) de 41 a 45 anos
( ) de 46 a 50 anos
( ) de 51 a 55 anos
( ) mais de 56 anos
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino
3. Há quanto tempo você leciona inglês?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) de 11 a 15 anos
( ) de 16 a 20 anos
( ) mais de 20 anos
4. Situação Funcional : ( ) ACT ( ) Efetivo

5. Qual é sua formação específica? _____
Em que Instituição graduou-se? _____
Quando? _____ Em que cidade? _____

6. Há quanto tempo leciona na escola em que está atualmente?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) mais de 10 anos
7. Coloque no quadro abaixo, as disciplinas, séries e períodos em que leciona nessa escola, este ano:

	Disciplinas	Séries	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Período
1.					
2.					
3.					

8. Você participa de alguma atividade institucional de sua escola? (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Clube de Pais, Atividades da Família na Escola, Grêmio Estudantil).
( ) Não ( ) Sim De quais? _____
O que faz? _____

9. Como você vê a sua atuação...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas reuniões de pais e mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

10. E como você acha que é a atuação dos professores das demais disciplinas...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas Reuniões de Pais e Mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

11. Você considera que a sua atuação nesses diversos segmentos é tão relevante quanto à dos professores de outras disciplinas? Por quê?

12. Qual a perspectiva que você tem hoje do seu trabalho que você considera diferente da que tinha antes do Curso Reflexão?

13. Em sua opinião, o que é ser um Professor Reflexivo?

14. Você acredita que com suas ações reflexivas você pode transformar... COMO?
sua escola?
seus alunos?
seus pares?
o contexto social da escola?

15. Você se considera um agente transformador fora do contexto de sua sala de aula?
( ) Não ( ) Sim Por quê?
16. na sua opinião o que é ser Multiplicador ?

17. Quais das suas ações você considera Multiplicadoras?

18. Você multiplica para quem? O quê? Como?
Para você mesmo?
Para os alunos?
Para seus colegas-professores?
Para sua escola?
19. Que dificuldades você encontra para desenvolver suas ações multiplicadoras?

20. Como você descreveria seu estilo pedagógico atual, em sala de aula?

21. Que métodos avaliativos você desenvolve em suas classes?

22. Estes métodos sofreram alguma mudança durante sua carreira? Quais? Por quê?

23. Qual a influência de sua formação, pré ou em serviço, na escolha dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula?

24. Para você, para que serve saber inglês?

25. Como são suas aulas de Inglês?

26. Descreva uma boa aula de inglês.

27. Como você acha que deve ser um bom professor de inglês?

28. Como você acha que deve ser um bom aluno?

29. Você está satisfeito com a qualidade das aulas que desenvolve? Por quê?

30. E os seus alunos? Você acha que eles estão satisfeitos com as suas aulas? Por quê?

31. Qual é a sua visão a respeito do ensino de inglês na escola pública?

32. Como tem sido seu envolvimento no trabalho da escola? Especificamente, com quem você mais se envolve? FAZENDO O QUÊ?
( ) Diretor
( ) Coordenador
( ) Professores da escola que lecionam inglês
( ) Professores de disciplinas diferentes da escola
( ) Só com professores do mesmo período em que leciona
( ) Funcionários de modo geral
( ) Seus alunos
( ) Alunos da escola
( ) Pais de alunos

33. Como você descreveria seus momentos de interação com...
... seus alunos dentro da sala de aula
...seus alunos fora da sala de aula
... seus Pares?
... o Professor Coordenador?
... a Direção da escola?
... os Pais de Alunos?
... os Funcionários da escola?
... o Supervisor de Ensino?

34. Quais destas características definem a escola em que você trabalha? SIM? NÃO?
É aberta a mudanças? Por que você acha isso?
Tem trabalho coletivo?
É preocupada com o conteúdo?
Cada um só se preocupa com o bom desempenho de sua função?
É respeitada na comunidade?
Participa de projetos com as pessoas da comunidade? Quais?
Tem um bom ensino?
Outras? (Descrever)

35. As características de sua escola interferem no seu modo de trabalho? Como?

36. Estas características influenciam na escolha de seus conteúdos? Por quê?

37. De acordo com sua perspectiva, qual a influência destes fatores no

desenvolvimento de seu trabalho? Assinale apenas uma das colunas	Nenhuma	Secundária	Principal	Não sei
a. Políticas e procedimentos da Instituição (Escola Pública)				
b. Políticas e procedimentos do Estado, Diretoria de Ensino				
c. Sistema, política e procedimentos da própria escola.				
d. Falta de recursos financeiros				
e. Assuntos discutidos na sala dos professores				
f.Falta de compromisso coletivo com o processo ensino-aprendizagem				
g. Falta de incentivo na carreira do professor				
h.falta de compromisso de alguns pares				
i. Diferentes perspectivas, atitudes ou modos de trabalho entre os profissionais da escola.				
j. Conflito de interesses				
k. Falta de tempo para desenvolver atividades colaborativas				
l. Falta de comunicação				
m.Falta de interesse por trabalho coletivo				
n. Objetivos competitivos entre os profissionais				
o. Divisão desigual de trabalho				
p. Outros (Descrever)				

38. Quais são os seus deveres na escola?

39. E os seus direitos? Quais são?

40. Aproximadamente, que proporção de seu tempo é gasto nestas atividades, na escola em que trabalha? (*TOTAL DAS PORCENTAGENS = 100*)

ATIVIDADES	*PORCENTAGENS %*
Ministrando aulas (na sala de aula)	
Preparando aulas, fazendo correções	
Interagindo com alunos fora da sala de aula (aconselhamento, preparando atividades extraclasses, atendimento individual)	
Interagindo com seus pares (preparando atividades extraclasses, participação nas HTPCs, reuniões pedagógicas, conselho de classe/série)	
Interagindo seus coordenadores (HTPCs, reuniões pedagógicas, conselhos, atendimento individual)	
Interagindo com o diretor da escola (preparando atividades extraclasses, participação nas HTPCs, reuniões pedagógicas, conselhos, atendimento de pais)	
Interagindo com os pais de seus alunos (preparando atividades extraclasses, reuniões de pais e mestres, atendimento individual)	
Atividades burocráticas (diários, papeletas, relatórios, planejamento, elaboração de projetos)	
Estudo ou pesquisa (leituras, discussão de temas atuais, pesquisas)	
Outras (especificar)*:*	

40. Local (ou Locais) de Atuação:

a) Instituição: _____

Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____

Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Lecionando? Disciplinas	Séries	Quantas aulas	Outra Função? Qual?
Matutino				
Intermediário				
Tarde				
Vespertino				
Noturno				

b) Instituição: _____

Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____

Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Lecionando? Disciplinas	Séries	Quantas aulas	Outra Função? Qual?
Matutino				
Intermediário				
Tarde				
Vespertino				
Noturno				

41. Se você tiver algum comentário adicional sobre o seu trabalho, por favor, coloque-o neste espaço:

Muito obrigada, pela sua colaboração.

ANEXO 1D – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PARES

Prezado Colega Professor,

O objetivo deste Questionário é o de coletar informações sobre o contexto de trabalho do Professor Reflexivo de Inglês. Faz parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Não se trata, pois de avaliação de nenhuma das partes envolvidas. Todos os participantes terão sua identidade preservada, na divulgação dos resultados. Antecipadamente, agradeço sua participação ao respondê-lo.

Ana Maria Affonso Cunha
E-mail: amac.cunha@uol.com.br

NOME: _____ Data: ____/____/____
Telefone(s) para contato: _____ E-mail:_____

1. Idade:
( ) de 20 a 25 anos
( ) de 26 a 30 anos
( ) de 31 a 35 anos
( ) de 36 a 40 anos
( ) de 41 a 45 anos
( ) de 46 a 50 anos
( ) de 51 a 55 anos
( ) mais de 56 anos
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino
3. Há quanto tempo você leciona?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) de 11 a 15 anos
( ) de 16 a 20 anos
( ) mais de 20 anos
4. Situação Funcional : ( ) ACT ( ) Efetivo

5. Qual é sua formação específica? _____
Em que Instituição graduou-se? _____
Quando? _____ Em que cidade? _____

6. Há quanto tempo leciona na escola em que está atualmente?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) mais de 10 anos

7. Coloque no quadro abaixo, as disciplinas, séries e períodos em que leciona nessa escola, este ano:

	Disciplinas	Séries	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Período
1.					
2.					
3.					

8. Você participa de alguma atividade institucional de sua escola? (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Clube de Pais, Atividades da Família na Escola, Grêmio Estudantil).
( ) Não ( ) Sim De quais? _____
O que faz? _____

9. Como você vê a sua atuação...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas reuniões de pais e mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

10. E o professor de inglês? Como você acha que é a atuação dele ...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas Reuniões de Pais e Mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

11. Você considera que a atuação do professor de inglês nesses diversos segmentos é tão relevante quanto à dos demais professores da escola? Por quê?

12. Qual o papel do professor de língua inglesa dentro de sua escola? Seria o mesmo dos professores de outras disciplinas? Por quê?

13. Este papel que o professor de inglês desenvolve junto aos demais professores tem relevância? Qual?

14. Qual é a sua visão a respeito do ensino de inglês na escola pública?

15. Para você, para que serve saber inglês?

16. Como você vê a disciplina de língua estrangeira dentro da grade curricular?

17. Qual é a relevância de se ter um professor de língua estrangeira dentro do currículo de sua escola?

18. Como você acha que deve ser um bom professor?

19. E um bom professor de inglês? Como você acha que ele deve ser?

20. Como você acha que deve ser um bom aluno?

21. Como você descreveria uma boa aula de sua disciplina?

22. E uma boa aula de inglês? Como você a descreveria?

23. Em sua opinião, o que é ser um Professor Reflexivo?

24. E o que é ser Professor Multiplicador para você?

25. Você acredita que com suas ações você pode transformar... COMO?
sua escola?
seus alunos?
seus pares?
o contexto social da escola?

26. Você se considera um agente transformador fora do contexto de sua sala de aula?
( ) Não ( ) Sim Por quê?

27. Como tem sido seu envolvimento no trabalho da escola? Especificamente, com quem você mais se envolve? FAZENDO O QUÊ?
( ) Diretor
( ) Coordenador
( ) Professores da escola que lecionam sua disciplina
( ) Professores de disciplinas diferentes da escola
( ) Só com professores do mesmo período em que leciona
( ) Funcionários de modo geral
( ) Seus alunos
( ) Alunos da escola
( ) Pais de alunos

28. Como você descreveria seu estilo pedagógico atual, em sala de aula?

29. Que métodos avaliativos você desenvolve em suas classes?

30. Estes métodos sofreram alguma mudança durante sua carreira? Quais? Por quê?

31. Qual a influência de sua formação, pré ou em serviço, na escolha dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula?

32. Como são suas aulas atualmente?

33. Você está satisfeito com a qualidade das aulas que desenvolve? Por quê?

34. E os seus alunos? Você acha que eles estão satisfeitos com as suas aulas? Por quê?

35. Como você descreveria seus momentos de interação com...
... seus alunos dentro da sala de aula
...seus alunos fora da sala de aula
... seus Pares?
... o Professor Coordenador?
... a Direção da escola?
... os Pais de Alunos?
... os Funcionários da escola?
... o Supervisor de Ensino?

36. Quais destas características definem a escola em que você trabalha? SIM? NÃO? Por que você acha isso?
É aberta a mudanças?
Tem trabalho coletivo?
É preocupada com o conteúdo?
Cada um só se preocupa com o bom desempenho de sua função?
É respeitada na comunidade?
Participa de projetos com as pessoas da comunidade? Quais?
Tem um bom ensino?
Outras? (Descrever)

37. As características de sua escola interferem no seu modo de trabalho? Como?

38. Estas características influenciam na escolha de seus conteúdos? Por quê?

39. De acordo com sua perspectiva, qual a influência destes fatores no desenvolvimento de seu trabalho? Assinale apenas uma das colunas

	Nenhuma	Secundária	Principal	Não sei
a. Políticas e procedimentos da Instituição (Escola Pública)				
b. Políticas e procedimentos do Estado, Diretoria de Ensino				
c. Sistema, política e procedimentos da própria escola.				
d. Falta de recursos financeiros				
e. Assuntos discutidos na sala dos professores				
f.Falta de compromisso coletivo com o processo ensino-aprendizagem				
g. Falta de incentivo na carreira do professor				
h.falta de compromisso de alguns pares				
i. Diferentes perspectivas, atitudes ou modos de trabalho entre os profissionais da escola.				
j. Conflito de interesses				
k. Falta de tempo para desenvolver atividades colaborativas				
l. Falta de comunicação				
m.Falta de interesse por trabalho coletivo				
n. Objetivos competitivos entre os profissionais				
o. Divisão desigual de trabalho				
p. Outros (Descrever)				

40. Quais são os seus deveres na escola?

41. E os seus direitos? Quais são?

42. Aproximadamente, que proporção de seu tempo é gasto nestas atividades, na escola em que trabalha? (*TOTAL DAS PORCENTAGENS = 100*)

ATIVIDADES	*PORCENTAGENS %*
Ministrando aulas (na sala de aula)	
Preparando aulas, fazendo correções.	
Interagindo com alunos fora da sala de aula (aconselhamento, preparando atividades extraclasses, atendimento individual)	
Interagindo com seus pares (preparando atividades extraclasses, participação nas HTPCs, reuniões pedagógicas, conselho de classe/série)	
Interagindo seus coordenadores (HTPCs, reuniões pedagógicas, conselhos, atendimento individual)	
Interagindo com o diretor da escola (preparando atividades extraclasses, participação nas HTPCs, reuniões pedagógicas, conselhos, atendimento de pais)	
Interagindo com os pais de seus alunos (preparando atividades extraclasses, reuniões de pais e mestres, atendimento individual)	
Atividades burocráticas (diários, papeletas, relatórios, planejamento, elaboração de projetos)	
Estudo ou pesquisa (leituras, discussão de temas atuais, pesquisas)	
Outras (especificar)*:*	

43. Local (ou Locais) de Atuação:

a) Instituição: _____

Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____

Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Lecionando? Disciplinas	Séries	Quantas aulas	Outra Função? Qual?
Matutino				
Intermediário				
Tarde				
Vespertino				
Noturno				

b) Instituição: _____

Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____

Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Lecionando? Disciplinas	Séries	Quantas aulas	Outra Função? Qual?
Matutino				
Intermediário				
Tarde				
Vespertino				
Noturno				

44. Se você tiver algum comentário adicional sobre o seu trabalho, por favor, coloque-o neste espaço:

Muito obrigada pela sua colaboração ao responder a este Questionário.

ANEXO 1E – QUESTIONÁRIO DOS PAIS DE ALUNOS

Senhores Pais,

O objetivo deste Questionário é o de coletar informações sobre o contexto de trabalho do Professor Reflexivo de Inglês. Faz parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Não se trata, pois de avaliação de nenhuma das partes envolvidas. Todos os participantes terão sua identidade preservada, na divulgação dos resultados. Antecipadamente, agradeço sua participação ao respondê-lo.

Ana Maria Affonso Cunha
E-mail: amac.cunha@uol.com.br

NOME: _____ Data: ____/____/____
Telefone(s) para contato: _____ E-mail:_____

1. Idade:
( ) de 20 a 25 anos
( ) de 26 a 30 anos
( ) de 31 a 35 anos
( ) de 36 a 40 anos
( ) de 41 a 45 anos
( ) de 46 a 50 anos
( ) de 51 a 55 anos
( ) mais de 56 anos

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino

3. Há quanto tempo seu filho/ sua filha estuda nesta escola? Assinale uma das alternativas:
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 8 anos
( ) mais de 8 anos

4. Marque com um X o período que seu filho/sua filha está estudando:
( ) Matutino ( ) Intermediário ( ) Tarde ( ) Vespertino ( ) Noturno

5. Em que série seu filho/sua filha está estudando este ano? Escolha uma das séries abaixo:
( ) 5ª Série do Ensino Fundamental
( ) 6ª Série do Ensino Fundamental
( ) 7ª Série do Ensino Fundamental
( ) 8ª Série do Ensino Fundamental
( ) 1ª Série do Ensino Médio
( ) 2ª Série do Ensino Médio
( ) 3ª Série do Ensino Médio

6. Qual o motivo que o levou a escolher esta escola para seu filho/sua filha?

7. Você participa de alguma das atividades da escola de seu filho/sua filha? (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Clube de Pais, Atividades da Família na Escola, Grêmio Estudantil).
( ) Não ( ) Sim De quais? _____
O que faz? _____

8. Como você vê a atuação dos professores dessa escola?

9. E o professor de inglês? Você acha que ele age igual ou diferente dos professores das outras disciplinas? Por quê?

10. Qual o papel dos professores das diversas matérias que seu filho/sua filha estuda?

11. E qual seria o papel do professor de inglês? Seria igual ou diferente do papel desempenhado pelos professores das outras disciplinas? Por quê?

12. O papel que o professor de inglês exerce junto aos demais professores é importante? Por quê?

13. O que você acha do seu filho ter de estudar Inglês na mesma escola em que ele estuda outras matérias, tais como, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, etc?

14. Qual é a importância de se ter um professor de língua estrangeira dentro do currículo escolar?

15. Qual é a sua visão a respeito do ensino de inglês na escola pública?

16. Para você, para que serve saber inglês?

17. Como você acha que deve ser um bom professor?

18. E um bom professor de inglês? Como você acha que ele deve ser?

19. Como você acha que deve ser um bom aluno?

20. E uma boa aula? Como você acha que deveria ser?

21. E uma boa aula de inglês? Como você a descreveria?

22. Em sua opinião, o que é ser um Professor Reflexivo?

23. E o que é ser Professor Multiplicador para você?

24. Você se considera um agente transformador na sua comunidade?
( ) Não ( ) Sim Por quê?

25. Você está satisfeito com a qualidade das ações que a escola desenvolve? Por quê?

26. E os demais pais de alunos? Você acha que eles estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido pela escola? Por quê?

27. Como tem contato com as pessoas da escola de seu filho/sua filha? Com quem? Assinale abaixo, quantas alternativas forem necessárias: FAZENDO O QUÊ?

( ) Diretoria de Ensino
( ) Supervisor de Ensino
( ) Direção da Escola
( ) Professores- Coordenadores
( ) Professores da escola de modo geral
( ) Professores das diversas matérias que seu filho/sua filha estuda
( ) Professores de inglês de seu filho/sua filha
( ) Funcionários da escola
( ) Com outros alunos da escola
( ) Com outros pais de alunos

28. Você conversa com estas pessoas da escola do seu filho/sua filha?	SIM? NÃO? Sobre o que falam?
Com os Professores de modo geral?	
Com os Professores de inglês?	
Com os Professores - Coordenadores?	
Com os demais alunos da escola?	
Com a Direção da escola?	
Com o Supervisor de Ensino?	
Com a Diretoria de Ensino?	
Com os Pais de Alunos?	
Com os Funcionários?	

29. Como você acha que a escola do seu filho/sua filha é?	SIM? NÃO? Por que você acha isso?
Aberta a mudanças?	
Tem trabalho coletivo?	
Preocupada com o conteúdo?	
Cada um só se preocupa com o bom desempenho de sua função?	
É respeitada na comunidade?	
Participa de projetos junto com as pessoas da comunidade?	
Tem um bom ensino?	

30. Você acha que os fatores listados abaixo influenciam no desenvolvimento do trabalho desta escola? Assinale apenas uma das colunas, fazendo um X no quanto você acha que influi:	Nenhuma	Secundária	Principal	Não sei
Políticas e procedimentos da Instituição (Escola Pública)				
Políticas e procedimentos do Estado, Diretoria de Ensino				
Sistema, política e procedimentos da própria escola.				
Falta de recursos financeiros				
Assuntos discutidos na sala dos professores				
Falta de compromisso coletivo com o processo ensino-aprendizagem				
Falta de incentivo na carreira do professor				
Falta de compromisso de algumas pessoas				
Diferentes atitudes ou modos de trabalho entre os profissionais da escola.				
Conflito de interesses				
Falta de tempo para desenvolver atividades colaborativas				
Falta de comunicação				
Falta de interesse por trabalho coletivo				
Objetivos competitivos entre os profissionais da escola				
Divisão desigual de trabalho				
Outra coisa que não foi falada (Descrever)				

31. Quais são os seus deveres com a escola de seu filho/sua filha?

32. E os seus direitos? Quais são?

33. Se você desejar escrever alguma coisa a mais que não lhe foi perguntado, por favor, utilize este espaço:

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 1F – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Prezado Aluno,

O objetivo deste Questionário é o de coletar informações sobre o contexto de trabalho do Professor Reflexivo de Inglês. Faz parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Não se trata, pois de avaliação de nenhuma das partes envolvidas. Todos os participantes terão sua identidade preservada, na divulgação dos resultados. Antecipadamente, agradeço sua participação ao respondê-lo.

Ana Maria Affonso Cunha
E-mail: amac.cunha@uol.com.br

NOME: _____ Data: ____/____/____
Telefone(s) para contato: _____ E-mail:_____

1. Idade:
( ) menor de 10 anos
( ) de 10 a 12 anos
( ) de 13 a 15 anos
( ) de 15 a 16 anos
( ) de 17 a 18 anos
( ) maiores de 18 anos

2. Sexo:
( ) Feminino
( ) masculino

3. Há quanto tempo você estuda nesta escola? Assinale uma das alternativas:
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 8 anos
( ) mais de 8 anos

4. Marque com um X o período em que você estuda neste ano:
( ) Matutino ( ) Intermediário ( ) Tarde ( ) Vespertino ( ) Noturno

5. Em que série você está estudando este ano? Assinale uma das séries abaixo:
( ) 5ª Série do Ensino Fundamental
( ) 6ª Série do Ensino Fundamental
( ) 7ª Série do Ensino Fundamental
( ) 8ª Série do Ensino Fundamental
( ) 1ª Série do Ensino Médio
( ) 2ª Série do Ensino Médio
( ) 3ª Série do Ensino Médio

6. Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?

7. Você participa de alguma destas atividades da sua escola? SIM? NÃO? Se marcou SIM, escreva o que faz.
Conselho de Escola
Associação de Pais e Mestres
Clube de Pais
Atividades da Família na Escola
Grêmio Estudantil
Outras (Quais?)

8. Você acha que os professores de sua escola são importantes para a sua formação? Por quê?

9. E o professor de inglês? Você acha que ele é tão importante quanto os outros professores?

10. Qual o papel que você acha que os professores das suas diversas matérias desempenham? Por quê?

11. E qual seria o papel do professor de inglês? Seria igual ou diferente do papel desempenhado pelos demais professores? Por quê?

12. Você acha que a disciplina de inglês é tão importante quanto as outras disciplinas? Por quê?

13. Você acha que é importante ter um professor de inglês dentro de sua escola? Por quê?

14. Você gosta de estudar inglês na sua escola? ( ) SIM ( ) NÃO Por quê?

15. Como você acha que é o ensino de inglês na sua escola? Por quê?

16. Como são suas aulas de inglês?

17. O que você já aprendeu nas suas aulas de Inglês este ano?

18. Quais atividades você mais gosta de fazer em suas aulas de Inglês? Por quê?

19. Você ajuda o professor a decidir quais atividades são melhores para você aprender inglês? Como?

20. Escreva 03 coisas que você gosta de fazer e nas quais pode utilizar o inglês que aprende na escola:

21. Para você, para que serve saber inglês?

22. Você usa inglês fora da sala de aula? Quando? Onde? Com quem?

23. Você já estudou ou estuda inglês fora desta escola? ( ) SIM ( ) NÃO
Se respondeu SIM, complete: Qual o nome da escola que você fez ou faz curso de inglês?
Durante quanto tempo você estudou ou estuda inglês?

24. Como você acha que deve ser um bom professor?

25. E um bom professor de inglês? Como ele deve ser?

26. Como você acha que deve ser um bom aluno?

27. Como você se considera? Um bom aluno, um aluno médio ou um aluno fraco? Por quê?

28. E uma boa aula? Como você acha que deveria ser?

29. E uma boa aula de inglês? Como você a descreveria?

30. Em sua opinião, o que é ser um Professor Reflexivo?

31. E o que é ser Professor Multiplicador para você?

32. Você está satisfeito com a qualidade das ações que a escola desenvolve? Por quê?

33. E os demais alunos? Você acha que eles estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido pela escola? Por quê?

34. Você tem contato com estas pessoas na sua escola? Com quais? Assinale abaixo, quantas alternativas forem necessárias: FAZENDO O QUÊ?

( ) Supervisor de Ensino
( ) Diretor da Escola
( ) Professores- Coordenadores
( ) Professores da escola de modo geral
( ) Professores das diversas matérias que você estuda
( ) Professores de inglês
( ) Funcionários da escola
( ) Com outros alunos da escola
( ) Com os pais de outros alunos

35. Você conversa com estas pessoas da sua escola?	SIM? NÃO?
Com os Professores de modo geral?	Sobre o que falam?
Com os Professores de inglês?	
Com os Professores - Coordenadores?	
Com os demais alunos da escola?	
Com a Direção da escola?	
Com o Supervisor de Ensino?	
Com os Pais de Alunos?	
Com os Funcionários?	

36. Como você acha que sua escola é?	SIM? NÃO?
Aberta a mudanças?	Por que você acha isso?
Tem trabalho coletivo?	
Preocupada com o conteúdo?	
Cada um só se preocupa com o bom desempenho de sua função?	
É respeitada na comunidade?	
Participa de projetos junto com as pessoas da comunidade?	
Tem um bom ensino?	

37. Você acha que os fatores listados abaixo influenciam no desenvolvimento do trabalho desta escola? Assinale apenas uma das colunas, fazendo um X no quanto você acha que influi:	Nenhuma	Secundária	Principal	Não sei
Políticas e procedimentos da Instituição (Escola Pública)				
Políticas e procedimentos do Estado, Diretoria de Ensino				
Sistema, política e procedimentos da própria escola.				
Falta de recursos financeiros				
Assuntos discutidos na sala dos professores				
Falta de compromisso coletivo com o processo ensino-aprendizagem				
Falta de incentivo na carreira do professor				
Falta de compromisso de algumas pessoas				
Diferentes atitudes ou modos de trabalho entre os profissionais da escola.				
Conflito de interesses				
Falta de tempo para desenvolver atividades colaborativas				
Falta de comunicação				
Falta de interesse por trabalho coletivo				
Objetivos competitivos entre os profissionais da escola				
Divisão desigual de trabalho				
Outra coisa que não foi falada (Descrever)				

38. Quais são os seus deveres com a sua escola?

32. E os seus direitos? Quais são?

33. Se você desejar escrever alguma coisa a mais que não lhe foi perguntado, por favor, utilize este espaço:

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 1G – QUESTIONÁRIO DOS FUNCIONÁRIOS

Prezado Funcionário,

O objetivo deste Questionário é o de coletar informações sobre o contexto de trabalho do Professor Reflexivo de Inglês. Faz parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Não se trata, pois de avaliação de nenhuma das partes envolvidas. Todos os participantes terão sua identidade preservada, na divulgação dos resultados. Antecipadamente, agradeço sua participação ao respondê-lo.

Ana Maria Affonso Cunha
E-mail: amac.cunha@uol.com.br

NOME: _____ Data: ____/____/____
Telefone(s) para contato: _____ E-mail:_____

1. Idade:
( ) de 20 a 25 anos
( ) de 26 a 30 anos
( ) de 31 a 35 anos
( ) de 36 a 40 anos
( ) de 41 a 45 anos
( ) de 46 a 50 anos
( ) de 51 a 55 anos
( ) mais de 56 anos

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino

3. Qual é o cargo ou função que você desempenha?

4. Há quanto tempo é funcionário desta escola?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) de 11 a 15 anos
( ) de 16 a 20 anos
( ) mais de 20 anos

5. Situação Funcional: ( ) ACT ( ) Efetivo ( ) Outra. Qual? _____

6. Qual é a sua formação?

7. Assinale com um X os períodos em que você trabalha nesta escola:
( ) Matutino ( ) Intermediário ( ) Tarde ( ) Vespertino ( ) Noturno

8. Você participa de alguma atividade institucional de sua escola? (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Clube de Pais, Atividades da Família na Escola, Grêmio Estudantil).
( ) Não ( ) Sim De quais? _____
O que faz? _____

9. Como você vê a atuação dos professores...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas reuniões de pais e mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

10. E o professor de inglês? Como você acha que é a atuação dele...
na Escola de modo geral?
nos Conselhos?
nas HTPCS?
nas Reuniões Pedagógicas?
nas Reuniões de Pais e Mestres?
nas OTs na Diretoria de Ensino?

11. Você considera que a atuação do professor de inglês nesses diversos segmentos é tão relevante quanto à dos demais professores da escola? Por quê?

12.. Qual o papel atribuído aos professores das diversas disciplinas em sua escola?

13. E qual seria o papel do professor de língua inglesa? Seria igual ou diferente do desempenhado pelos professores das outras disciplinas? Por quê?

14. Este papel que o professor de inglês desenvolve junto aos demais professores? É importante? Por quê?

15. Você acha que é necessário estudar inglês junto com as demais disciplinas de sua escola?

16. Qual é a importância de se ter um professor de língua estrangeira dentro do currículo de sua escola?

17. o que você acha do ensino de inglês na escola pública?

18. Para você, para que serve saber inglês?

19. Como você acha que deve ser um bom professor?

20. E um bom professor de inglês? Como ele deve ser?

21. Como você acha que deve ser um bom aluno?

22. Como você descreveria uma boa aula de modo geral?

23. E uma boa aula de inglês? Como você a descreveria?

24. Em sua opinião, o que é ser um Professor Reflexivo?

25. E o que é ser Professor Multiplicador para você?

26. Você acredita que com suas ações você pode transformar... COMO?
a escola?
os alunos?
os professores?
o contexto social da escola?

27. Você se considera como um agente que ajuda a escola?
( ) Não ( ) Sim Por quê?
28. Como você descreveria seu trabalho atual?

29. Você está satisfeito com a qualidade do trabalho que desenvolve? Por quê?

30. E as demais pessoas de sua escola? Você acha que elas estão satisfeitas com o próprio trabalho? Por quê?

31. Como tem sido seu envolvimento no trabalho da escola? Especificamente, com quem você mais se envolve? FAZENDO O QUÊ?
( ) Diretor de Escola
( ) Supervisor de Ensino
( ) Professor – Coordenador
( ) Professores da escola que lecionam no seu horário de trabalho
( ) Professores dos diferentes períodos da escola
( ) Outros Funcionários
( ) Com alunos da escola
( ) Com pais de alunos

32. Como você descreveria seus momentos de interação com...
...os Professores de modo geral?
...os Professores de Inglês?
... o Professor-Coordenador?
... os Alunos da escola?
... a Direção da escola?
... os Pais de Alunos?
... o Supervisor de Ensino?
... os outros Funcionários da escola?

33. Quais destas características definem a escola em que você trabalha? SIM? NÃO?
É aberta a mudanças? Por que você acha isso?
Tem trabalho coletivo?
É preocupada com o conteúdo?
Cada um só se preocupa com o bom desempenho de sua função?
É respeitada na comunidade?
Participa de projetos com as pessoas da comunidade? Quais?
Tem um bom ensino?
Outras? (Descrever)

34. As características de sua escola interferem no seu modo de trabalho? Como?

35. De acordo com sua perspectiva, qual a influência destes fatores no desenvolvimento de seu trabalho? Assinale apenas uma das colunas.

	Nenhuma	Secundária	Principal	Não sei
a. Políticas e procedimentos da Instituição (Escola Pública)				
b. Políticas e procedimentos do Estado, Diretoria de Ensino				
c. Sistema, política e procedimentos da própria escola.				
d. Falta de recursos financeiros				
e. Assuntos discutidos na sala dos professores				
f.Falta de compromisso coletivo com o processo ensino-aprendizagem				
g. Falta de incentivo na carreira do professor				
h.falta de compromisso de alguns pares				
i. Diferentes perspectivas, atitudes ou modos de trabalho entre os profissionais da escola.				
j. Conflito de interesses				

k. Falta de tempo para desenvolver atividades colaborativas
l. Falta de comunicação
m.Falta de interesse por trabalho coletivo
n. Objetivos competitivos entre os profissionais
o. Divisão desigual de trabalho
p. Outros (Descrever)

36. Quais são os seus deveres na escola?

37. E os seus direitos? Quais são?

38. Aproximadamente, que proporção de seu tempo é gasto nestas atividades, na escola em que trabalha? (*TOTAL DAS PORCENTAGENS = 100*)

ATIVIDADES	*PORCENTAGENS %*
Participando de Reuniões na escola (com a Direção, com a secretária).	
Organizando seu próprio trabalho	
Interagindo com alunos fora da sala de aula (aconselhamento, auxiliando na disciplina)	
Interagindo com os professores (atendendo a chamados, auxiliando na classe, ajudando a preparar alguma atividade extra classe)	
Interagindo com outros funcionários (reuniões, organizando o trabalho, trabalhando em conjunto)	
Interagindo com o diretor da escola (preparando diferentes atividades, organizando o trabalho)	
Interagindo com os pais de alunos (atendendo-os, encaminhando-os)	
Estudo ou pesquisa (leituras, discussão de temas atuais, pesquisas)	
Outras (especificar)*:*	

39. Local (ou Locais) de Atuação:
a) Instituição: _____
Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____
Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

b) Instituição: _____
Endereço: Rua _____ Nº ___ Bairro: _____
Fone: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Período	Outra Função? Qual?
Matutino	
Intermediário	
Tarde	
Vespertino	
Noturno	

40. Se você tiver algum comentário adicional sobre o seu trabalho, por favor, coloque-o neste espaço:

Muito obrigada, pela sua colaboração.

ANEXO 2

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Você ficou satisfeita com o trabalho que desenvolveu neste ano? Sim/Não? Por quê?

2. Conseguiu cumprir o seu plano de ensino? A que aspectos dele você deu mais ênfase? Por quê?

3. Ficou algum conteúdo programado sem desenvolver? Que fatores impediram a sua realização?

4. Quem fez o Plano de Ensino de Inglês que você utilizou? Baseado em que legislação ele foi feito?

5. Você acha que o seu Plano está dentro da Proposta Pedagógica da escola? Em que aspecto?

6. Há alguma coisa no plano de ensino de língua inglesa que pode ser dito que estava baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira? O quê, por exemplo?

7. O desenvolvimento do Plano de ensino facilitou ou dificultou a relação entre o professor e os alunos?

8. Durante o desenvolvimento do seu trabalho você teve que modificar alguma coisa do que estava previsto em seu Plano? Por quê?

9. Se foram necessárias modificações, como você as fez?

10. Fale sobre o seu ingresso na carreira docente - Por que você é professor?;

11. Fale sobre sua formação. Como foi a sua aprendizagem de inglês no ensino fundamental? E no Ensino Médio? E na Graduação?

12. Você precisou de estudar Inglês fora da escola regular? Quando? Que curso fez? Onde? Quanto tempo?

13. Qual é a finalidade básica do seu trabalho?

14. O que significa para você ser um bom professor?

15. O que é ser professor no Brasil, hoje?

16. O que você considera gratificante em sua profissão?

17. Quais as leis que você conhece que regulamentam o seu trabalho?

18. Você acha que consegue realizar na sala de aula tudo o que a legislação pede? Sim/Não? Por quê?

19. Você conhece o Regimento escolar de sua escola? O ensino de inglês está nele contemplado?

20.Você faz Plano de Aula? Como você prepara suas aulas?

21. Quando você prepara suas aulas recorre a que documento: plano de Ensino? PCN? Proposta Pedagógica?

22. Que fatores há em sua escola que facilitam ou dificultam o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?

ANEXO 3 . ARTIGOS DA CONSTITUIÇÃO

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

TÍTULO II
Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO II
DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

TÍTULO III
Da Organização do Estado

CAPÍTULO II
DA UNIÃO

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
IX - educação, cultura, ensino e desporto;
§ 1º - No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.
§ 2º - A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.
§ 3º - Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.
§ 4º - A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - melhoria da qualidade do ensino;
IV - formação para o trabalho;
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Brasília, 5 de outubro de 1988.
Ulysses Guimarães , Presidente

ANEXO 4. LEI DE DIRETRIZES E BASES

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I
Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III
Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

TÍTULO IV
Da Organização da Educação Nacional

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

CAPÍTULO I
Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

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

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

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

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Seção III
Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Seção IV
Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

TÍTULO VI
Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO IX
Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e

c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO 5

REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL "PROF. XX"

TITULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
Capítulo I
Da Caracterização

Artigo 1° - A Escola Estadual "Professor XX", situada na Rua ..., 909, área jurisdicionada à 5ª Delegacia de Ensino da Capital, ministra ensino fundamental, Ciclo II, e ensino médio.
Parágrafo Único - A escola foi instalada pelo Decreto-Lei 33.978/58.

Capítulo II
Dos Objetivos da Educação Escolar

Artigo 2° - A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (NR.)
Artigo 3° - São objetivos desta Escola, além daqueles previstos na Lei Federal n° 9394/96:
I - contribuir no processo de formação de uma consciência crítica em relação a sociedade atual;
II - estimular a compreensão de que a Comunicação e Interação são pontos para atingir qualquer meta, seja de natureza ética, ambiental ou cultural, além de fazê-lo perceber que as fontes simples de saúde podem ser resolvidas por cuidados básicos.

Capítulo III
Da Organização e Funcionamento da Escola

Artigo 4° - Esta escola funciona em dois turnos diurnos e um noturno, oferecendo a carga horária de mil horas para o diurno e oitocentas horas para o noturno, ministradas em duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

TITULO II
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA
Capítulo I
Dos Princípios

Artigo 5° - A gestão democrática desta escola, com observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e co-responsabilidade da comunidade escolar, far-se-á mediante:
I - participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta Pedagógica;
II - participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e imcionários - nos processos consultivos e deliberativos, através do Conselho de Escola e Conselhos de Classe, Grémio Estudantil e Associação de Pais e Mestres;
III - autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
IV - participação da comunidade escolar, através do Conselho de Escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente;
V - administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos;
VI - transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
VII - valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Capítulo II
Das Instituições Escolares

Artigo 6° - A escola contará com as seguintes instituições auxiliares:
I - Associação de Pais e Mestres;
II - Grêmio Estudantil;
§ 1° - Cabe à direção da escola garantir a articulação da Associação de Pais e Mestres com o Conselho de Escola e criar condições para organização dos alunos no Grêmio Estudantil.
§ 2° - A organização do grêmio e a eleição de seus representantes serão assegurados em estatuto próprio.
§ 3° - Será garantida a prestação de contas de toda verba referente à APM à comunidade escolar, assim como a do Grêmio à comunidade discente.
Artigo 7° - Outras instituições e associações poderão ser criadas pelo Conselho de Escola.
Artigo 8° - Todos os bens da escola e de suas instituições juridicamente constituídas serão patrimoniados e sistematicamente atualizados; cópias de seus registros serão encaminhadas anualmente ao órgão de administração local.

Capítulo III

Dos Colegiados

Artigo 9° - A escola conta com os seguintes colegiados:
I - Conselho de Escola;
II - Conselhos de Classe e Série.

Seção I
Do Conselho de Escola

Artigo 10 - O Conselho de Escola, com composição e atribuições definidas em legislação específica, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa.
Artigo 11 - O Conselho de Escola tomará suas decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, a proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.
Artigo 12 - O Conselho de Escola elaborará seu próprio estatuto com observância do disposto no artigo anterior.
Artigo 13 - Toda falta grave que ocorrer na U.E. será, necessariamente, consultado o Conselho de Escola para a sua avaliação e resolução.

Seção II
Dos Conselhos de Classe e Série

Artigo 14 - Os Conselhos de Classe e Série, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:
I - possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas;
II - propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
III - favorecer a integração e sequência dos conteúdos curriculares de cada série/classe;
IV - orientar o processo de gestão do ensino.
Artigo 15 - Os Conselhos de Classe e Série serão constituídos por todos os professores da mesma classe e série, além do professor coordenador, e contarão com a participação de um aluno de cada classe, independentemente de sua idade, escolhido por seus pares.
Artigo 16 - Os Conselhos de Classe e Série deverão se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, e, extraordinariamente, sempre que necessário, mediante convocação da direção.

Capítulo IV
Das Normas de Gestão e Convivência

Artigo 17 - As relações profissionais e interpessoais nessa escola, fundamentadas na relação direitos-deveres, pautar-se-ão pelos princípios da responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.

Seção I
Dos Direitos e Deveres da Direção, Corpo Docente e Funcionários

Artigo 18 - Além dos direitos decorrentes da legislação específica, são assegurados à direção, docentes e funcionários:
I - o direito à realização humana e profissional;
II - o direito ao respeito e a condições condignas de trabalho;
III - o direito de recurso à autoridade superior.
Artigo 19 - Aos diretores, docentes e funcionários, caberá, por outro lado, além do que for previste na legislação:
I - assumir integralmente as responsabilidades e deveres decorrentes das suas funções e de seus direitos;
II - cumprir seu horário de trabalho e participar de reuniões, desde que sejam respeitados os dias e rios de trabalho, garantidas as ressalvas da legislação vigente.
III - manter com seus colegas um espírito de colaboração e amizade.

Seção II
Dos Direitos e Deveres dos Alunos e seus Responsáveis

Artigo 20 - Os pais ou responsáveis, como participantes do processo educativo, têm o direito e o dever a todas as informações sobre a vida escolar do aluno e de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente através das Reuniões de Pais e Mestres.
Artigo 21 - Os alunos, além do que estiver previsto na legislação, têm direito a:
I - formação educacional adequada e em conformidade com os currículos apresentados no planejamento anual;
II - ser respeitado pela comunidade escolar;
III - convivência sadia com seus colegas;
IV - relação harmoniosa com seus educadores;
V- associação, podendo eleger representantes de classe e organizar-se em grémio representativo;
VI - recorrer às instâncias escolares superiores.
Artigo 22 - Os alunos, além do que dispõe a legislação, têm o dever de:
I - Portar o material escolar exigido;
II - participar conscientemente de sua própria educação, comparecendo a todas as atividades educacionais;
III - integrar-se à comunidade escolar;

IV - respeitar seus educadores, colegas, funcionários, assim como seus valores morais e culturais;
V - respeitar o espaço físico e bens materiais da escola colocados à sua disposição;
VI - comparecer às atividades escolares trajando o uniforme sendo permitido blusas de inverno nas cores do uniforme, sem estampa, para o período diurno. No período noturno, deverão comparecer às atividades escolares adequadamente vestidos, não sendo permitido o uso de shorts, saias muito curtas, mini- blusas, camisetas regatas.
Parágrafo Único - A escola fornecerá o uniforme e o material escolar aos alunos comprovadamente carentes.
Artigo 23 - O não cumprimento das obrigações e a incidência em faltas disciplinares acarretarão ao aluno as sanções de advertência, suspensão ou transferência compulsória.
§ 1° - Todas as medidas disciplinares serão tomadas obedecendo-se o disposto na legislação em vigor, e respeitando-se o direito a:
I - ampla defesa;
II - recurso a órgão superiores, quando for o caso;
III - assistência dos pais ou responsáveis, no caso de aluno com idade inferior a 18 anos;
IV - continuidade de estudos, no mesmo ou em outro estabelecimento de ensino.
§ 2° - Toda medida disciplinar aplicada será comunicada aos pais ou responsáveis.

Capítulo V
Dos Planos

Artigo 24 - Esta escola conta com os seguintes planos, colocados à disposição da comunidade escolar:
I - Plano de Gestão, de duração quadrienal;
II - Plano de Curso - que tem por finalidade garantir a organicidade e a continuidade do curso;
III - Plano de Ensino - elaborado em consonância com o plano de curso.

TÍTULO III
DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
Capítulo I
Dos Princípios

Artigo 25 - A avaliação terá como princípio o aprimoramento da qualidade do ensino.
Artigo 26 - A avaliação será subsidiada por procedimentos de observação, registros contínuos, e terá por objetivo permitir o acompanhamento:
II - do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional;
III - da participação efetiva da comunidade escolar nas mais diversas atividades propostas pela escola;
IV - da execução do planejamento curricular.

Capítulo II
Da Avaliação Institucional

Artigo 27 - A avaliação da instituição escolar recairá sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, devendo ser realizada através de procedimentos internos, definidos pela escola, e externos, pelos órgãos governamentais.
Artigo 28 - A avaliação interna será realizada pelo Conselho de Escola, através de questionários sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, a serem aplicados aos setores que compõem a instituição escolar, os quais serão sistematizados por este conselho e seus resultados serão analisados por assembleias semestrais, compostas por todos os setores da comunidade escolar, com os devidos controles de frequência, objetivando a apresentação e execução de propostas efetivas de soluções de problemas apresentados, bem como de continuidade de trabalho considerado positivo. Esses resultados serão registrados em ata e deverão voltar para aprovação do respectivo Conselho Escolar.
Artigo 29 - A síntese dos resultados será consubstanciada em relatórios do Conselho de Escola que, anexados ao Plano de Gestão, nortearão os momentos de planejamento e replanejamento da escola.

Capítulo III
Da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem

Artigo 30 - A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo por objetivos:
I - diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;
II - possibilitar que o aluno auto-avalie sua aprendizagem;
III - orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
IV - fundamentar as decisões do Conselho de Classe e Série quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
V - orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.
Parágrafo Único - A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das técnicas específicas adquiridas pelo aluno e também aspectos da presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume o cumprimento de seu papel.
Artigo 31 - Os alunos serão avaliados bimestralmente, através de avaliações orais e/ou escritas, trabalhos, pesquisas e observação direta, do conteúdo devidamente trabalhado.
§ 1° - Na avaliação do desempenho do aluno, os aspectos qualitativos prevalecerão sobre os quantitativos.

§ 2° - Os critérios de avaliação estarão fundamentados nos objetivos específicos de cada componente curricular, nos objetivos peculiares de cada curso e nos objetivos gerais de formação educacional que norteiam a escola.
§ 3° - Na avaliação do aproveitamento serão utilizados dois ou mais instrumentos, pelo professor, sendo um deles uma avaliação escrita.
Artigo 32 - Os resultados das avaliações serão registrados por meio de sínteses bimestrais e finais, em cada componente curricular.
Artigo 33 - Os resultados das avaliações deverão traduzir o desempenho global do aluno, considerando os aspectos: SER (atitude e comportamento), SABER (conhecimento) e FAZER (habilidade), na seguinte escala de conceitos:
I - A,
II - B;
III - C;
IV - D;
V - E.
§ 1° - Os conceitos A, B ou C identificam os alunos com rendimento satisfatório e os conceitos D ou E insatisfatório.
§ 2° - Além das menções, o professor poderá emitir pareceres em complementação ao processo avaliatório.
Artigo 34 - Os Conselhos de Classe e Série reunir-se-ão bimestralmente e no fim do período letivo para analisar os resultados das avaliações e decidir sobre a promoção, retenção ou encaminhamento dos alunos para estudos de recuperação.

TÍTULO IV
DA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
Capítulo I
Da Caracterização, Níveis, Curso e Modalidades de Ensino

Artigo 35 - A EE "PROF. XX" ministra o ensino fundamental – ciclo II - e o ensino médio, de acordo com os currículos constantes no Plano de Gestão.
§ 1° - O ensino fundamental, com a duração de quatro anos, será oferecido em regime de progressão continuada, e organizado em um único ciclo sendo:
I - ciclo II - 5ª à 8ª série.
§ 2° - O ensino médio, com a duração de três anos, será oferecido em regime de progressão parcial.
Artigo 36 - A escola poderá instalar outros cursos ou projetos especiais com a finalidade de atender aos interesses da comunidade escolar, podendo a direção, nesses casos, firmar convênios e propor termos de cooperação com entidades públicas e privadas com fins filantrópicos, subrnetendo-os à apreciação e a aprovação do Conselho de Escola.

Capítulo II
Dos Currículos

Artigo 37 - Nos termos da legislação vigente, os currículos, elementos integrantes do Plano de Gestão, contam com uma base nacional comum e uma parte diversificada.
Parágrafo Único - Os componentes curriculares a serem trabalhados nas séries serão indicados no Plano de Gestão.

Capítulo III
Da Progressão Continuada

Artigo 38 - A escola adota, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, assim entendido o regime em que o aluno não será retido por aproveitamento no interior do ciclo, devendo:
I - submeter-se aos processos de avaliação;
II - participar das atividades de recuperação relativas aos componentes em que demonstrar baixo rendimento;
III - participar de atividades de reforço, se houver.

Capítulo IV
Da Promoção/Retenção parcial

Artigo 39 - A escola adota, no ensino médio, o regime de progressão parcial de estudos para os alunos que, após estudos de reforço e recuperação, não apresentarem rendimento escolar satisfatório.
§ 1° - O aluno, com rendimento insatisfatório em até três componentes curriculares, será classificado na série subsequente, devendo cursar, concomitantemente ou não, estes componentes curriculares.
a) entende-se que cursar componentes curriculares com rendimento insatisfatório será presencial e/ou com orientação de estudos;
b) o aluno, com rendimento insatisfatório em até 3 (três) componentes curriculares, será classificado na série subsequente, devendo cursar, concomitantemente ou não, estes componentes curriculares;
c) nos casos pronunciados na alínea anterior, fica reservado o direito do aluno cursar os componentes curriculares com rendimento insatisfatórios ao término da 3ª (terceira) série do ensino médio.
§ 2° - O aluno com rendimento insatisfatório em mais de três componentes curriculares será classificado na mesma série, ficando dispensado de cursar os componentes curriculares concluídos com êxito 10 período letivo anterior.
Artigo 40 - Serão considerados promovidos parcialmente:
a) alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e de todas as séries do Ensino Médio, com rendimento escolar insatisfatório em até três componentes curriculares. Neste caso, o aluno é classificado na série subsequente e

cursa concomitantemente os componentes em que não bteve êxito no ano anterior, observando-se que:
b) em se tratando de alunos da 8ª série, a progressão parcial dependerá da existência de vagas no Ensino Médio e da disponibilidade de horário do aluno para cursar, ao mesmo tempo, os componentes da 8ª série e o Ensino Médio.
Artigo 41 - Serão considerados retidos parcialmente:
a) alunos da 8ª série e de todas as séries do Ensino Médio, com rendimento insatisfatório em mais de três componentes curriculares, ficando dispensadas de cursar os componentes concluídos com êxito nteriormente.

Capítulo V
Dos Projetos Especiais

Artigo 42 - A escola desenvolverá, sempre que necessário, e dentro das suas possibilidades, projetos especiais abrangendo:
I - atividades de reforço e recuperação de aprendizagem e orientação de estudos;
II - programas especiais de aceleração de estudos para alunos com defasagem idade/série;
III - organização e utilização de salas ambiente, de multimeios, de multimídia, de leitura e laboratórios;
IV - grupos de estudo e pesquisa;
V - cultura e lazer;
VI - outros de interesse da comunidade.
§ 1° - As atividades de reforço, com caráter de enriquecimento, destinam-se a todos os alunos de uma determinada classe, série ou ciclo.
§ 2° - As atividades de recuperação destinam-se somente aos alunos de baixo rendimento escolar.
§ 3° - Os projetos especiais, integrados aos objetivos da escola, serão planejados e desenvolvidos pelos profissionais da escola, e aprovados nos termos das normas vigentes.

TÍTULO V
DA ORGANIZAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVA
Capítulo I
Da Caracterização

Artigo 43 - A organização técnico-administrativa da escola abrange:
I - Núcleo de Direção;
II - Núcleo Técnico-Pedagógico;
III - Núcleo Administrativo;
IV - Núcleo Operacional;
V - Corpo Docente;
VI - Corpo Discente.
Parágrafo Único - Os cargos e funções previstos para as escolas, bem como as atribuições e petências, estão regulamentados em legislação específica.

Capítulo II
Do Núcleo de Direção

Artigo 4 4 - 0 núcleo de direção da escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.
Parágrafo Único - Integram o núcleo de direção o diretor de escola e o vice-diretor.
Artigo 45 - A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:
I - a elaboração e execução da proposta pedagógica;
II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
III - o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
V - os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
VII - as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar, via Delegacia de Ensino, dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas injustificadas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas dadas.
Artigo 46 - Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes, e representar aos órgãos superiores da administração sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.

Capítulo III
Do Núcleo Técnico-Pedagógico

Artigo 47 - O núcleo técnico-pedagógico terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, relativo a:
I - elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica;
II – coordenação pedagógica
Parágrafo Único - Integra o núcleo técnico-pedagógico o coordenador pedagógico

Capítulo IV
Do Núcleo Administrativo

Artigo 48-0 núcleo administrativo terá a função de dar apoio ao processo educacional, auxiliando a direção nas atividades relativas a:
I - documentação e escrituração escolar e de pessoal;
II - organização e atualização de arquivos;
III - expedição, registro e controle de expediente;
IV - registro e controle de bens patrimoniais, bem como de aquisição, conservação de materiais e de gêneros alimentícios.
Parágrafo Único - integram o núcleo administrativo o secretário, o oficial de escola e o assistente administrativo.

Capítulo V
Do Núcleo Operacional

Artigo 49 - O núcleo operacional terá a função de proporcionar apoio ao conjunto de ações \ complementares de natureza administrativa e curricular, relativas às atividade de:
I - zeladoria, vigilância e atendimento de alunos;
II - limpeza, manutenção e conservação da área interna e externa do prédio escolar
III - controle, manutenção e conservação de mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos;
IV - controle, manutenção, conservação e preparo da merenda escolar.
Parágrafo Único - integram o núcleo operacional o zelador, o inspetor de alunos, o servente de escola, o auxiliar de serviços.

Capítulo VI
Do Corpo Docente

Artigo 50 - Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções, incumbindo-se de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho;
III - zelar pela aprendizagem de alunos;
IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
V- cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; desde que seja dia e horário de trabalho, salvo os casos previstos em lei.
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Capítulo VII
Do Corpo Discente

Artigo 51 - Integram o corpo discente todos os alunos da escola a quem se garantirá o livre acesso às informações necessárias a sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho.

TÍTULO VI
DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR
Capítulo I
Da Caracterização

Artigo 52 - A organização da vida escolar visa garantir a regularidade da vida escolar do aluno, assim como o acesso, a permanência e a progressão nos estudos.

Capítulo II
Das Formas de Ingresso, Classificação e Reclassificacão

Artigo 53 - A matrícula do aluno será efetuada mediante requerimento do pai ou responsável, ou do próprio candidato, quando maior de idade, observadas as normas, as diretrizes para atendimento da demanda escolar e os seguintes critérios:
I - por ingresso, na 1ª série do ensino fundamental, com base apenas na idade;
II - por classificação ou reclassificação, a partir da 2ª série do ensino fundamental e no ensino médio.
Artigo 54 - A classificação ocorrerá:
I - por progressão continuada, no ensino fundamental, ao final de cada série, durante o ciclo;
II - por promoção, ao final do Ciclo II do ensino fundamental, e ao final de cada série para os alunos do ensino médio;
III - por transferência, para candidatos de outras escolas do país ou do exterior;
IV-mediante avaliação feita pela escola para alunos sem comprovação de estudos anteriores, observados o critério de idade e outras exigências específicas do curso.
Parágrafo Único - No caso do inciso III, anterior, e a critério do Conselho de Classe e Série, o aluno poderá ser submetido a estudos de adaptação, quando houver discrepância entre os componentes curriculares dessa escola e os da escola de origem.
Artigo 55 - A reclassificação do aluno, em série mais avançada, tendo como referência a correspondência idade/série e a avaliação de competências nas matérias da base nacional comum do currículo ocorrerá a partir de:
I- proposta apresentada pelo professor ou professores do aluno, com base nos resultados de avaliação diagnostica ou de recuperação intensiva;

II- solicitação do próprio aluno ou seu responsável mediante requerimento dirigido ao diretor da escola.
Parágrafo Único - São procedimentos de reclassificação:
I - provas sobre os componentes curriculares da base nacional comum, elaboradas com os conteúdos da série anterior a pretendida;
II- uma redação em língua portuguesa;
III - parecer do Conselho de Classe e Série sobre o grau de desenvolvimento e maturidade do candidato para cursar a série ou ciclo pretendido;
IV - parecer conclusivo do diretor.
Artigo 56 - Para o aluno da própria escola, a reclassificação ocorrerá até o final do primeiro bimestre letivo e, para o aluno recebido por transferência ou oriundo de país estrangeiro, em qualquer época do período letivo.
Artigo 57 – O aluno poderá ser reclassificado, em série mais avançada, com defasagem de conhecimento ou lacuna curricular de séries anteriores, desde que possa suprir essa defasagem através de atividades de reforço, recuperação, adaptação de estudos, ou ainda pela adoção do regime de progressão parcial, quando tratar-se de aluno do ensino médio.
Artigo 58 - Caberá aos Conselhos de Classe e Série, estabelecer, sempre que necessário, outros procedimentos para:
I - matrícula, classificação e reclassificação de alunos;
II - estudos e atividades de recuperação e dependência;
III - adaptação de estudos;-
IV - avaliação de competências;
V - aproveitamento de estudos.

Capítulo III
Da Frequência e Compensação de Ausências

Artigo 59 - A escola fará, através do professor da disciplina ou classe, o controle sistemático da frequência dos alunos às atividades escolares, através dos Diários de Classe e, bimestralmente, adotará as medidas necessárias para que os alunos possam compensar as ausências que ultrapassem o limite de *20%* do total das aulas dadas no mês.
§ 1° - As atividades de compensação de ausências serão programadas, orientadas e registradas pelo professor da classe ou da disciplina, com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem provocadas pela frequência irregular às aulas.
§ 2° - As atividades de compensação de ausências serão oferecidas aos alunos que tiverem suas faltas justificadas, nos termos da legislação vigente e de acordo com o que dispõe o Artigo 23, II, deste Regimento.
§ 3° - A compensação de ausências deverá ser requerida pelo pai ou responsável, ou pelo próprio aluno, quando maior de idade, no primeiro dia em que este retornar à escola.
Artigo 60 - No final do ano, o controle de frequência será efetuado sobre o total de horas letivas, exigida a frequência mínima de 75% para promoção.
Parágrafo Único - Poderá ser reclassificado o aluno que, no período letivo anterior, não atingiu a frequência mínima exigida.

Capítulo IV
Da Promoção e da Recuperação

Artigo 61 - Será considerado promovido, no final do ciclo, e nas séries do ensino médio, o aluno que tiver rendimento satisfatório em todos os componentes curriculares.
§ 1° - Os alunos terão direito a estudos de recuperação em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório.
§ 2° - As atividades de recuperação serão realizadas de forma contínua e paralela ao longo do período letivo e de forma intensiva nas férias de janeiro, não obrigando o professor da disciplina a ministrá-la.
§ 3° - Concluídas as atividades de recuperação, o professor atribuirá menção relativa ao componente curricular em referência.
§ 4° - Admitir-se-á, ao término de cada ciclo, um ano de programação específica de componentes curriculares do ciclo II, para os alunos que demonstrarem impossibilidade de prosseguir estudos no ciclo ou nível subsequente.

Capítulo V
Da Expedição de Documentos de Vida Escolar

Artigo 62 - A unidade escolar expedirá históricos escolares, declarações de conclusão de série ou ciclo, diplomas ou certificados de conclusão de curso, tudo em conformidade com a legislação vigente.

TITULO VII
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 63 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina do horário normal no ensino fundamental e será ministrado de acordo com as normas do sistema, assegurando-se o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (NR.)
Artigo 64 - A escola manterá à disposição dos pais e alunos cópia desse regimento.
Parágrafo Único - No ato da matrícula, a escola fornecerá documento síntese de sua proposta pedagógica e cópia de parte desse regimento referente às normas de gestão e convivência, sistemática de avaliação e recuperação.
Artigo 65 - Incorporar-se-ão a esse Regimento as determinações supervenientes, oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pelos órgãos competentes.
Artigo 66 - Os casos omissos e não previstos serão decididos pelo Conselho de Escola, quando forem de sua atribuição.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO LESTE - 5
(Endereço da Escola – Fone- e-mail – deletados)

PROPOSTA POLÍTICO - PEDAGÓGICA E PLANOS DE ENSINO DA ESCOLA ESTADUAL PROF. XX - 2005

ÍNDICE

1. PROPOSTA PEDAGÓGICA

2. PLANOS DE ENSINO
2.1 ENSINO FUNDAMENTAL
2.2. Ciências Humanas e suas Tecnologias
2.2.1 Habilidades e Competências
2.2.2. Conteúdos:
2.2.2.1. História
2.2.2.2. Geografia
2.2.2.3. Ensino Religioso
2.3. Ciências da Natureza e Matemática
2.4. Habilidades e Competências
2.4.1. Conteúdos:
2.4.1.1. Ciências
2.4.1.2 Matemática
2.5. Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
2.5.1 Habilidades e Competências
2.5.2 Conteúdos
2.5.2.1 Educação Artística
2.5.2.2 Educação Física
2.5.2.3 Língua Estrangeira
2.5.2.4 Língua Portuguesa

3. ENSINO MÉDIO
3.1. Ciências Humanas e suas Tecnologias
3.1.1. Habilidades e Competências
3.1.2 Conteúdos:
3.1.2.1 Filosofia
3.1.2.2 Geografia
3.1.2.3 História
3.1.2.4 Sociologia
3.2. Ciências da Natureza e Matemática
3.3. Habilidades e Competências
3.3.1 Conteúdos:
3.3.1.1 Biologia
3.3.1.2 Física
3.3.1.3 Matemática
3.3.1.4 Química
3.4. Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
3.4.1 Habilidades e Competências
3.4.2 Conteúdos:
3.4.2.1 Educação Artística
3.4.2.2 Educação Física
3.4.2.3 Língua Estrangeira
3.4.2.4 Língua Portuguesa

4. Projetos Disciplinares e Interdisciplinares
4.1.1 Antologia
4.1.2 Basquete
4.1.3 Biologia Viva
4.1.4 Conhece São Paulo
4.1.5 Diversidade
4.1.6 Doce Água Doce
4.1.7 E eu com o lixo?
4.1.8 Feira Cultural

4.1.9 Festival do Minuto
4.1.10 Hidroponia
4.1.11 Horta
4.1.12 Jornais Históricos
4.1.13 Leitura
4.1.14 Origami
4.1.15 Parlamento Jovem Municipal e Estadual
4.1.16 Sexualidade
4.1.17 Teatro

4.2. Professor Coordenador

4.3. Professores Eventuais

4.4. Gincana

4.5. Treinamento

1. PROPOSTA PEDAGÓGICA

A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania.

São objetivos fundamentais desta Escola, além daqueles previstos na Lei Federal n° 9394/96 nos artigos 32 à 36:
I. Contribuir no processo de formação de uma consciência crítica em relação à sociedade atual.
II. Estimular a compreensão de que a Comunidade e Interação são pontos para atingir qualquer meta, seja de natureza ética, ambiental ou cultural, além de fazê-lo perceber que as fontes simples de saúde podem ser resolvidas por cuidados básicos.
III. Fornecer a toda comunidade escolar um ambiente agradável em que os alunos, professores e funcionários sintam-se bem, uma escola com atrativos o suficiente para que o aluno compareça diariamente e possa participar plenamente do processo ensino-aprendizagem.
IV. Trabalhar os quatro eixos da educação:
- Aprender a Conhecer
- Aprender a Fazer
- Aprender a Conviver
- Aprender a Ser

Desta forma, desenvolveremos nossos objetivos em três dimensões diferentes, inspiradas em diagnósticos internos e externos:
1° Atitudes
a) Apresentar reflexão ética: respeito a si próprio, aos valores humanos e às diversidades; compromisso com o meio ambiente e com o espaço coletivo.
b) Transformar a reflexão ética em prática.
c) Exercer a cidadania através da prática dos deveres e defesa dos direitos.
d) Ler o mundo e ser agente da construção de uma sociedade mais justa.
e) Ser capaz de construir seu próprio projeto de vida.
f) Adquirir prazer pelo conhecimento
2° Habilidades
a) Expressar-se de maneira fluente e coerente.
b) Argumentar e criticar.
c) Interpretar as diversas linguagens.
d) Estabelecer relações entre textos (intertextualização).
e) Utilizar teorias em situações práticas.
f) Definir conceitos a partir de situações práticas.
g) Trabalhar em equipe.
3° Conhecimentos
Definidos nos planos de ensino de cada disciplina e integrados por ações interdisciplinares e temas transversais.

4° AÇÕES
Para atingirmos os objetivos acima devemos:
a) Partir da expectativa da comunidade e da realidade do aluno.
b) Trabalhar em equipe.
c) Trocar continuamente experiência entre os pares.
d) Realizar projetos culturais.
e) Utilizar diferentes recursos pedagógicos.

f) Avaliar os alunos de forma contínua e, também, em momentos pré-determinados pelos docentes.
g) Trabalhar temas atuais em jornais, revistas, livros, televisão, rádio, internet, etc, que abordem assuntos da realidade, de modo que ele saia do senso-comum, formule hipóteses, fundamente seu discurso com coerência, clareza e, através da descoberta da diversidade de opiniões, respeitá-las.
h) Desenvolver projetos que intervenham diretamente no espaço escolar, colocando em prática a teoria já estuda na sala de aula, aumentando a significação do conhecimento acumulado. Diversificando o tratamento metodológico, tornando assim o ambiente mais agradável.
i) Integração da comunidade através de eventos.
j) Quando o respeito, o bom gosto, a etiqueta, a ética, a moral, e outros valores da humanidade são praticados, estimulados e cobrados pelo corpo administrativo, funcional e docente estamos trabalhando a Educação em sua esfera mais ampla.

2. PLANOS DE ENSINO
Habilidades e Competências de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Ensino Fundamental

- Apreciar a arte através do desenvolvimento de trabalhos executados pelo próprio aluno.
- Buscar a identificação das capacidades físicas básicas.
- Buscar e pesquisar a informação em qualquer dos meios em que esteja armazenada;
- Conhecer e usar língua estrangeira moderna, como instrumento e acesso a outras culturas;
- Desenvolver a leitura de mundo em diversos códigos;
- Desenvolver as atividades rítmicas e expressivas, os esportes, jogos e ginásticas assim como o desenvolvimento das habilidades motoras, esquema corporal, hábitos posturais e atitudes corporais.
- Desenvolver bom nível de colaboração e cooperação nas relações intergrupos.
- Desenvolver, através de diferentes leituras que contribuam para o seu estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas.
- Desenvolver, através de diferentes leituras, a habilidade motora, percepção espacial e visual.
- Despertar interesse em diversas leituras que contribuam para seu estudo, formação pessoal, entretenimento e realização de tarefas.
- Entender a função social da escrita e da leitura;
- Entender a linguagem verbal falada e escrita, linguagem corporal e visual;
- Estimular a autonomia e a responsabilidade.
- Explorar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida;
- Expressar ideias, modificar pontos de vista, interpretar, escrever e apresentar soluções.
- Incentivar o hábito de desenhar, desenvolvendo a expressividade, a sensibilidade e a imaginação.
- Ler e escrever com autonomia e expressividade;
- Preparar o indivíduo à convivência em grupo e em sociedade;
- Promover a valorização da cultura corporal de movimento de uma forma geral, inclusive, como instrumento de expressão de afetos, sentimentos e emoções.
- Promover o desenvolvimento da capacidade de observação, reflexão e julgamento.
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outras classes sociais que se expressem por meio de outras variedades, promovendo assim sociabilização e cooperação mútua.
- Utilizar-se das diferentes linguagens como meio de expressão, informação e comunicação;

CONTEÚDO - <u>Língua Estrangeira - Ensino Fundamental</u>
<u>5ª Série</u>
Cardinal numbers
Greetings
Indefinite article - Definite article
Demonstrativo pronoums
Colours
Adjectives
Interrogative words
Verb: THERE TO BE
Personal Pronouns
Verb TO BE
How much - How many
Hours
<u>6ª Série</u>
Verb TO BE
Present Continous Tense
Imperativo
Simple present tense
Plural of noums

Possessivo adjectives
Prepositions
Regular and irregular verbs
7ª Série
Tenses - Simple present, simple past, immediate future, simple future
Prepositions
Subject and object pronouns
Regular and irregular verbs

8ª Série
Degrees of comparison - Superlative
Tenses - Simple present, simple past, present perfect
Indefinite pronouns
Adjectives and adverbs
Regular and irregular verbs

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO
Aulas expositivas
Repetição oral, em grupo e individual das estruturas apresentadas
Exercícios escritos
Cópias , leituras, traduções, versões e interpretação de textos
Diálogos e dramatizações
Recursos audio-visuais como : fitas de vídeo, figuras iconográficas (fotos, slides, ilustrações e desenhos)
Jogos, brincadeiras e painéis
Computadores (CD ROM)
Confecção de cartazes
Criação de estórias em quadrinhos
Leituras extraclasse de jornais, revistas e livros
Instrumentos de Avaliação
Prova escrita
Arguições Orais
Participação e interesse do aluno na sala de aula
Apresentação das tarefas exigidas feitas
Trabalhos
Ter no mínimo 75 % de frequência

RECUPERAÇÃO PARALELA
A recuperação paralela deverá visar o reforço de determinados conteúdos que não foram aprendidos. Deverá ser de forma contínua durante todo o bimestre, através de exercícios complementares e aulas expositivas. Será observado também o desenvolvimento global do aluno, contando também com sua participação, trabalhos e avaliação

3. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGÍAS
ENSINO MÉDIO

- Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte.
- Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.
- Assumir uma postura ativa e prática das atividade fisicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.
- Buscar e pesquisar a informação em qualquer dos meios em que esteja armazenada;
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais.
- Conhecer e usar língua estrangeira moderna, como instrumento e acesso a outras culturas;
- Desenvolver a leitura de mundo em diversos códigos;
- Entender a função social da escrita e da leitura;
- Entender a linguagem verbal falada e escrita, linguagem corporal e visual;
- Estimular autonomia e responsabilidade.
- Explorar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida;
- Ler e escrever com autonomia e expressividade;
- Preparar o indivíduo à convivência em grupo e em sociedade;
- Utilizar-se das diferentes linguagens como meio de expressão, informação e comunicação;

CONTEÚDO - Língua EstrangeiraÇInglês) - Ensino Médio
1°ANO
- Personal Pronouns
- Review Verb TO BE - THERE TO BE
- Present Continuous Tense

- Simple Present Tense
- Possessive Adjective
- Regular and Irregular Verbs
- Simple Past Tense
- Possessive Case
- Possessive Pronouns
- Past Continuous Tense

Texts:
. Improve your knowledge
. Improve your English

2° ANO
- Personal Pronouns (subjective / objective)
- Simple Future Tense
- To be Going to (future/ past)
- Indefinite Article
- Present Perfect Tense (affirm./ int./ neg.)
- Past Perfect
- Reflexive Pronouns
- Much, many, little, few
- Review Tenses

Texts:
. Improve your knowledge
. Improve your English

3° ANO
- Review of:
- Simple Present and Past
- Simple Past (Regular and Irregular Verbs)
- Simple Future and Immediate Future
- Present Perfect
- Modais Verbs
- Prepositions
- Review Tenses
- Active and Passive Voices

. Relative Pronouns. False Cognates

Texts:
Improve your knowledge
Improve your English

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
. Atividades em grupo
. Exercícios de fundamentação da Língua Inglesa dentro de um contexto
. Repetição oral, em grupo e individual das estruturas apresentadas
. Leituras, traduções, versões e interpretação de texto
. Diálogos e dramatizações
. Músicas, vídeos e CD's
. Confecções de cartazes
. Criação de estórias em quadrinhos
. Leitura de jornais, revistas e livros

RECURSOS MATERIAIS
. Livros didáticos e paradidáticos . Recursos áudio-visuais . Jogos e painéis

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
. Ocorrerá de forma contínua, através de experiências desenvolvidas em sala de aula, trabalhos em grupo, debates, teatro e auto avaliação

PROCEDIMENTOS DE RECUPERAÇÃO
. A atividade de recuperação será contínua durante o ano letivo

OBS. a) A Proposta Político Pedagógica da E.E.P.S.G. PROF. XX contém os Objetivos que foram copiados acima, os Planos de Ensino de todos os Componentes Curriculares divididos por tipo de ensino e áreas, os Projetos Disciplinares e Interdisciplinares que a escola deverá desenvolver durante o ano letivo (os quais pela sua extensão não foram compilados, apenas citados acima, no Índice).

b) Os itens de 4.2 a 4.5 do Índice não constavam da Cópia da Proposta que me foi entregue.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo