



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS E O SEU  
CARÁTER REVELADOR.**

Carla Cristiane Geraldo

SÃO CARLOS

2013



**Universidade Federal de São Carlos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS E O SEU  
CARÁTER REVELADOR.**

**Carla Cristiane Geraldo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística da Universidade Federal de  
São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do  
Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Ademar da Silva

São Carlos - São Paulo - Brasil

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

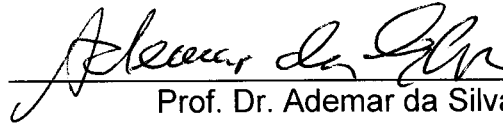
G354np      Geraldo, Carla Cristiane.  
Narrativas de professores de inglês de escolas públicas e  
o seu caráter revelador / Carla Cristiane Geraldo. -- São  
Carlos : UFSCar, 2014.  
204 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2013.

1. Linguística. 2. Narrativas do percurso docente. 3.  
História oral. 4. Língua inglesa. 5. Escola pública. I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)

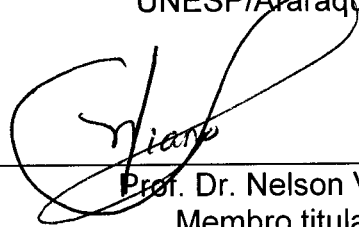
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
CARLA CRISTIANE GERALDO**



Prof. Dr. Ademar da Silva  
Orientador e Presidente  
UFSCar/São Carlos



Prof.ª Dr.ª Dirce Charara  
Membro titular  
UNESP/Araraquara



Prof. Dr. Nelson Viana  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 26/abril/2013.  
Homologada na 56ª reunião da CPGL, realizada em 24/05/2013.



Oto Araújo Vale  
Coordenador - PPGL

**Para minha mãe,**

**história de luta e cuidado com minha educação.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof<sup>o</sup> Dr. Ademar da Silva não apenas pela orientação, mas pelo apoio, incentivo, dedicação, compreensão e amizade.

Ao prof. Dr. Nelson Viana e à Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, pela leitura atenta e sugestões feitas durante o exame de qualificação, e ainda pelo que aprendi com o modelo de professores que representam.

Aos professores participantes desta pesquisa pela colaboração.

À minha mãe, por ter inculcido em mim a vontade de conhecer por meio dos livros.

À minha querida filha, Marília, que não me deixou desistir e muito colaborou nesse trabalho.

Ao meu filho, Matheus, por ter entendido minha ausência.

Ao Valmir pelo carinho, apoio, incentivo e compreensão.

Às amigas, Jane Faquinelli e Solange Christiane Gonzalez Barros, que compartilharam desta história.

À minha tia avó, Maria José, pelo apoio às leituras da graduação e pelo que sua idade e enfermidade me têm feito aprender como ser humano.

À Sra. Rachel Noronha que, gentilmente, acompanhou-me nesse percurso, lendo cuidadosamente todos os trabalhos, apontando problemas, sugerindo soluções incentivando-me a concretizar o mestrado.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

E, sobretudo, a Deus, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos.

Muito obrigada!



## RESUMO

Neste trabalho analisamos narrativas de professores de língua inglesa da rede estadual de ensino de dois municípios do interior de São Paulo. Isso foi feito para verificar o que subjaz ao processo de transformação pelo qual passou o ensino dessa língua nas escolas públicas no período entre 1950 e 2012 e, dessa forma, tentar compreender a crise que tal ensino enfrenta no presente. Ela tem relação com a violência escolar, desinteresse generalizado, baixa autoestima, descontentamento de alunos, professores e dirigentes escolares. Para a coleta de dados, foi utilizada a metodologia história oral do percurso profissional dos professores. Os dados foram analisados qualitativamente, possibilitando a visualização panorâmica das mudanças transcorridas no ensino da língua inglesa nos últimos 60 anos. A análise das narrativas revelou que a crise resulta de um longo processo histórico de transformações em que duas grandes forças afetam negativamente as dimensões pedagógica e social/pessoal da sala de aula de língua inglesa. Nesse conflito, o maior fator de desequilíbrio recai sobre a força das mudanças institucionais e o menor, sobre a força inevitável das transformações dos valores sócio-familiares.

Palavras-chave: Narrativas do percurso docente. História oral. Língua inglesa. Escola pública.



## **ABSTRACT**

The aim of this study was to analyze narratives of English language teachers from public schools in São Carlos and Araraquara from the 1950s to 2012, so as to understand the changes that have occurred in the teaching of that language in public schools that led to the crisis it faces nowadays. This crisis is related to school violence, to widespread disaffection, and to dissatisfaction and low self-esteem of students, teachers and school leaders. The methodology used for data collection was the oral history of the teachers' career paths. The data was analyzed qualitatively, allowing a panoramic view of the changes that have occurred in the teaching of English over the last 60 years. The analysis of the narratives revealed that the crisis results from a long historical process of changes, where two huge forces have affected negatively the pedagogical and social/personal dimension of the English language classroom. In this conflict the largest unbalancing factor falls upon the institutional changes, and the smallest falls upon the unavoidable force of the social and family values.

Keywords: Narratives of teachers' career paths. Oral history. English language. Public school.

## LISTA DE ABREVIATURAS

APEOESP	Associação dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CEL	Centro de Ensino de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DE	Diretoria de Ensino
HTPCs	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Metodologia Tradicional
PC	Progressão Continuada
PMT	Pseudometodologia Tradicional
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
Prof.	Professor
Prof <sup>a</sup>	Professora
SESU	Secretaria de Educação Superior

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	15
1.1. LÍNGUA E DISCURSO .....	15
1.2. NARRATIVA E MEMÓRIA.....	17
1.2.1 Narrativa.....	17
1.2.2 Memória .....	20
1.3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: TECENDO UMA HISTÓRIA .....	22
1.4. TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A CRISE DE AUTORIDADE NA FAMÍLIA E NA ESCOLA .....	44
1.5. AS DIMENSÕES DA SALA DE AULA .....	54
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	59
2.1. HISTÓRIA ORAL .....	59
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	62
2.3 SUJEITOS E CENÁRIO DE PESQUISA .....	64
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	70
3.1 A ESCOLA E SEUS FAZERES: PRÉ-DEMOCRACIA DO ENSINO .....	71
3.1.1 Dimensão pedagógica .....	71
3.1.1.1 A escassez de escolas e a formação dos alunos.....	71
3.1.1.2 A escassez de escolas e a carreira docente .....	74
3.1.1.3 Metodologia de ensino .....	79
3.2 A ESCOLA E SEUS FAZERES: PÓS-DEMOCRACIA DO ENSINO .....	82
3.2.1 Dimensão pedagógica .....	82
3.2.1.1 Formação dos professores e percurso da carreira.....	82
3.2.1.2 Efeitos das mudanças promovidas pelos órgãos educacionais.....	87
3.2.1.3 Questão metodológica .....	95
3.2.1.3 O “caderninho” .....	98
3.2.2 Dimensão social e pessoal.....	103
3.2.2.1. Os efeitos da democratização do ensino.....	103
3.2.2.3 O aluno resultante das transformações.....	106
3.2.2.4 A mudança de valores familiares .....	109
3.2.2.5 Questão salarial .....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
1. PERFIL DO PROFESSOR .....	120

2. PERFIL DO ALUNO.....	122
3. PERFIL DA FAMÍLIA .....	123
4. QUESTÕES DE ORDEM INSTITUCIONAL .....	124
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....	130
REFERÊNCIA DE SITES .....	135
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS .....	136
REFERÊNCIA DE SITES CONSULTADOS .....	138
ANEXO A.....	139
ANEXO B.....	203
ANEXO C.....	204



## INTRODUÇÃO

**O tempo presente e o tempo passado  
Estão ambos talvez presentes no tempo futuro,  
E o tempo futuro contido no tempo passado.  
Se todo o tempo é eternamente presente  
Todo o tempo é irredimível. [...]  
T.S. Eliot<sup>1</sup>**

Eliot parece ter razão ao dizer que por ser eternamente presente, o tempo é irrecuperável, mas, por outro lado, concordo também com o que expressa Agostinho (1981, p. 305) ao explicar a característica eternamente presente do tempo, propondo a existência de “um tempo presente das coisas presentes”, um presente das coisas passadas e um presente das coisas futuras. É então esse presente das coisas passadas que será levado em conta ao se tentar recuperar e reconstruir o tempo nessa dissertação.

Sou professora de língua inglesa da rede pública há seis anos e a minha inquietação em relação ao seu ensino tem aumentado ao longo desse período. Já tenho um passado na profissão e, como tenho um longo futuro pela frente, o que tenho visto no presente tem me exasperado. Isso porque tenho percebido pouco ou nenhum avanço na aprendizagem dessa língua no contexto público de educação.

Diante da demanda que a língua inglesa tem no mercado profissional, tal fato é paradoxal. O Brasil se expande para o mercado externo e se abre para a entrada de multinacionais, gerando mais empregos e renda e para fazer parte desse processo precisa-se de pessoal qualificado, e uma das exigências desse mercado é o domínio dessa língua, idioma de interação entre os povos. Portanto, um profissional que domine o inglês se faz necessário. Porém, mesmo conhecendo o valor simbólico dessa realidade, atualmente impera o desinteresse pelo aprendizado dessa língua. Segundo Almeida Filho (2007, p. 39) isso acontece por que:

[...] encontramos objetivos indefinidos como metas a serem perseguidas pelo conjunto das escolas, e quando mencionados nos documentos, vê-se a natureza irreal e esfacelada nos pontos gramaticais que ordenam os programas de curso. Outras vezes, objetivos confusos para o ensino de língua estrangeira na escola básica contribuem para o embaçamento da questão pública do ensino das línguas. Como o produto dessas distorções na área de objetivos aponta-se um ensino de idiomas no cotidiano escolar sem um mínimo da eficácia.

---

<sup>1</sup> Trecho inicial do poema *Burnt Norton*, extraído de **T. S. Eliot: selected poems** [Tradução nossa].

O autor aponta, como causa dessa ineficiência no ensino de línguas na escola pública, a irreabilidade dos programas e precariedade dos objetivos. Todavia, acredito que deva haver outras causas, além dessas.

Ao longo do tempo, os governos, federal, estadual e municipal, têm feito propostas na tentativa de modificar essa realidade. A última foi a Lei de Diretrizes e Base de 1996 (LDB). Nessa LDB o Ministério da Educação (ME) estipulou diretrizes para a educação brasileira. Regulamentou o Ensino Fundamental e Médio como Educação Básica por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para normatizar as atividades das unidades educacionais no país. Os PCNs, de certa forma, têm prestado bom serviço e colaborado com muitas das modificações que têm alterado o ensino brasileiro, especialmente por motivar os professores a reverem suas metodologias em sala de aula.

Contudo, nota-se que ainda há uma lacuna entre o ensino e a aprendizagem nas escolas públicas, e isso não ocorre apenas no ensino de Línguas Estrangeiras (LE). Os testes de desempenho das Instituições Públicas de Ensino como PROVA BRASIL e SARESP têm demonstrado que o ensino básico ainda não vai bem, o desempenho dos alunos tem sido baixo e insatisfatório na maioria das escolas.

Mesmo havendo esse envolvimento, o problema persiste. Parece haver uma desmotivação muito forte e generalizada por parte de alunos, professores e até dirigentes escolares. Diante disso, surge a necessidade de encontrar um motivo para esse descompasso. Sabe-se que o número de alunos em sala de aula é muito grande, estaria aí o problema?

O salário do professor é baixo. Para conseguir honrar seus compromissos financeiros ao final de um mês de trabalho, a maioria, muitas vezes, têm de aumentar a jornada de trabalho, assumem aulas nos períodos da manhã, tarde e noite. Por isso não têm tempo para preparar aulas ou se envolver com formação continuada. Seria este o problema?

É notório que a formação destes muitas vezes não é suficiente para a construção da competência de ensinar uma língua estrangeira ou qualquer outra disciplina. Estaria nesse fato a chave da questão? Parece que os alunos não veem significado no que é ensinado. Sua cultura de aprender parece estar sempre em choque com a cultura de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 2007). Isso estaria relacionado com a pressa da tecnologia eletrônica, na qual tudo é consumido rapidamente? Ou com a família que, nessa sociedade de consumo, tem perdido e adquirido valores que não se coadunam com o modelo estagnado de escola?

Os efeitos da pobreza, da falta de perspectivas e do tráfico de drogas são devastadores, em algumas regiões brasileiras. Os reflexos disso no interior da escola são, por sua vez, também problemáticos, porque trazem no seu bojo muita tensão e medo. Ali, professores e alunos temem balas perdidas, agressões físicas e verbais que podem ser feitas por gangues ou pelo próprio aluno. Hoje em dia, até mesmo pais têm a liberdade de adentrar a escola para insultar a coordenação, direção ou bater num professor. Seria a violência também um dos problemas?

Arriscar uma única resposta para esse emaranhado de questões insolúveis que perpassam a escola parece-me algo impossível. Além disso, existe o fato de que ela nem sempre foi assim. É comum ouvirmos pessoas dizerem: “Está pior agora, na minha época não era assim, os alunos aprendiam, havia mais respeito”. Se nem sempre foi assim, então como foi, e por que mudou? Se já tivemos no passado uma boa escola que não se iguala à que temos atualmente, talvez fosse necessário buscar algum tipo de informação elucidativa sobre ela no passado.

A função da educação é transformar o ser humano em humano (KANT, 1996, p.15), por meio de um ensino que respeite a autonomia e a dignidade de cada aluno (FREIRE, 1991), e o papel do professor, um dos principais agentes do processo educativo, é concretizar isso no espaço escolar. Tendo em vista a importância do professor nesse processo, talvez fosse necessário buscar, nele, na sua história de vida, no seu percurso de docência, uma resposta que nos levasse a entender o presente.

O ser humano é um contador de histórias e nelas está presente sua experiência de vida que, além de, na maioria das vezes, ser interessante, permite que se reconstrua uma visão mais realista e imparcial do passado (THOMPSON, 1992, p. 26). O caráter explicativo e libertador desse instrumento me fez recorrer às narrativas do percurso docente de professores de língua inglesa para verificar o que subjaz ao processo de transformação pelo qual passou o ensino dessa língua nas escolas públicas no período entre 1950 e 2012, fato este que define o **objetivo desta pesquisa**, qual seja:

Verificar o que subjaz ao processo de transformação pelo qual passou o ensino de língua inglesa, por meio da análise de narrativas de professores que a ensinaram, no período entre 1950 e 2012, e, dessa forma, tentar compreender a crise que tal ensino enfrenta no presente.

Tal objetivo será direcionado pela seguinte **questão**:



O que as narrativas de professores de inglês podem revelar sobre o ensino desse idioma no contexto de escola pública, de maneira a permitir uma melhor compreensão do presente?

Acredito que uma resposta a essa questão, além do que ocorre com o ensino de inglês em particular, talvez possa esclarecer o que ocorre com o ensino de maneira geral. Para a coleta e interpretação de dados, recorri à metodologia História oral, entrevistando professores que ensinaram inglês no período entre 1950 e 2012. A abordagem qualitativa foi utilizada para análise e interpretação dos mesmos. Esses dois procedimentos me possibilitaram, de certa forma, verificar aspectos do processo de transformação pelo qual passou o ensino de língua inglesa, nas escolas públicas, nos últimos 60 anos.

Em suma, nas vozes dos professores que já vivenciaram ou dos que ainda estão vivenciando essa experiência, talvez, esteja a evidência que tanto busco. Evidências que me mostrem o que está por trás da crise em que se encontra o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Além desse fato, ressalto o caráter de ineditismo na coleta de dados como **justificativa** para esta pesquisa, ou seja, tais fatos, por si sós, **justificam** sua execução.

Além desta Introdução, esta dissertação está dividida em três capítulos. São eles:

No Capítulo 1 - **Fundamentação Teórica**, os conceitos: Língua, Discurso, Narrativa e Memória que respaldam as análises e discussões dos dados são abordados. Além disso, são apresentados: um panorama histórico do ensino da língua inglesa no Brasil, um esboço das transformações sociais geradoras da crise de autoridade na família e na escola e aspectos da dinâmica da sala de aula.

No Capítulo 2 - **Percurso Metodológico**, são abordados aspectos gerais da história oral como conduta de coleta e análise dos dados, além da caracterização da pesquisa e dos procedimentos metodológicos propriamente ditos. Neles, o período, o contexto e os participantes da pesquisa são apresentados.

Na **Descrição e Análise dos Dados**, Capítulo 3, os dados são apresentados, analisados e discutidos. Após responder a pergunta de pesquisa, a dissertação é concluída e, para finalizar, são apresentados encaminhamentos apontados pela análise.

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história.

Walter Benjamin<sup>2</sup>

Ao contar uma história, o narrador desencadeia outras experiências e, conseqüentemente, outras histórias a aqueles que o escutam. Tendo em vista a rede narrativa exposta por Benjamin (1983), vou explicitar o conceito de língua, discurso, narrativa e memória com os quais vou operar.

### 1.1. LÍNGUA E DISCURSO

Sabendo que toda atividade humana envolve o uso da linguagem realizada através de várias manifestações discursivas, a seguir apresento os conceitos de língua e discurso nos quais vou me apoiar.

**Língua** é a forma social que os seres humanos usam para comunicar ideias de modo organizado. Essa organização tem um caráter sistemático, porém abstrato, pois no contexto social significado e significante flutuam de acordo com a ideologia de determinado grupo social.

Isso tem a ver com a posição de Bakhtin (1986, p. 16) que considera todo signo ideológico e indissolúvelmente ligado à determinada situação social. Nessa visão, a língua como sistema semiótico é também ideológica. Se os signos linguísticos são determinados pela ideologia, a consciência, o pensamento, a atividade mental, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Dessa forma, não há como pensar a língua como um sistema fechado, estático e único, pois a partir do momento em que existe uma troca para haver comunicação seja ela verbal ou não, há necessidade de se trocar informações que façam parte de um contexto histórico-social e ideológico.

---

<sup>2</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 62. (Coleção Os Pensadores ).

Para Bakhtin (1986), o significado é uma impossibilidade teórica. Um signo, aceitando-o provisoriamente, não tem um significado, mas receberá tantas significações quantas forem as situações reais em que venha a ser usado por usuários social e historicamente localizados. Em uso, a língua é muito diferente do seu modelo teórico. Ao falar, nós estamos diariamente modificando, acrescentando, excluindo, torcendo os significados codificados pela língua.

Ainda para Bakhtin (1986), a unidade linguística básica não pode ser o signo, mas o enunciado. Um enunciado não é um signo pela simples razão de que para existir ele exige a presença de um enunciador e de um receptor. O signo faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso. Um signo, num dicionário, não é e não pode ser um enunciado. Este exige uma realização histórica. Um enunciado acontece em um determinado local e em um tempo determinado, é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Nesse sentido cada enunciado é único.

O exposto tem a ver com a concepção de língua explicitada por Marcuschi (1995, p. 15), com o qual concordo. Língua é, pois um

[...] fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas e manifestações), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico-social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como o texto e discurso.

**Discurso**, por sua vez, é entendido como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, ou seja, qualquer atividade comunicativa e o processo de sua enunciação, que é regulado por exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso (TRAVAGLIA, 1991, p. 25).

Tais considerações explicitam que as histórias narradas pelos professores, como atividades comunicativas, são produzidas por um sujeito histórico e recebidas por outro, em local e tempo determinados. Nessa atividade produtora de efeito de sentido, o discurso está em constante elaboração, visto que o professor o constrói, selecionando fatos, significados e impressões, por isso, é de certa forma, uma versão do fato ocorrido e não o fato propriamente dito (MEIHY, 2002, p. 50).

O meu interesse, no discurso das narrativas coletadas, jaz nessa versão, ou seja, no efeito de sentido transmitido pelo professor-narrador por meio de suas palavras, frases e impressões.

Veja-se, a seguir, o conceito de narrativa e memória.

## **1.2. NARRATIVA E MEMÓRIA**

Em continuidade, conceituo agora dois termos que têm atuações importantes na história oral. São eles: narrativa e memória.

### **1.2.1 Narrativa**

Grosso modo, narrar é informar, é contar uma história a alguém. Tal função comunicativa lhe atribui também uma função social. A respeito daquele que conta história: o narrador, Benjamin (1983, p. 59) afirma que, no mundo da informação tecnológica atual, não existem narradores como antigamente, ou seja, os viajantes ou os velhos contadores de histórias para os quais as pessoas paravam para dar atenção e ouvir o que tinham para contar desapareceram. Mas isso não quer dizer que o ato de narrar tenha desaparecido, visto que narrar, contar histórias faz parte da natureza humana. (BRUNER, 1991; CONELLY; CLANDININ, 1995).

Os seres humanos estão constantemente explicando e informando algum fato a alguém e isso se dá via narrativas. Para Carter (1993, p. 6), as “histórias tornaram-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos com que lidamos”. Cada indivíduo percebe tais fenômenos de maneira particular e o sentido que atribui a sua história surge de crenças oriundas de experiências e valores do contexto social nos quais ele se insere.

Por isso, como já afirmado anteriormente, a narrativa é uma versão da realidade e não a realidade propriamente dita (MEIHY, 2002, p. 50). E como tal, sua veracidade ou falsidade é aceita por convenção. Utilizando-se de filtros interpretativos, o ouvinte apropria-se da realidade escutada e age sobre ela, cruzando histórias vivenciadas ou que ouviu contar. Esse percurso individual forma uma rede impregnada de múltiplas vozes.

Narrar histórias é sempre a arte de continuá-las contando e esta se perde quando as histórias já não são mais retidas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente. Assim, portanto, está constituída a rede em que se assenta o dom de narrar. [...] O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história. (BENJAMIN, 1983, p. 62)

O autor descreve muito bem a rede onde ocorre o nascimento espontâneo do dom narrativo em cada um de nós. Rede esta na qual se inserem histórias desdobradas com múltiplas perspectivas e diferentes status de realidade, onde, muitas vezes impera a emoção. O interesse do entrevistador está na seletividade, omissões, pausas, hesitações, silêncios e vieses de interferência emocional do entrevistado.

Dessas pontuações no discurso podem-se inferir significados importantes para a análise da história oral. É justamente essa característica não neutra e subjetiva da narrativa que a torna um instrumento de análise interessante e profícuo. O significado encontra-se também nos olhos e gestos de quem conta a história (BENJAMIN, 1983, p. 74) Tais elementos de apoio e reforço para o que é dito são importantes transmissores de significados muitas vezes escondidos nas entrelinhas do discurso.

História oral, história de vida, biografias, autobiografias, memórias e narrativa são conceitos utilizados com muita frequência como metodologia de investigação narrativa, por isso, faz-se necessária uma explicação do modelo aqui utilizado.

Connelly e Clandinin (1990) diferenciam narrativa de história. Para eles, enquanto história é a sequência de eventos contada por uma pessoa, narrativa é o método pelo qual o pesquisador a descreve e a interpreta. Para eles, o fenômeno é chamado de história, enquanto o método que o estuda, de narrativa. Para mim, ambos os termos serão aqui utilizados com relação sinonímica, visto que considero narrativa o produto das histórias contadas pelos professores.

Labov (1972, p. 369) diz que toda história narrada tem a ver com acontecimentos passados e possui algumas propriedades formais com as quais os falantes operam ao narrar. Quais sejam: (1) o Resumo é uma sinopse introdutória do tema; (2) a Orientação é a apresentação do evento propriamente dito com explicitações de participantes, situação, tempo e espaço; (3) a Complicação é a sequência de eventos geradores do

desequilíbrio na ação; (4) a Avaliação tem a ver com a posição do narrador com relação ao evento; (5) a Resolução explícita como a complicação foi resolvida e (6) a Coda é o final da narrativa, o retorno ao presente.

É possível notar que essas propriedades estão presentes em quase todas narrativas orais ou escritas, ou seja, há protagonistas, sequência de eventos num dado espaço e tempo; há um desequilíbrio na ação, um clímax que leva a uma resolução e desfecho da história. No entanto, não se pode afirmar que todas possuem tal sequência. Pode haver tipos de narrativas com estruturas e estilos narrativos diversos. Por exemplo, as narrativas do corpus a ser analisado são relatos de experiências vivenciadas pelos professores, nos quais pode não existir ponto culminante na ação.

Quanto à marcação temporal da narrativa, Connelly e Clandinin (1995, p. 38), advogam que tal marcação é essencial, pois o passado transmite a significatividade, os presentes valores e o futuro a intenção.

Benjamim (1985), por sua vez, considera que a narração não se esgota, é densa e envolve passado e futuro e tem multiplicidade de linguagens, por isso é constitutiva do sujeito. Tendo, também, a concordar com Silva (2002, p. 104) que aborda a narrativa a partir de uma perspectiva linguístico temporal. Ele afirma que:

Nas narrativas orais, o locutor na perspectiva do tempo, apenas conta o acontecido na ordem em que realmente ocorreu, estabelecendo uma situação comunicativa mais livre, sem muito envolvimento dos participantes. Nelas é comum a variação de tempos verbais, ou seja, há alternância das formas do pretérito com as do presente do indicativo (presente histórico), expressando passado.

Como se sabe ao trazer eventos passados das profundezas da memória ao momento da fala, ou seja, ao presente, os torna mais vivos. As histórias contadas pelos professores participantes da pesquisa refletem um intenso trabalho de seleção de fatos pessoais importantes que são informativos de seus percursos profissionais num dado período de tempo. Em suma, busco essas informações nas histórias analisadas.

Busco também o passado retido que, segundo Bergson<sup>3</sup> (apud BOSI, 1994, p. 11) “conserva-se e além de conservar-se, atua no presente” O ser humano normal está sempre resolvendo questões no mundo presente desenvolvendo uma percepção retrospectiva e prospectiva das coisas. Toda vez que tem de decidir algo futuro, ele leva em conta tal percepção, ou seja, considera e reflete sobre eventos passados para resolver pendências

---

<sup>3</sup> BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

presentes, o que, de certa forma, leva-o tomar consciência de si como também das coisas ao seu redor. Isso explica a atuação do passado no presente.

A busca do passado só é possível porque o ser humano possui a capacidade de armazená-lo na memória. Memória e narrativa estão extremamente relacionadas, uma vez que esta não se realiza sem aquela. Por isso, Bosi (1994, p. 90) afirma que “memória é a faculdade épica por excelência”. Na sessão seguinte, faço algumas considerações sobre esse termo.

### **1.2.2 Memória**

Memória, termo historicamente construído, é a habilidade que o ser humano tem de reter informações. Tal fenômeno foi, ao longo do tempo, alvo de muitas conceituações e sentidos. Desde a antiguidade clássica, que tinha *Mnemosyne* como sua deusa, até os dias de hoje, muitos filósofos e estudiosos têm abordado esse fenômeno. Chauí (1995, p. 128) afirma que “memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança”. A autora ainda afirma que no processo de memorização entram em ações componentes objetivos e subjetivos para formar as lembranças.

Os componentes objetivos são as atividades físico-fisiológicas e químicas de gravações e registro cerebral das lembranças, bem como a estrutura do objeto que será lembrado. Já os subjetivos se caracterizam como a importância e o significado afetivo do fato e da coisa para nós; o modo como algo nos impressionou e nos ficou gravado tanto para a nossa vida prática como para o desenvolvimento de nossos conhecimentos; o prazer ou dor que um fato ou alguma coisa produziu em nós. Tais eventos são registrados na memória para ressurgirem como lembrança no presente.

Isso nada tem a ver com memória de automatismo, que de certa forma, é o que acontece quando aprendemos a dirigir um carro, ou seja, memorizamos passos que se automatizam sem nos darmos conta do processo, deste modo, quando percebemos já adquirimos a capacidade de dirigir. De acordo com a autora, isso tem a ver, sim, com o sentido das coisas. Guardamos na memória aquilo que possui maior significado ou maior impacto nas nossas vidas, mesmo que seja um momento fugaz, curtíssimo ou que jamais se repetiu. É por isso que, muitas vezes, não guardamos um fato inteiro, mas um pequeno detalhe que, quando lembrado, nos traz de volta o todo acontecido.

Isso tem a ver com a seletividade da memória. Para Pollak (1992,204), nem sempre a pessoa se lembra de lugares e personagens, ou seja, dos mínimos detalhes dos acontecimentos. As narrativas do corpus resultam desse processo, e é por isso que, durante a análise, tentarei localizar e desvendar o que está por trás de lembranças isoladas e da singularidade dos pequenos detalhes.

Assim como Chauí, Le Goff, (1996) atribui ao fenômeno da memória componentes biológicos e psicológicos. Locke (1974), por sua vez, reduziu o sujeito à permanência da memória, afirmando que esta pode lhe assegurar uma identidade contínua e coerente, já que, em sua forma original, trabalha pela permanência do eu, ou seja, ela faz o sujeito lembrar-se daquilo que é. Em outras palavras, a identidade que um indivíduo constrói para si e outros, ao longo da vida, se dão via memória.

Pollak (1992) afirma que além de individual, o fenômeno memória pode ser uma experiência coletiva quando o acontecimento é vivenciado por um grupo de uma dada comunidade. Às vezes, o evento adquire tamanha proporção no imaginário de um indivíduo que lhe dificulta saber se realmente tomou parte dele. É possível que fatos resultantes de uma memória coletiva estejam presentes nas falas dos professores entrevistados.

Para Kenski (1997), “a escola é um local de transmissão de alguns aspectos da memória coletiva, valorizada pelo grupo social ao qual pertence” (p. 87) São elas: (1) a *memória-saber* que, em princípio, é fixa, e está presente nos livros, revistas, textos, documentos e filmes, e (2) a *memória em movimento*, que é “dinâmica e mutável, suscetível de transformações a partir das vivências, acontecimentos e conhecimentos que vão ocorrendo nas interações cotidianas, dentro e fora do grupo social escolar” (p. 88).

O encontro das duas memórias no ambiente escolar dá origem a

[...] um novo saber, ágil, dinâmico e significativo”. Porém [...], muitas vezes a escola perde a oportunidade de ser um espaço de movimento e questionamento da memória-saber e passa a gerenciar a reprodução inquestionada desses conhecimentos estruturados e cristalizados, específicos de um determinado tipo de saber, o saber escolar. Faz-se necessário, então, que surja um novo tipo de memória: a *memória do futuro*, ou *contra-memória*, feita de buscas no passado, análises do presente, projeções e expectativas. (KENSKI, 1997, p. 89)

Busco esse novo tipo de memória, uma memória que desconstrua e tente compreender o que tem ocorrido na escola, para elucidar o presente e projetar um futuro melhor. Isso só é possível via explicitação e reflexão sobre o que foi lembrado, o que torna o professor consciente do papel desempenhado.



Durante o encontro entre pesquisador e entrevistado, este é levado à rememoração e para tanto se dispõem a buscar, num canto da memória, lembranças de eventos e experiências passadas. Embora estas já sejam passadas, o seu resgate e desencadeamento, feitos sempre *a posteriori*, se dão no presente, num constante ir e voltar nesse tempo (MEIHY, 2002) Parece-me que esse movimento é o que leva o professor a explicitar e refletir sobre os aspectos subjetivos do que foi sua prática profissional.

O outro polo da lembrança é o polo do esquecimento. No dia-a-dia, ao relatarem acontecimentos vividos, as pessoas, às vezes, têm branco de memória, ou seja, se esquecem de um nome ou de uma data. O dado está na ponta da língua, mas não vem, e buscam-no no fundo da memória. Excetuando-se aqueles que têm algum déficit de memória, lapsos, hesitações e pausas são normais durante as conversações.

Todavia, no âmbito da memória coletiva, esquecimentos, silêncios, enfim, o que não é dito revelam mecanismos de manipulação dessa memória na sociedade. No plano individual é possível que existam zonas indizíveis, por isso, o silêncio e o esquecimento têm, muitas vezes, mais a ver com omissão voluntária, a fim de se preservar a face, do que com branco da memória (POLLAK, 1992) Ao escutar as narrativas das práticas de ensino dos professores de língua inglesa, tem-se que estar atento às hesitações e aos não ditos, ou seja, tem-se que pontuar os silêncios porque neles pode subjazer algo revelador à análise. Tem-se, enfim, que estar atento à singularidade dos pequenos detalhes.

Além disso, para fundamentar tal análise, um entendimento do que foi o ensino no Brasil se faz necessário. Por isso, a seguir, será apresentada uma volta àquilo que foi e tem sido o ensino no Brasil, com destaque ao ensino de língua estrangeira inglês.

### **1.3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: TECENDO UMA HISTÓRIA**

Na esteira de retorno ao passado, passo a fazer um panorama histórico do ensino no Brasil, destacando, no percurso, o ensino da língua inglesa; seus movimentos políticos e metodológicos.

Num passado longínquo, período que abrange a Colônia, o Império e também a República, ou seja, de 1500 aos fins de 1960, é possível afirmar que a educação no Brasil foi sempre voltada para a elite aristocrática dominante.

Nos séculos iniciais, poucos tinham acesso a uma educação básica. Tal direito era para os filhos de colonos ricos. Era, enfim, para uma elite letrada que indo para a universidade acabaria fazendo parte da administração colonial. O ensino estava a cargo dos colégios e seminários jesuítas. Neles, aprendiam-se conteúdos por meio da leitura, tradução e comentários de textos clássicos - latinos e gregos - e também pela prática detalhada da gramática. Segundo Franca apud Leffa (1998, 1999, p. 20), latim e grego dominavam o cenário educacional da época. “As outras, incluindo o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas<sup>4</sup>.”

O exposto mostra que, desde os primórdios da colonização brasileira, a ênfase estava no ensino de línguas, por meio da abordagem<sup>5</sup>, conhecida atualmente como Tradicional. O método da Gramática e Tradução<sup>6</sup> era a base de compreensão das línguas clássicas (LEFFA, 1998, 1999) Nessa metodologia, o aprendizado era visto como uma atividade intelectual que compreendia memorização de regras e exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário e também faziam exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. Esse conhecimento sobre a língua permitia o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. O professor era a autoridade detentora do saber, cuja função era transmiti-lo aos alunos que o recebiam passivamente.

Dessa forma, os jesuítas dominaram a educação até sua expulsão em 1772. Marquês de Pombal tirou o sistema de ensino das mãos deles e o substituiu pelas aulas régias. Para Vicentini e Lugli (2009, p. 60), estas eram aulas avulsas de cada matéria dadas por um professor de “cadeira” público. Este professor se licenciava através de exame feito pelo Estado, no qual tinha de provar boa conduta moral atestada por um clérigo ou juiz, e também conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Para atender a demanda de alunos, havia muitos padres e preceptores leigos que atuavam como “professor de cadeira particular”, como também existia distinção entre professores dos anos iniciais e de línguas clássicas. Há que se ressaltar que todos os professores tinham que se submeter ao concurso do Estado. Ainda segundo as autoras, esta situação precária se estendeu até a independência. Foi nesse período

---

<sup>4</sup> FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

<sup>5</sup> Com Almeida Filho (1995, p. 13), entendo abordagem como “uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma LE em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua”.

<sup>6</sup> É preciso ressaltar que “abordagem tradicional” e “metodologia gramática e tradução” são termos atuais concernentes ao ensino de línguas estrangeiras, não se sabe em que medida existiam tais preocupações à época.

que as aulas régias receberam o nome de aulas avulsas e “ante as dificuldades que sua organização até esse momento trazia, em alguns estados, essas aulas foram reunidas em Liceus provinciais” (p. 61). Resultam desse movimento o Ateneu do Rio Grande do Norte (1835), o Liceu da Bahia e da Paraíba (1836) e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro (1837).

Esses dados revelam que a reforma pombalina substituiu um sistema por outro que nada acrescentava ao anterior, ou seja, continuou privilegiando as línguas clássicas e a elite da Colônia e Império. Evidenciam também que, durante esses períodos, existiam cursos secundários sem compromisso com o ensino. Segundo Chagas (1957), neles parecia prevalecer a ideia de ensino livre, ou seja, não era seriado, uma espécie de preparação para exames parcelados realizados “às pressas e sem qualquer rigor científico”. Tais exames caracterizavam-se como meras formalidades de acesso ao curso superior. Eram, enfim, cursos precários administrativa e metodologicamente. De acordo com Chagas (1957, p. 88), nessa época, a escola foi relegada “à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas”.

Nesse cenário, o ensino de línguas vivas (francês, inglês, alemão e italiano) cresceu utilizando a metodologia gramática e tradução. O contato inicial do povo brasileiro com línguas estrangeiras e a sua emergência ocorreu por vários motivos. No caso do inglês, este começou, por volta de 1530, quando o aventureiro (FREIRE, 2000), William Hawkins, desembarcou na costa brasileira e foi muito bem recebido pelos aliados lusitanos e nativos que lá estavam. Por mais de um século, outros navegantes ingleses seguiram os passos de Hawkins em busca da madeira pau-brasil.

Outro motivo foi a boa relação comercial de Portugal com a Inglaterra. Fato que fez D. João VI, príncipe regente de Portugal e parceiro da Inglaterra, fugir para o Brasil. Tal fuga se deu para evitar conflito com as tropas francesas de Bonaparte que haviam bloqueado os portos europeus aos navios ingleses em 1808. Com a corte portuguesa no Brasil, os ingleses, que na época eram poderosos economicamente, estabeleceram casas comerciais nesse país. Para Freire (2000, p. 101): “os ingleses estão ligados como nenhum outro povo ao começo de modernização das condições materiais de vida do brasileiro: das condições de produção, habitação, transporte, recreação, comunicação, iluminação, alimentação e repouso”. Desse encontro resultaram o desenvolvimento da imprensa Régia, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. As companhias inglesas abriram ofertas de empregos para os brasileiros como engenheiros, funcionários e técnicos.

Isso gerou a necessidade de se aprender a língua inglesa. Em 1809, um ano após sua chegada, o príncipe regente de Portugal D. João VI criou uma escola de língua

inglesa. Nesse mesmo ano, nomeou o padre irlandês Jean Joyce como professor dessa língua. Na carta oficial apontava a necessidade de uma cadeira de língua inglesa por sua riqueza e pela abrangência do idioma para a prosperidade da instrução pública no Império. Inicialmente esse ensino privilegiava a fala, uma vez que visava à capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho com ingleses. Tal ensino tinha objetivos mais imediatos, portanto desnecessário para o currículo dos estudos secundários, justificava-se apenas pelo aumento do tráfego e das relações comerciais da nação portuguesa com a Inglaterra, sendo assim uma disciplina complementar aos estudos primários.

Pode-se afirmar que as relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra, desencadearam o ensino de línguas no Brasil Segundo Oliveira (1999, p. 26), as línguas inglesa e francesa passam “a ter finalidade prática, como se vê pela carta régia de janeiro de 1811, criando o lugar de intérprete de línguas na Secretaria do Governo da Bahia.”.

É possível afirmar, também, que as línguas estrangeiras modernas começaram a ganhar espaço a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil. Em 1837, o colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro passou a incluir na sua grade curricular, juntamente com Latim e Grego, o ensino das línguas inglesa e francesa. Por exemplo, em 1855, para 27 horas-aula de Latim (18) e Grego (9), havia 17, para Francês (9) e Inglês (8) respectivamente<sup>7</sup>. Apesar da carga horária reduzida, isso demonstra que as línguas estrangeiras modernas começavam a se equiparar, em termos de importância, com as clássicas. Cabe ressaltar que a língua francesa, universal e obrigatória para o ingresso nos cursos superiores, era notadamente mais importante que a inglesa.

Segundo Leffa (1998; 1999), somente “com a reforma de 1855 que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (p. 14), por exemplo, ao fim do Império, em 1881, Latim (12) e Grego (6) perfaziam um total de 18 horas-aula semanais da mesma forma que Francês (8), Inglês (6) e Alemão (4)<sup>8</sup>. O equilíbrio entre o clássico e o moderno não desvinculou o ensino das línguas modernas do jeito clássico de se ensinar, ou seja, o método da gramática e tradução ainda continuava vivo e pulsante na corte e também se manteve na República.

---

<sup>7</sup> Dados extraídos de LEFFA, Vilson.J. (1998, 1999, p.15).

<sup>8</sup> Dados extraídos de LEFFA, V..J. (1998, 1999, p.16).

Apesar de a Proclamação da República ser tradicionalmente assinalada como o marco da criação e desenvolvimento de uma escola para todos, Vicentini e Lugli (2009 p.214) apontam que:

[...] quase nada mudou na instrução pública durante os anos iniciais do período republicano. As antigas aulas régias sobreviveram como escolas de primeiras letras. Muitas práticas de ensino permaneceram e as poucas crianças que frequentavam essas aulas continuaram a aprender como antes da Proclamação da República.

Surgem algumas iniciativas pontuais com o intuito de estruturar um sistema de ensino. Por exemplo, em São Paulo, em 1894, foi inaugurada a Escola Normal da Praça da República, que se consagrou como instituição modelar na formação de professores para o ensino primário durante as décadas seguintes. Data desta época a origem dos Grupos Escolares, instituições de ensino primário, onde um diretor orientava e dirigia a atuação docente de vários professores que, de suas salas, ensinavam crianças com idade e ritmo de aprendizagem igual. Esses Grupos foram se expandindo e lentamente substituindo as aulas régias das escolas isoladas. É possível afirmar que nos anos 1950 esse tipo de instituição estava presente em todas principais cidades do território nacional.

O curso secundário não tinha finalidades definidas, ou seja, estabelecido para fornecer cultura geral às elites, oscilava entre o clássico e o científico. Sem pensar em qualquer preparação profissional específica, conduzia estudantes totalmente despreparados para as Universidades. Isso se dava por motivos tais como: despreocupação com a formação docente, ausência de fiscalização ou controle de qualidade das aulas avulsas e, finalmente, abundância de examinadores corruptos que lhes facilitavam o acesso ao ensino superior. Durante as três primeiras décadas desse período, a educação se tornara cada vez mais decadente. As várias reformas que nada lhe acrescentavam só reduziam o número de horas-aula de línguas.

Em 1931, no primeiro governo de Getúlio Vargas, das clássicas só restava o Latim na grade curricular com 6 horas-aula, e das modernas permaneciam o Francês, com 9, e o Inglês, com 8. Às 6 horas do Alemão eram facultativas<sup>9</sup>. Percebe-se que, finalmente, as línguas modernas sobrepujavam as clássicas. Fato que nada significava, pois a queda crescente da educação levava consigo o ensino de línguas.

Foi então que a educação passou por grandes mudanças desencadeadas pela Reforma Francisco de Campos, de 1931, que visava tirar a educação “do caos e do descrédito a que fora mergulhada” (CHAGAS, 1957, p. 89). Foi a partir desse movimento que se

<sup>9</sup> Dados extraídos de LEFFA, V. J. (1998, 1999, p. 16).

começou a pensar uma educação com princípios básicos para todas as camadas da sociedade. Segundo Antunha (1973), a educação de primeiro grau, obrigatória, gratuita e para todos, está na constituição de 1934.

Totalmente diferente do passado, o sistema educacional proposto previa articulação entre os ensinos primário, secundário e superior, a frequência às aulas não seria mais livre, o regime seria seriado e os conteúdos de ciências e letras seriam equilibrados. O clássico e o moderno também passariam a ter o mesmo peso nessa época em que o objetivo era a formação geral dos cidadãos e não apenas a preparação de uma elite para o ensino superior como no passado. Nesse período, surgem as primeiras universidades brasileiras. A USP- Universidade de São Paulo foi fundada em 1934. Nessa data, foi instituído também o Ministério da Educação e Saúde Pública, que centralizava a educação nacional.

Quanto ao ensino de línguas, em 1931, o Método Direto foi introduzido no Colégio Pedro II pelo professor Carneiro Leão. Essa metodologia, que já vigorava na França desde 1901, era uma reação à gramática-tradução que formava conhecedores, mas não falantes da língua.

Embora a abordagem fosse tradicional com base nas estruturas linguísticas, os princípios dessa metodologia estipulavam que: (a) o ensino de língua devia ter caráter prático com ênfase na oralidade desde o início; (b) a sequência: ouvir, falar, ler e escrever devia ser seguida; (c) a tradução direta devia ser evitada, ou seja, o significado das palavras devia ser transmitido por meio de ilustrações e objetos do mundo real; (d) Noções de gramática não deviam ser explicitadas teoricamente e sim deduzidas pela própria observação; (e) os textos para leitura deviam ser variados (além de livros, revistas, jornais e outros impressos).

Tais princípios, um avanço enorme para a época tinham, de certa forma, muito a ver com o que se pensa sobre o ensino de línguas hoje em dia. Apesar dessa relevância, segundo Leffa (1998, 1999), o Método Direto parece não ter chegado à sala de aula de muitas escolas brasileiras na época. Isso devido a fatores tais como: falta de professores com competência comunicativa na língua ou também número excessivo de alunos em sala. Diante disso, as aulas de língua retornavam ao velho método da gramática-tradução.

Dando continuidade ao que se iniciara em 1931, o segundo governo ditatorial de Vargas denominado “Estado Novo”, instituiu em 1942, a Reforma Capanema. Essa reforma, projetada pelo ministro da educação Gustavo Capanema, ela articulava-se à política ideológica nacionalista do governo, sendo por isso taxada de fascista por muitos. Paradoxalmente, os anos de 1942 a 1961 são vistos como a fase áurea da educação no Brasil.

Nesse período, além de movimentos de educação popular, ocorreu a democratização do ensino médio, que equiparava todas as modalidades: “secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola” (LEFFA, 1998, 1999, p.17). Foi apresentada a legislação nacional do ensino técnico-profissional. O SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – surgem nessa época. Quanto ao ensino médio, de acordo com Leffa (1998, 1999, p. 18),este:

[...] ficava dividido em um primeiro ciclo, denominado “ginásio”, com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, com duas ramificações, uma denominada “clássico”, com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas, e outra denominada “científico”, com ênfase maior no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática, etc.).

A ênfase dada ao estudo de línguas clássicas e modernas fez com que a carga-horária dessas línguas aumentasse. O Latim tinha 8 horas-aula, o Francês 13, e o Inglês 12. O Espanhol apareceu pela primeira vez na grade com 2 horas<sup>10</sup>. Todos os alunos do curso clássico estudavam essas línguas e o método de ensino recomendado era o Direto que, por sua vez, não era seguido. O ensino era realizado seguindo os velhos moldes da leitura, da gramática e da tradução, que parecia funcionar. Segundo Leffa (1998, 1999, p. 19) muitos alunos.

[...] terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Vistas de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Tal sucesso estava relacionado com o seu caráter elitista, ou seja, como havia poucas escolas, muitos não passavam no concorridíssimo exame de admissão ao ginásio, e tinham que sair em busca de uma profissão ou parar sua educação no quarto ano primário. Para Silva (2009)<sup>11</sup>, os que passavam, por sua vez, já haviam sido selecionados, era a elite.

Segundo Almeida Filho (2003, p. 18), a modernidade no ensino de línguas tem seu início com a reforma de 1931, quando “passou a ser regido por mestres que deviam obter formação específica para tal em cursos superiores nas universidades (de Letras, invariavelmente) ou de tal nível em Faculdades e Centros Universitários”.

<sup>10</sup> Dados extraídos de LEFFA, V. J. (1998,1999).

<sup>11</sup> Notas de orientação com o professor Ademar da Silva em 2011.

De fato, a primeira alteração significativa na formação de professores de todas as disciplinas é desse período, quando, segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 64), foi criado “o registro para os professores do ensino secundário do Ministério da Educação, prevendo a exigência da formação universitária específica, fornecida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, a licenciatura”. Todavia, o desenvolvimento da Licenciatura no país levou muitas décadas para se consolidar.

Em 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, cuja especialidade era a formação de professores e que atuaria como modelo às demais instituições formadoras do Brasil. Vicentini e Lugli (2009, p.63) afirmam que se estabeleceu:

[...] uma formação homogênea para os professores do Ginásio, do Colégio e do Ensino Normal. Tal formação estava estruturada segundo o que se convencionou chamar “esquema 3+1, ou seja, 3 anos de estudos específicos na área de especialidade (História, Física, Química, etc.), seguidos de mais um ano de curso para obter a licenciatura. Nesse ano adicional estudava-se, de acordo com a lei federal: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar. Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Tal estrutura: Bacharelado e Licenciatura prevalece ainda hoje em muitas instituições. A formação homogênea prevista naquele início é de certa forma, relativa, uma vez que traz consigo peculiaridades inerentes às especificidades das instituições de cada região ou estado. Diria que, por isso, são heterogêneas.

Contudo, nesse período ainda havia muitos docentes sem formação específica absorvidos pelas escolas. Eram os autodidatas vindos das aulas régias e também os religiosos capacitados a ensinar. Estes, de acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 63), conviviam com “profissionais oriundos das escolas superiores do país, [...], os egressos das Escolas Normais e ainda aqueles que obtinham o título de bacharel nos Ginásios do Estado”.

Diante dessa diversidade de formações docentes e como não havia professores licenciados suficientes para atender a exigência da lei, o Ministério da Educação criou o Registro Provisório que, de certa forma, oficializava a situação daqueles sem licenciatura no período de transição. Para tanto, o professor tinha de apresentar atestado de idoneidade moral, provas de títulos (diplomas, certificados, publicações) e prova de experiência no magistério de pelo menos dois anos. Um decreto de 1946 resolveu definitivamente a situação dos “velhos professores” portadores do registro provisório – médicos, advogados, engenheiros



formados em cursos superiores diversos –, concedendo-lhes o Registro Definitivo, a partir da comprovação de três anos de docência.

Cabe ressaltar que nessa fase áurea da educação no Brasil, o professor (do primário ou do secundário indistintamente) era bem remunerado e, como membro da elite educada, a grande maioria era da classe média alta. Diria que essa fase teve seu auge na década de 1950 e um gradual declínio na década seguinte.

Este veio com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que estabelecia diretrizes nacionais em todos os níveis da educação: pré-primário, primário, ensino médio que abarcava o ginásial de quatro anos e o colegial (clássico ou científico) de três, e o superior. Descentralizou o ensino, criando os Conselhos: Federal e Estadual de Educação. Cabia ao primeiro manter a homogeneidade, indicando as disciplinas obrigatórias de um núcleo comum. Já o segundo cuidava dos conteúdos curriculares complementares e optativos locais que refletissem as especificidades dos estados.

O ensino primário continuou sendo dado nos Grupos Escolares e o ensino médio, por sua vez, nos antigos Colégios ou Liceus estaduais ou particulares. Como havia poucos estabelecimentos, o ensino médio noturno era oferecido nos prédios dos Grupos Escolares. Segundo Leffa (1998, 1999, p. 20), essa LDB foi “o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”, ou seja, o Latim caiu definitivamente, o Francês com 8 horas-aula perdeu uma boa parte da sua carga horária, o Inglês se manteve com 12 e o Espanhol, com 2, portanto não sofreram alterações.

Quase dez anos depois, em 1971, em pleno regime ditatorial militar foi publicada a LDB 5692/71 que reestruturava o ensino básico. Ao juntar os quatro anos do primário com os quatro do antigo ginásio, essa lei criava o ensino de primeiro grau de oito anos, obrigatório a todos. Extinguia-se, assim, o discriminatório exame de admissão ao ginásio, o que foi muito bom porque igualava todas as crianças no direito à educação. Os três anos do colegial, sem a divisão entre clássico e científico, passaram a constituir o segundo grau. (SAVIANI, 2007)

Iniciou-se, então, a democratização do ensino no Brasil, ou seja, a “educação para todos” começava a funcionar de fato e trouxe consigo um número muito grande de alunos às escolas. Segundo Goldemberg apud Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 61), em três

décadas, o número de crianças nas escolas brasileiras cresceu nas seguintes proporções: “em 1960, 45% das crianças iam à escola, em 1970, 67%, em 1980, 80%; e em 1990, 88%”.<sup>12</sup>

Para dar contas disso, inúmeras escolas foram construídas pelo Brasil afora. Muitas delas funcionavam em até quatro períodos. Manhã e tarde eram reservadas aos primeiros quatro anos do primeiro grau e vespertino e noturno, para os últimos quatro anos e também para o segundo grau. Quanto à formação dos docentes para essas modalidades de ensino, a exigência da Licenciatura estava clara na lei. Para Saviani<sup>13</sup> apud Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 67), ela explicitava que:

a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Para Silva (2009)<sup>14</sup>, isso fez com que Faculdades de Filosofia particulares se multiplicassem pelo Brasil. Além da licenciatura de quatro anos, foi instituída a de três anos e a grande maioria era no período noturno. Surgiram também licenciaturas de fim de semana, ou seja, cursos condensados aos sábados e domingos, oferecidos, principalmente, por Faculdades do interior dos Estados. Havia, enfim, cursos para todo tipo de conveniência e posse. Excetuando as Faculdades Estaduais e as Católicas, já existentes antes de 1960, é possível afirmar que quase todas as outras licenciaturas ofereciam cursos ligeiros, sem controle de qualidade: bastava pagar para que ao final de três anos se obtivesse uma graduação em Letras com licenciatura dupla: em português e inglês.

Os estágios de prática de ensino constavam apenas no papel, pois a grande maioria era assinada pelo professor da classe, sem exigir que o estagiário sequer entrasse em sua sala. Essa cultura talvez se deva ao fato de que muitos estagiários já estivessem em serviço naquele momento, isto é, a grande maioria era absorvida pelas escolas logo no início do curso. Para tanto, bastava comprovar que tinha entrado na Faculdade e a frequentava.

A massificação do ensino universitário surtiu efeito, pois, segundo Monlevade apud Ferreira Jr e Bittar (2006, p. 68), ao final dos anos 1970 e início dos 1980, “mais de

<sup>12</sup> GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.7, n.18, p.65-137, maio/ago. 1993.

<sup>13</sup> SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

<sup>14</sup> Notas de orientação com o professor Ademar da Silva, 2011.

50% (num total de 1,5 milhão) dos professores regentes de classe”<sup>15</sup> tinham formação em nível superior.

Esse processo de formação docente perdurou e se desenvolveu nas décadas seguintes. Atualmente, as antigas Faculdades, que inicialmente tinham pouca infraestrutura, tornaram-se Universidades poderosas, que, de seus prédios gigantescos, ainda continuam fornecendo educação superior à camada mais pobre da nação<sup>16</sup>.

Segundo Ferreira Junior e Bittar (2006) a LDB 5692/71, apoiada pelo regime militar, consolida a “educação para todos”, projeto já previsto em 1931. Tal consolidação tem como resultado o início de um processo de profissionalização de um novo perfil de professor público de 1º e 2º graus que dela emerge. São professores oriundos de algumas frações das classes médias baixas ou das camadas de trabalhadores urbanos que, ao se beneficiarem da massificação da educação universitária, movimentam-se de forma ascendente na pirâmide social. Essa nova classe de professores, vai, aos poucos, substituindo a velha categoria dos professores públicos do ensino básico.

Ferreira (2007) afirma que, na década de 1950, a Faculdade não formava muitos professores, “quando ingressei, éramos 12. Antes de irmos – e havia os que ficavam – para o interior, quem dava aulas nos ginásios oficiais? O padre ensinava latim ou português; o médico, biologia ou similar afora os professores que haviam entrado por concurso”. Essa categoria, por sua vez, formada por indivíduos oriundos de certas camadas da burguesia ou das classes médias altas, devido à política educacional de arrocho salarial à classe docente, instaurada pela ditadura militar, vê-se, paulatinamente, sofrendo um processo de mobilidade social descendente.

Abramo apud Ferreira Jr e Bittar (2006 p. 73) afirma que essas duas vertentes sociais de professores trazem consigo implicações ideológicas no âmbito educacional.

Segundo o autor:

---

<sup>15</sup> MONLEVADE, João. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, Luiz Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados & São Paulo, 1996. p. 137-158.

<sup>16</sup> Os exames vestibulares para as Universidades Estaduais e Federais do Brasil eram extremamente concorridos (e ainda são), por isso os bem sucedidos eram os candidatos oriundos de cursos de 2º grau particulares.

Essa segunda (vertente) – para quem ser professor significa quase o apogeu na escala de ascensão social – passa a ter, diante dos problemas da educação e dos problemas da sua corporação profissional, uma atitude bastante diferente da primeira, que se proletarizou no trabalho. A segunda camada, que talvez hoje, em certos centros urbanos do país, constitua a maioria, tem-se mostrado, de certa forma, conservadora e pouco afeita à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade.<sup>17</sup>

De fato, para essa camada de baixo, que havia ascendido socialmente, não havia por que lutar, e isso, segundo Ferreira Junior e Bittar (2006), fez com que a profissão liberal docente de outrora fosse, proletarizando-se.

Essa nova classe de profissionais da educação, oriunda do crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro, submetia-se a condições de vida e de trabalho bastante distinta da anterior. Por causa do arrocho salarial, esse novo professor passa a trabalhar em dois ou até três períodos para ter como manter a família e pagar suas contas.

A queda salarial dos professores do ensino básico em dois principais Estados da Federação explicitados por Cunha<sup>18</sup> apud Ferreira Jr e Bittar (2006, p. 74) demonstra concretamente o processo de proletarização. Segundo o autor:

[...] o professor primário da rede estadual de SP tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes (...). No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (do DF ou na rede estadual situada no município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 (...) Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos.

Isso, segundo Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 71), desmistifica a atividade exercida pelo professor. A ocupação especializada no campo das profissões liberais perde gradualmente seu status social para dar início à construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical.

Para assegurar um pouco de dignidade profissional, essa classe mobilizou-se sindicalmente, ou seja, os sindicatos de professores com poderes de reivindicação política

---

<sup>17</sup> ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, Denice Bárbara ET AL (Org.). **Universidade, escola e formação de professor**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 77-84.

<sup>18</sup> CUNHA, Luiz Antonio. **Movimentos Sociais, sindicais e acadêmicos**. São Paulo:Cortez; Niterói: UFF, Brasília, DF do Brasil, 1991.p.60-101.

surtem nesse período. Por exemplo, segundo os autores, em 1964, “a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), a mais importante entidade docente da época, tinha caráter mais associativista e recreativo do que propriamente sindical e, inicialmente, apoiou o regime militar” (p.78). Isso fazia sentido, porque os professores ainda eram da classe social anterior e sem muito interesse à organização sindical. Contudo, gradualmente, “começou a transitar para a oposição tornando-se, no final da década de 1970 e já transformada em confederação dos professores do Brasil (CPB), num dos segmentos mais atuantes da luta pela conquista das liberdades políticas” Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 78).

São dos fins de 1970 e de todo 1980 as reivindicações por melhores salários e condições de vida explicitadas nas várias greves de professores mobilizadas pela associação de professores do Estado de São Paulo – APEOESP. Em 1989, a CPB - Confederação dos Professores do Brasil passa a ser denominada CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. Nesse período, o movimento sindical dos professores públicos estaduais brasileiros do 1º e 2º graus passa a intervir como protagonista social no processo de transição democrática, ou seja, insere-se no mundo da política nacional. Dentre as intervenções destacam-se a participação massiva do movimento “diretas-já” de 1984 que reivindicava eleições diretas para presidente da república e também da promulgação da Constituição de 1988.

No que diz respeito à organização do ensino no interior da escola, a disciplina profissionalizante que constava dos objetivos de ensino da lei 5692/71 mais as disciplinas que vieram na esteira ideológica da ditadura: Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) provocaram uma queda da carga horária de algumas disciplinas, dentre elas as Línguas Estrangeiras. O Francês foi extinto definitivamente do currículo. Restou apenas o Inglês com nove horas-aula semanais<sup>19</sup>. O espanhol que era opcional com o inglês também caiu. Percebe-se que, em uma década, a carga horária de Línguas Estrangeiras (LEs) foi reduzida para quase nada.

O método de ensino de LE vigente na década de 1970 no Brasil foi o áudio-lingual que teve seu auge nas escolas de idiomas particulares, principalmente as da Associação Brasil e Estados Unidos e do Yázigi que contavam com o apoio pedagógico vindo desse país que, além de já o utilizar desde a segunda guerra, pretendiam difundir a língua inglesa em nosso país. A abordagem é tradicional e tem como pressuposto teórico subjacente o “comportamentalismo” ou *behaviorismo* de Skinner. Nela, a figura do professor é central e

---

<sup>19</sup> Dados extraídos de LEFFA, Vilson, J. (1998, 1999, p. 19)

atua como um regente de orquestra na qual os alunos executam seus comandos. Por isso, a aula de LE é composta de infindáveis exercícios de repetição oral com muitos reforços positivos. Primeiramente, os alunos ouvem e repetem à exaustão estruturas sintáticas extraídas de um diálogo ou situação, para, em seguida, entrarem em contato com o texto escrito. O princípio básico do “comportamento verbal” é a repetição para fins de memorização e formação de hábito, com o apoio de reforços positivos.

Tal metodologia não implicou o fim da Gramática-Tradução, do Método Direto ou de uma postura híbrida no uso desses dois métodos no interior das escolas de ensino básico brasileiras.

O método da década seguinte foi o Comunicativo que também teve seu desenvolvimento nas escolas de idiomas particulares, principalmente, as Culturas Inglesas patrocinadas pelo Conselho Britânico com filiais nas grandes cidades do país. Para essa abordagem, que tem como pressupostos teóricos o Funcionalismo, o Interacionismo e o Sócio Interacionismo, linguagem é comunicação e ensiná-la é desenvolver a competência comunicativa do aluno (WIDDOWSON, 1978). Teve origem na Grã-Bretanha, no final da década de 1960, em oposição ao ensino situacional e audiolingual que não conseguiam desenvolver tal competência nos aprendizes.

O uso do conhecimento linguístico (*usage*) para diferentes (*use*) finalidades comunicativas é o objetivo principal dessa abordagem que está subjacente à metodologia desse tipo de ensino. Segundo Almeida Filho (2007, p. 36):

Os métodos comunicativos têm em comum o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não torna as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicação de regras e de prática rotinizante dos sistemas gramaticais [...].

Fica claro que nessa metodologia, a função se sobrepõe à forma e o significado e situações são os que inspiram a planificação didática e o preparo de materiais. Nela, há uma inversão nos papéis de professor e aluno. Este, por sua vez, passa a ser o centro da aprendizagem. Como tal, além de se engajar nas atividades comunicativas de forma autônoma, deve negociar sentidos (usos da língua) com seus pares durante tais atividades. O professor, deslocado do centro, passa a ser um facilitador da aprendizagem, promovendo

situações nas quais possa haver comunicação ou nas quais se detectem as necessidades dos aprendizes; ele é um conselheiro, esclarecendo as dúvidas dos alunos em atividades comunicativas (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Nos fins dos anos 1970, nas Propostas Curriculares da SEE – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo de 1988, especialistas e linguistas aplicados sugeriam as funções comunicativas como eixo central do currículo. Almeida Filho (2003, p. 22) aponta 1978 como o ano “divisor de águas por ter assistido ao primeiro evento acadêmico nacional”<sup>20</sup> que, além de apresentar publicamente esse modelo de ensino como desejável para nossos aprendizes, introduziu o Brasil no círculo de países produtores de conhecimento organizado para o ensino-aprendizagem de LE.

De acordo com Silva (2011)<sup>21</sup>, outros eventos acadêmicos sucederam-se. Por exemplo, A ABRAPUI - Associação brasileira de professores universitários de Inglês tem promovido o ENPULI - Encontro nacional de professores universitários de língua inglesa, que ocorre bianualmente em alguma capital do país. As associações de professores de língua inglesa também têm promovido encontros acadêmicos. Todas essas movimentações foram gradualmente produzindo algum resultado. Atualmente é possível afirmar que Linguistas Aplicados de algumas Universidades Estaduais e Federais das principais capitais do país produzem, por meio de cursos de pós-graduação, algum conhecimento nessa área, mas não se pode afirmar que a metodologia comunicativa teve acesso às salas de aula de LE nas escolas de ensino básico.

Na esteira da abordagem comunicativa, surge nos anos de 1980 o ensino de línguas para fins específicos. Para Celani (1997, p. 153), esta:

[...] era uma abordagem essencialmente pragmática, nascida da prática, e preocupada especialmente com a clareza de propósitos na fixação dos objetivos. Resultava em uma pedagogia realista, que partia da análise das necessidades e dos desejos dos aprendizes.[...] uso de materiais assim chamados “autênticos, isto é, materiais não elaborados especificamente para o ensino de uma língua estrangeira, mas com um propósito comunicativo próprio [...].

No Brasil, a especificidade dessa abordagem se restringiu ao ensino de leitura, o assim chamado “ensino instrumental de língua”. Ainda, segundo a autora, esse tipo de aula

<sup>20</sup> Seminário Nacional para o Ensino Comunicativo de Línguas foi realizado na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, em 1978.

<sup>21</sup> Notas de orientação com o professor Ademar da Silva, 2011.

passou a ser privilegiado, uma vez que o objetivo era a compreensão, a recepção do texto escrito e não a produção oral.

Essa metodologia pouco difere da abordagem comunicativa, uma vez que ambas privilegiam atividades comunicativas autênticas nas quais a fluência é mais enfatizada do que a correção do aprendiz, daí afirmar-se que ela tenha surgido na esteira do comunicativo. É possível reconhecer que, inicialmente, principalmente pela nova maneira de abordar a leitura, ela foi ao encontro das necessidades de alguns aprendizes e foi introduzida em muitos cursos de graduação e pós-graduação, nos quais estratégias eram necessárias para a leitura de textos acadêmicos.

Apesar de alguns exames vestibulares cobrarem a competência leitora dos candidatos, não se pode afirmar que essa abordagem tenha sido adotada nas escolas de ensino básico. O que se tem visto, na prática, é um arremedo de leitura e tradução literal. Mesmo que alguns professores advoguem alguma ênfase comunicativa, nota-se que esta ficou reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas, fortemente influenciadas pelas explicitações de regras e exaustivos exercícios descontextualizados.

A não implementação do ensino comunicativo no ensino básico brasileiro se deve a vários fatores, quais sejam: situação precária de trabalho dos professores - classes numerosas, alunos desinteressados e revoltados; má formação e falta de competência linguístico-comunicativa dos professores. É possível afirmar que na LDB de 1971 estava o início de um processo de desvalorização do ensino, em geral, no que se refere às línguas estrangeiras (doravante LE's), escondia a falsa ideia de que as classes populares não precisavam conhecer outro idioma. Isso se revelou na resolução estadual SP- 1/85 que transformava a disciplina inglês em atividade, ou seja, ela equiparava-se à Educação Física e Educação Artística, que caracterizadas como atividades, avaliavam, mas não retinham o aluno.

Essa resolução num contexto movida pelo poder das notas das avaliações bimestrais, foi lamentável para o inglês, que se tornava o bode expiatório do currículo. Professores de Inglês, educados nessa cultura, de repente tiveram que se adaptar a uma nova realidade com a qual não sabiam lidar. Os alunos, por sua vez, se muitas vezes já não davam muita importância ao inglês, ao tomarem conhecimento desse novo fato, importavam-se menos ainda<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Notas de orientação com o professor Ademar da Silva, 2011.



O discurso “dos coitados que não conseguem nem aprender português o que dirá inglês” (MOITA LOPES, 2002), remonta dessa política educacional quantitativa que para satisfazer os resultados estatísticos só fez empobrecer o ensino. A LE era alvo de frequentes reduções na grade curricular. Por exemplo, bastou um parecer posterior do Conselho Federal de Educação sugerir que a LE deveria ser dada por acréscimo de acordo com as condições locais da região para que muitas escolas tirassem-na da grade curricular.

Devido a isso, segundo Leffa (1998, 1999, p. 20), “inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira”. Isso fez com que escolas de idiomas particulares proliferassem em todos os centros do país, atendendo às necessidades das classes sociais dominantes, que desde cedo inculciam o valor simbólico dessa LE aos filhos.

Segundo Silva (2011), para os conselheiros do CEE – Conselho Estadual de Educação, o inglês como atividade, talvez, resolvesse parte do problema do grande número de retenções e evasões da rede estadual. Todavia, eles não consideram que um dos problemas estava na questão socioeconômica brasileira, ou seja, na pobreza de muitos adolescentes que, sem condições de se manter no período diurno porque tinham de ajudar na renda doméstica, iam para o curso noturno logo na quinta ou sexta série.

O mundo do trabalho, que lhes consumia o dia, deixava-os sem forças para acompanhar um curso noturno com dedicação. As reprovações resultantes dessa situação minavam-lhes a autoestima e o interesse, levando-os ao abandono. Isso, de certa forma, demonstrava que a estrutura socioeconômica brasileira não se adequava a um ensino primário de oito anos só no período diurno. Somem-se a isso as mudanças na estrutura familiar, ou seja, lares abandonados, porque muitas mulheres tinham de trabalhar fora para ajudar no orçamento doméstico.

O lado positivo da resolução 1/85 foi à instituição da APLIESP – Associação de professores de língua inglesa do estado de São Paulo. Segundo Alvarenga (2006, p. 22):

[...] tudo começou quando durante um congresso da APEOESP, em 1985, no Anhembi, todas as associações de línguas estrangeiras estavam presentes e a de língua inglesa não existia. Os professores de inglês eram a maioria no referido evento e lá estavam, *irados* com a Resolução [...]. No auge das discussões alguém do interior de São Paulo conclamou o público para que, ali e naquela hora, fosse criada uma comissão que desse início à primeira associação de língua inglesa do Estado de São Paulo.

Ainda para ela num segundo encontro, no auditório lotado da União Cultural Brasil Estados Unidos da Rua Padre João Manoel em São Paulo, é formada a primeira diretoria da APLIESP cuja missão principal seria a colaboração “no aprimoramento profissional, social e cultural do corpo associativo” (p. 23), além de lutar contra a tal Resolução.

A primeira função tem sido desenvolvida com afinco durante os mais de 20 anos de existência. Desde o início, a associação em parceria com outra instituição local tem promovido a JELI – Jornada de Ensino de Língua Inglesa e a “*Spring Conference*” que são dois eventos anuais, itinerantes, realizados no primeiro e segundo semestres respectivamente e que congregam especialistas e inúmeros professores da rede oficial de ensino de várias cidades de São Paulo.

Em todos eles discutem-se temas relevantes ao ensino-aprendizagem de LE na escola básica, como por exemplo: formação de professores, aprendizagem e avaliação e novas tecnologias. Além dos eventos, os associados têm acesso às suas duas publicações: a APLIESP News letter (publicação trimestral) e a revista CONTEXTURAS (publicação anual). Quanto à resolução 1/85, apesar das petições e dos encontros com alguns Secretários da Educação, ao longo de todos esses anos, a diretoria da APLIESP não conseguiu reverter a situação imposta por ela. Sintetizando, Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 75) afirmam:

[...] que o período histórico compreendido entre 1964 e 1985 corresponde ao processo societário no qual o Estado Brasileiro, numa ação política de cima para baixo, concluiu o ciclo da revolução burguesa autoritária iniciado em 1930. Após 1974, a sociedade brasileira já se constituía numa ordenação econômico-social fundada nos princípios modernos das formações capitalistas urbano-industriais. Foi no âmbito desse processo historicamente conturbado que a categoria social dos professores produziu os seus primeiros movimentos reivindicatórios por melhores condições de vida e trabalho.

Ainda, segundo os autores, a queda da ditadura militar e o retorno à democracia não asseguraram melhores condições de vida e trabalho aos professores. A má formação e a remuneração indigna só fizeram desprestigiar ainda mais a profissão. Isso porque “a crise econômica que se arrastava desde 1974 se agravou ao longo da década de 1980” (p. 82). Professores tinham de trabalhar de manhã, de tarde e de noite para poderem subsistir. Na década de 1990, isso fez com que muitos abandonassem a profissão. Tal fato gerou mais precariedade. Por exemplo, em 1997, o jornal o Estado de São Paulo:

...informava que hoje em dia a maioria desses cursos (de magistério) recebe apenas garotas de classe média baixa que, entre trabalhar de balconistas em uma loja ou ensinar a cartilha no primário, optam pela sala de aula – mesmo com salários que, em geral, não passam dos R\$230,00 para iniciantes. São elas, mesmo sem grande preparo, que darão aulas na rede pública (BAIXOS..., 1997, p. 07)<sup>23</sup>

Neste estado de coisas, 25 anos após a LDB de 1971, é publicada a lei de diretrizes e base 9394/1996. Apesar de algumas brechas para críticas, trouxe um novo alento para a educação brasileira. Substituiu o 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio que descartava uma única metodologia e se fundamentava no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Isso tudo numa estrutura curricular bem flexível, ou seja, além de séries anuais, semestrais, previa também ciclos, grupos não seriados com base em idade ou competências, desde que a necessidade recomendasse. O sistema de progressão continuada, que seria implementado em várias regiões do país, iria fundamentar-se na previsão dos ciclos.

Quanto à língua estrangeira, deixa bem clara a necessidade de uma LE no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, a partir da 5ª série. Para o ensino médio, a lei estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição. Para o tão desfalcado ensino de línguas estrangeiras, essas medidas eram alvissareiras na época.

Uma complementação da LDB foi publicada em 1999, com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De característica ampla, tais parâmetros destacavam o princípio da transversalidade, como contexto, no qual o ensino de LE deveria estar inserido, ou seja, deveria incorporar temas que envolvessem a relação da escola com a juventude, a diversidade cultural, a violência, as drogas, dentre outros.

Além disso, os PCNs não propunham uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras, mas sugeria uma abordagem sócio interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, o que gerou muitas críticas, uma vez que dessa forma feriam o princípio de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previstos na lei, além de reforçar a crença de que “para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando “um curso de línguas” (LEFFA, 1998 , 1999, p. 22).

A situação de exclusão causada pela resolução 1/85 ao ensino da língua inglesa, com o passar do tempo, foi caindo na rotina do dia-a-dia escolar para finalmente, com

---

<sup>23</sup> Artigo: Baixos salários esvaziam magistério. O Estado de SP, SP, 20/02/1997, p. 07, Caderno G.

o sistema de Progressão Continuada, criado em agosto de 1997, acabar se igualando às outras disciplinas do currículo.

Com fundamento no artigo 32 da Lei Federal nº 9.394, de 20/12/ 1996, o governador Mario Covas instituiu esse sistema nas escolas do Estado de São Paulo. O objetivo seria acabar com a evasão escolar, causada pela reprovação que obrigava o aluno a cursar, novamente, todas as matérias da série anterior por não ter conseguido ser aprovado em apenas uma. A promoção seria continuada, sem interrupções no seu avanço, isto é, as habilidades e competências devem ser adquiridas em um ciclo que, em geral, é mais longo do que um ano ou uma série. Nele, se o aluno, após a avaliação, não atingiu os objetivos, deve se submeter à recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço. A repetência não está prevista, o que é uma tentativa de regularizar o fluxo dos alunos ao longo dos anos na escola, superando o fracasso escolar das altas taxas de reprovação.

No Brasil, nem todas as escolas seguiram esse sistema. De cada 100 instituições escolares, apenas ¼ delas aderiram a ele. Há uma variação entre os estados, por exemplo, São Paulo, que tem a maior rede de ensino do país, a maioria que aderiu aproxima a 100%. (SÃO PAULO, 2009)<sup>24</sup>

Tal sistema tem gerado muitas discussões e problemas. Foi implantado sem ampla discussão com os maiores envolvidos no processo, ou seja, professores, alunos e familiares. Assim, repentinamente, muda-se uma cultura centenária sem se mudar a estrutura pedagógica da escola. Os professores, inseridos numa cultura do poder das notas das provas, reclamam essa falta de discussão. Alunos e familiares, por sua vez, também inseridos na cultura “do estudo para passar de ano”, entenderam tal progressão, como uma liberação geral, ou seja, os alunos acharam que não precisavam mais estudar e os pais viram-na como uma queda na qualidade de ensino. Sem entrar no mérito da questão, acredito que houve, sim, uma queda, e isso se deve ao desinteresse geral estabelecido, tanto por parte dos professores, que não sabiam lidar com a situação, como por parte de muitos alunos que, se anteriormente já não tinham muito interesse, acabaram se desinteressando mais ainda.

Segundo Silva (2011)<sup>25</sup>, na resolução 1/85 estava o embrião da “progressão continuada”, ou seja, sua arquitetura teve início em 1985. Se, por um lado, tal sistema viria resolver definitivamente a questão quantitativa, por outro, continuaria a excluir por meio de

---

<sup>24</sup> SÃO PAULO, O Estado de S. Paulo, **Baixos salários esvaziam magistério**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, Caderno G, p. 7. 20 fev. 1997.

<sup>25</sup> Notas de orientação com o professor Ademar da Silva, 2011.

reprovações veladas. Todos os alunos concluiriam o primeiro grau, mas também muitos, principalmente os carentes, sairiam dele sem saber ler, escrever e contar. Isso devido à precária qualidade do ensino que se instaurou. Pelo exposto, é possível notar que, apesar do grande interesse na educação, a LDB de 1996, deixou algumas brechas para problemas surgirem e se agravarem. Além da progressão continuada, a questão da formação docente também tem deixado muito a desejar.

Na esteira da LDB de 1996, em 19/02/2002, foi publicada a resolução número 2 do CNE (Conselho Nacional de Educação) que, de certa forma, daria um novo impulso à formação do professor, pois aumentaria a carga horária das práticas de ensino nas licenciaturas. Das 2800 horas-aula, 400 horas seriam para o estágio curricular supervisionado e as horas restantes seriam para as outras atividades (1800 horas-aula de conteúdos curriculares de natureza científicos- cultural; 400 horas de prática e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais).

Teoricamente, essa carga horária funcionaria se a licenciatura fosse de quatro ou cinco anos e esta não fosse dupla. Porém, na prática, por razões mercadológicas, a maioria das licenciaturas brasileiras são de três anos e duplas, ou seja, atrelam a licenciatura em língua estrangeira à licenciatura em língua portuguesa. Como a resolução número 2 do CNE não menciona ou faz restrições ao tipo de licenciatura, as curtas licenciaturas duplas estão amparadas por lei e continuam a colocar professores mal formados no mercado.

Paiva (2006, p.64) que atua como avaliadora de propostas de implantação de cursos novos afirma “que os espaços reservados nos projetos pedagógicos para a formação do professor de língua estrangeira e os conteúdos selecionados são insuficientes para uma boa formação do futuro professor de inglês”. Ela fundamenta sua afirmação por meio da experiência de Dutra e Melo (2004, p.37), também avaliadores, que enfatizam o seguinte:

A maioria dos projetos pedagógicos que passam pela SESu, seja para autorização ou reconhecimento, devota ao ensino de inglês ou espanhol, cerca de 360, ou no máximo 480 horas de ensino de língua estrangeira como acréscimo de 60 a 120 horas de literatura inglesa e norte-americana. A parte de formação de professor de língua estrangeira é praticamente inexistente [...].

Diante disso, conclui-se que a resolução número 2 do CNE, que acenava para uma boa formação dos professores, não funciona na prática, pois o Ministério da Educação continua aprovando licenciaturas que colocam no mercado docente professores despreparados que, por sua vez, são absorvidos pelas escolas públicas.

Quando a LDB de 1996 surgiu, as novas tecnologias estavam em progresso. Pensava-se que a passagem do sistema analógico para o digital poderia ter um grande impacto na educação. Discutiu-se então o novo desafio ao professor que teria de se adaptar aos novos recursos tecnológicos a serviço do ensino/aprendizagem e qual seria o seu papel nesse ambiente.

No bojo dessas discussões, a ênfase a um único método deu lugar a outras propostas de ensino, por exemplo, a proposta curricular do Estado de São Paulo (2008) enfatiza os letramentos múltiplos. Em casa, na rua ou no trabalho, estamos expostos o tempo todo a um tipo de linguagem – oral escrita ou icônica. Em cada um desses lugares, a linguagem tem uma força, um significado que atua nas relações humanas. É sobre essa perspectiva que hoje se fala sobre práticas de letramentos ou Letramentos Múltiplos. Embora a presença do letramento em nossas vidas seja tão forte, a escola como instituição ainda trata o uso da linguagem como um modelo autônomo.

As ênfases estruturalista e comunicativa de propostas anteriores baseavam-se em ideias e conceitos. Já o letramento sustenta-se nas relações existentes entre esses princípios – saber (estruturalismo) e fazer (comunicativo) – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos, propiciando a construção de uma visão de ensino de línguas capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos.<sup>26</sup>

As novas tecnologias de informação e comunicação já se fazem presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos a distância nos quais os alunos interagem via computadores, *notebooks*, *tablets* e *ipad*. É possível ler uma notícia ou artigo em LE a qualquer momento como também se pode ouvir alguém falando inglês, espanhol ou francês, ou seja, acesso a insumos estrangeiros via internet não é mais problema como era há dez anos. Alguns professores se adaptaram a essas abordagens, mas a situação de carência no ensino das escolas parece continuar a mesma.

Paralelamente ao percurso histórico do ensino de línguas no Brasil, muitas mudanças de ordem político-social ocorreram. Por exemplo, os contextos social da família e da escola sofreram transformações e elas serão abordadas na seção seguinte.

---

<sup>26</sup> Dados extraídos: SÃO PAULO. **Proposta curricular do estado de São Paulo**: inglês. São Paulo: SEE, 2008.

#### **1.4. TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A CRISE DE AUTORIDADE NA FAMÍLIA E NA ESCOLA**

Apresento a seguir um breve panorama das transformações sociais, cujos efeitos têm gerado uma crise de autoridade na família e na escola. Crise esta que tem mudado a realidade educacional de modo geral.

Segundo Ferry e Forbes (2012), hoje em dia, o mundo vive momentos de mudanças fortes e rápidas que a todos afetam. Elas são de todos os tipos. Na engenharia genética, por exemplo, elas afetam o nascimento e a morte do ser humano e trazem consigo questões éticas a serem discutidas. Na área médica, as mudanças fazem as pessoas viverem por mais tempo, impactando sistemas de trabalho e de aposentadoria. Em todo o mundo, existem muitos idosos de aparência ainda jovem procurando o que fazer para reinventar suas vidas, ou seja, quando se atinge o auge, percebe-se que ainda se tem mais três ou quatro décadas de vida pela frente. A tecnologia médica estende também o momento da morte, causando problemas para o doente e para a família.

Nos relacionamentos, nota-se que estes não são mais duradouros. Não há mais razões para as pessoas estarem juntas, ou seja, é impossível atribuir um único motivo para amar ou ficar com alguém. Isso porque, na sociedade atual, imperam a impaciência, o anonimato, o desamor e a solidão. Na educação, percebe-se professores desesperados e alunos desinteressados e impacientes, a disciplina não funciona mais. Os valores e os ideais de ontem, não são mais os mesmos de hoje. Estudar para entrar numa universidade e depois entrar no mercado de trabalho não mais anima muitos jovens, porque as instabilidades econômicas do mundo globalizado geram incertezas quanto a uma posição nesse mercado. De acordo com Forbes (2010), tudo isso faz com que estejamos sem bússola, sem um norte a seguir no século XXI.

Partindo de uma ética humanista, o filósofo Ferry (2011) afirma que, historicamente, transformações e pensamentos diferentes sempre existiram na vida do homem e sempre tiveram seus reflexos na vida em sociedade. Com relação a esse norte a seguir, num primeiro momento, o homem segue a bússola da natureza, confia numa ética cósmica, onde cada um tinha o seu lugar pré-determinado. Desse modo, as pessoas deviam somente se adequar a esta posição, onde não precisariam duvidar, apenas se adequar. Num segundo momento, o homem abandona a ética cósmica e entra numa ética religiosa. Todos não são

mais iguais frente à natureza, mas, sim, diante de um ser que os transcende, ou seja, perante Deus. Tudo que diz respeito ao homem é divinamente estabelecido.

Segundo Hall (2005, p. 25), o descentramento do divino e a ideia de “um indivíduo soberano” surgem “entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII”. Nesta ruptura, em nome de Razão, Deus é deslocado do centro. Para alguns, este processo desencadeia toda movimentação social da “modernidade”. Para o autor, dentre os eventos causadores das mudanças no pensamento da cultura ocidental se destacam:

a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista que colocou o Homem (sic) no centro do Universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.(HALL, 2005, p. 26)

Todas essas transformações foram graduais. O homem da modernidade não é só o “sujeito” da razão e de todas as práticas dela advindas, mas também sofre suas consequências. Aos poucos, as sociedades modernas vão se tornando mais complexas, adquirindo assim uma forma mais coletiva e social. À medida que isso ocorre, o indivíduo passa a ser mais localizado e “definido” no espaço “das grandes estruturas e formações da sociedade moderna” (p.30).

Gradualmente, o “sujeito-da-razão” vai abrindo espaço a um sujeito fragmentado e desagregado. Tal estado de coisa inicia-se no século XIX e tem continuidade no século XX, quando ocorre um conjunto de movimentos sociais e de avanços no conhecimento moderno, cujo principal impacto foi o descentramento final do sujeito cartesiano, ou seja, o “penso, logo existo, presentes no conceito de um sujeito racional com uma identidade fixa cai por terra.

De acordo com alguns teóricos, Hall (2005) destaca os seguintes avanços: (1) a teoria da evolução darwiniana, na qual o sujeito foi “biologizado”. Nela, a Natureza era a base da razão e o desenvolvimento físico do cérebro humano fundamentava a mente; (2) a teoria de Marx foi redescoberta e lhe atribuíram novo entendimento, no qual a noção de agência individual foi deslocada, ou seja, os indivíduos não poderiam ser os únicos “autores” da história visto dependerem não só de condições dadas no momento, mas também de fatores histórico-culturais fornecidos por gerações anteriores; (3) a teoria do inconsciente



postulada por Freud afirma que os desejos, as identidades e a sexualidade do indivíduo não lhe são inatos, são formados ao longo do tempo, “com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão”(p.36); (4) o movimento feminista dos anos 1960, ao contestar a posição social da mulher, expandiu-se para discutir a questão da diferença sexual e a formação de identidades sexuais e de gênero.

Todas essas mudanças fazem com que o “sujeito” de identidade fixa e estável do Iluminismo se descentre e dão origem ao sujeito da pós-modernidade. Este é o sujeito contemporâneo de identidade fragmentada, inacabada e contraditória que, segundo Forbes (2011), parece estar sem bússola.

Para e Birman e Capelatto (2012), a sociedade contemporânea sofre um processo de fragilização da autoridade, ou seja, uma crise das instituições está em andamento. Nela, as instituições estão perdendo o poder de controle que outrora tinham. A ausência de limites, resultante deste descontrole, tem provocado (1) o aumento da agressividade, violência e criminalidade humana; (2) o aumento do uso irrestrito de drogas e (3) o aumento de compulsões e de consumo. Para os autores, a responsabilidade pela crise de autoridade se deve (1) às mudanças sociais desencadeadas pelo processo de globalização e (2) às transformações ocorridas no âmbito da família.

No que diz respeito ao processo de globalização liberal, Ferry (2011) aponta que ela está em processo de trair uma das promessas mais fundamentais da democracia. A promessa da construção coletiva de nossa própria história, na qual conduzimos e tentamos mudar cooperativamente nosso destino, está em desequilíbrio. Isso porque, o mundo atual não apenas nos “escapa” por todos os lados, mas acaba se tornando sem sentido e direção.

A cada ano, o desenho dos produtos manufaturados em geral mudam. Eles têm de mudar para sobreviverem no mercado globalizado. Por exemplo, segundo Ferry (2011, p. 126) “telefones celulares, aparelhos MP3 e jogos têm suas funções multiplicadas, ficam menores ou suas telas aumentam de tamanho, mudam de cor , e aí por diante”. O mercado inventa “uma necessidade sem escolha”, ou seja, a cada modelo novo lançado, as trocas acontecem movidas não mais pelo gosto, ou por uma escolha entre outras, mas por uma necessidade ditada pelas leis do mercado.

O mundo do capital globalizado coloca todas as atividades humanas em um estado de concorrência sem fim e se movem para além de suas vontades, provocando uma crise de identidade, onde o desejo impera. Para estimular esse desejo, as leis do mercado

contam com o apoio da mídia. Esta, como grande formadora de opinião, pode ser responsabilizada pelo que está ocorrendo.

Para Santos (2001, p. 39) toda informação que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tornando-se portanto ideológica. Segundo o autor:

Não é de estranhar, pois, que realidade e ideologia se confundam na apreciação do homem comum, sobretudo porque a ideologia se insere nos objetos e apresenta-se como coisa. Estamos diante de um novo "encantamento do mundo", no qual o discurso e a retórica são o princípio e o fim. Esse imperativo e essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir, e um outro, pelo qual ela busca convencer. Este é o trabalho da publicidade. O fato de que, no mundo de hoje, o discurso antecede quase obrigatoriamente uma parte substancial das ações humanas — sejam elas a técnica, a produção, o consumo, o poder — explica o porquê da presença generalizada do ideológico em todos esses pontos. (SANTOS, 2001, p. 49)

Ele enfatiza o entendimento de que o problema não está nos meios de comunicação em si, mas nos quadros de referência dos sujeitos, a partir dos quais são processadas as mensagens transmitidas por meio das tecnologias, ou seja, o conteúdo televisivo assimilado por uma criança (ou um adulto) não é o mesmo que o de outra. Tal processamento e impacto dependem do ambiente sociocultural em que elas vivem.

Discordando do que foi afirmado acima, entendo o papel do quadro de referências do consumidor no processamento de dados fornecidos pelos meios de comunicação, porque é dele a atividade de digerir, questionar e remodelar a informação e, construir, assim, sua identidade. Com Di Giorgi (2004, p. 68), acho que a atuação do indivíduo na construção de sua identidade é de extrema importância, “porque os sistemas de sentido (culturais) seriam cada vez menos separáveis das inúmeras ações individuais que as questionam, as remodelam, as atualizam e desatualizam, porém desta maneira, as fazem evoluir.” Por outro lado, não compreendo por que o problema não está na mídia em si. Tendo em vista seu papel manipulador e ideológico, acredito que o maior peso do problema deve recair sobre ela também.

Em suma, a mídia tem exposto o homem à uma escravidão de modelos que nem sempre dizem respeito ao seu processo de “ser”, aprisionando-o numa frenética vontade de “ter”. Segundo Sayão e Aquino (2004), o indivíduo vive numa sociedade de consumo sem consciência. Esse consumo não se restringe apenas a objetos, mas também a ideologias e estilos de vida, nos quais tudo é descartado com muita facilidade. Para eles, essa sociedade

constrói um idealismo na perspectiva dos sonhos, cuja realização se dá unicamente pelo consumo, o que, seguramente, afeta o contexto familiar. Isso me remete à crise de autoridade pela qual passamos e que resultam das transformações ocorridas no âmbito familiar.

Segundo Birman (2012), a genealogia familiar teve três períodos: o pré-moderno, o moderno e o contemporâneo. A família pré-moderna também conhecida como extensa tem seu início no século XVII e vai até meados do século XVIII. Ela era numerosa, pais, mães e filhos coabitavam no mesmo lugar por várias gerações. O poder absoluto estava nas mãos dos pais, era pois uma família patriarcal strictu sensu. Na época, Deus, reis e pais dominavam em diferentes instâncias, ou seja, na esfera religiosa, o poder estava nas mãos de Deus, na política, nas mãos do rei, e, na familiar, nas mãos do pai. A mulher, nessa sociedade, tinha o papel reprodutor apenas. Na vida privada e social, ela não tinha poder, por isso era submissa. As crianças, vistas como adultos em miniatura viviam entre os adultos da casa que auxiliavam na sua criação.

A família moderna passa a existir após a Revolução Francesa, nos fim do século XVIII. Os ideias de liberdade, fraternidade e igualdade inseridos no bojo dessa revolução desequilibram a tradição patriarcal do período anterior. Com a igualdade de direitos, surge então a teoria da diferença sexual. Homens e mulheres são iguais, mas com diferenças anatômicas fundamentais. Homens e mulheres têm o mesmo direito, mas por natureza, a mulher é fadada à maternidade. Essa diferença moral entre os sexos confere à mulher um papel e um poder nessa sociedade. O papel de reprodutora do período anterior dá lugar ao papel de mãe. Surge então o instinto materno, que é uma invenção dessa teoria. Ser mãe dá à mulher o poder da governabilidade do lar. Enquanto o homem governa o espaço público, que é mais importante, ela tem nas mãos a governabilidade do espaço privado.

A representação da família moderna se restringe às figuras do pai, da mãe e dos filhos. À mãe cabe cuidar do bem estar da casa e, sobretudo, do marido e dos filhos. O cuidado sanitário e a educação pedagógica dos filhos é exclusividade dela. Estes, por sua vez, passam a ter extrema importância. No início do século XIX, a criança é vista como a representação do futuro, ou seja, uma criança bem educada e saudável era garantia de uma nação rica. Consequentemente, datam desse período as grandes revoluções nas áreas médicas e pedagógicas. Especificidades médicas (ginecologia, obstetrícia, pediatria e puericultura), para garantir uma prole saudável, surgiram nessa época.

De acordo com Sayão (2012), nota-se que, até fins de 1950, a configuração familiar burguesa no Brasil se adequava aos moldes da família moderna explicitados acima.

Pais e mães sabiam que cuidar dos filhos era a consequência do matrimônio e não discutiam. O processo de socialização primária era realizado em casa, onde os pais exerciam autoridade máxima. O papel da criança era obedecê-los, principalmente, porque temia tal autoridade. Sayão (2012) explicita tal fato, lembrando o temor que os filhos tinham do olhar dos pais nesse período. Em sociedade era preciso o olhar regulador deles para que se aceitasse, ou não, uma bala ou um pedaço de doce. Em suma, a criança não tinha voz. Apesar disso, o mundo infanto-juvenil era povoado de brincadeiras. Como o espaço adulto não lhes interessava, brincavam muito entre si, construindo, assim, outras maneiras de ser.

Embora o mundo não fosse homogêneo, era preciso aceitar que assim fosse. Apesar das exceções, a maioria das pessoas aceitavam os poucos valores vigentes. Nele, cada qual tinha um papel bem definido e a escola exercia o seu, ou seja, ela era mais um instrumento para que os pais cumprissem os deles. Por isso, sem muita interferência, eles deixavam-na ensinar e levar adiante o processo de socialização secundária dos filhos, a partir do curso primário.

No Brasil, nessa época, poucas escolas ofereciam cursos secundários, por isso havia um número reduzido de vagas. Neste contexto, apenas crianças, cujas famílias tinham poder financeiro de prepará-las para o exame de admissão, seguiam o curso ginásial. No universo da grande maioria pobre, poucas tinham chance e, na maioria das vezes, muitas conseguiam no máximo terminar o curso primário.

Aos sete anos, a criança tinha de ir à escola primária. Como as distrações e ensinamentos promovidos pela televisão ainda não existiam, a escola caracterizava-se como o único espaço para o aprendizado acadêmico e os pais esperavam isso dela. Esperavam que, além de ler, escrever e contar, seu filho tivesse bom comportamento. Não havia pressão para que a criança tirasse notas altas nas matérias ensinadas, uma ou outra avaliação abaixo de cinco (nota vermelha) nas matérias ensinadas era até admissível, mas o inaceitável era boletim escolar com nota vermelha de comportamento. Os pais, que valorizavam o bom comportamento social, ficavam indignados e puniam os filhos severamente, caso isso acontecesse.

Gradativamente a aparente homogeneidade na esfera sócio-familiar passa a sofrer mudanças rápidas e radicais. Tais mudanças estão relacionadas com a configuração da família contemporânea. Para Birman (2012), esse novo tipo de família começa a surgir quando as mulheres passam a disputar o espaço público com os homens. Isso foi nos anos 1960 e 1970. Durante as duas grandes guerras, devido a escassez de mão de obra masculina,

as mulheres, além do trabalho como enfermeiras na área médica, já tinham sido convocadas como mão de obra nas grandes indústrias. Todavia, a reorganização morfológica desse tipo de família se dá mesmo com a revolução feminista dos anos 1960.

A possibilidade de estudar, investir no seu talento, trabalhar fora e poder subverter a ordem familiar moderna foi possível com a descoberta de procedimentos anticoncepcionais seguros como a pílula. A partir de então, filhos não são mais conseqüências do matrimônio, eles passam a ser planejados, ou seja, um casal podia escolher se queria ou não ter filho e a mulher, de certa forma, tem o poder dessa decisão nas mãos. Desde então, a eternidade do casamento também sofre uma queda. Nessa morfologia familiar, homens e mulheres ficam casados até quando um não atrapalha o projeto de existir do outro, caso contrário, o divórcio acontece. O grande número de divórcios trás consigo um novo desenho familiar.

A típica da família moderna com as figuras do pai, da mãe e dos filhos dá lugar à imagem da família monoparental, onde, um dos membros fica responsável pela educação da prole por mais tempo. A configuração mãe+filhos ou pai+filhos sofre mudanças a partir do momento em que um dos membros inicia um novo relacionamento amoroso. Por exemplo, quando uma mulher divorciada com filhos passa a buscar um novo parceiro afetivo, este terá de se relacionar também com os filhos dela. Se, porventura, esse novo parceiro também tiver filhos do outro casamento, os filhos dele, além de se relacionarem com a nova companheira do pai, também terão de se relacionar com os filhos dela. Nesse caso, relacionamento significa, muitas vezes, conviver e, até, morar junto. Nessa junção de proles, diferentes regimes de autoridade passam a imperar, tornando difícil identificar onde de fato está a autoridade e quem é responsável por ela. Este, talvez, seja um dos grandes impactos nesse tipo de família.

A entrada da mulher no mundo do trabalho juntamente com o homem fez com que novas formas de maternagem surgissem. Para cuidar das crianças de pais trabalhadores são criados, nesse período, os berçários, as creches e as escolas maternais. Cada vez mais cedo, pais deixam seus filhos nos braços dessas instituições e, ao fazerem isso, o processo de socialização primária da criança, que deveria ser feito em casa com os pais atuando como modelo, fica também nas mãos de pessoas estranhas.

Utilizando-se do termo psicanalítico “investimento narcísico” para esse processo, Birman (2012) enfatiza que a criança abandonada aos cuidados de pessoas que nada têm a ver com seu círculo familiar é privada de modelos coerentes de identificação. Tal

desinvestimento afetivo provocado por tal privação trás consigo uma crise de autoridade. Outras vozes, além da familiar complementando a educação da criança fazem com que ela fique sem saber a quem seguir. Aumento da baixa autoestima, da violência, do “*bullying*”, das compulsões e a perda da autoridade na família e na escola são exemplos dos efeitos dessa crise na contemporaneidade.

Para Sayão, (2003, p.146) no Brasil, a imagem de uma família harmoniosa, bonita e feliz divulgada pelos meios de comunicação faz parte da criatividade da própria mídia. Ela não existe mais, é uma idealização consumida pela sociedade do espetáculo. Na verdade, tanto no passado como no presente, encontrar tal família é tarefa difícil, porque esta “sempre supõe conflitos, exigências, anseios, obrigações, compromissos e muito mais. Ter família dá trabalho, ter família é sacrificante, ter família é uma imensa responsabilidade.”

Hoje em dia, o molde da família moderna não existe mais. Enquanto, nesse tipo de família, ter e cuidar de filhos eram consequências do matrimônio, na família contemporânea, eles são escolhidos. Sayão (2012) enfatiza que o fato de os pais escolherem quando e como ter um filho, faz deste ser um objeto de consumo, ou seja, torna-se a concretização de um sonho vendido pela mídia e que nela deve ser inserido. Numa sociedade de espetáculo consumista, chá de bebê, lembrancinhas e filmagens fazem parte do pacote maternidade.

Além disso, para se ter espaço nessa sociedade, é preciso ser jovem e feliz. Consequentemente, duas realidades fantasmagóricas aterrorizam as pessoas: (1) envelhecer e (2) ter de lidar com a dor e com o desprazer. (SAYÃO, 2004, p.104) A primeira exige uma aparência estética que tenta mimetizar a juventude e isto é fornecido pelo mercado da moda. O resultado dessa mimetização é uma moda casual jovem para todos. Não há referência distintiva entre roupas de criança, de jovem e de adulto, ou seja, crianças e adultos vestem o mesmo estilo de roupas dos jovens.

Quanto à segunda, os pais fazem de tudo para que o seu “bem” mais precioso não se desaponte e sofra. Em nome de uma pretensa felicidade, abdicam de desagradar o filho, dando-lhe autonomia. Em posse disso, a criança vai ao extremo, ou seja, faz o que quer, quando quer e, na maioria das vezes, na hora errada. Os pais perdem a autoridade, pois ela não lhes obedece. Para resolver o problema, a sociedade a diagnostica: déficit de atenção, hiperatividade e dislexia são disfunções corriqueiras nesse contexto social. Na hierarquia do modelo familiar anterior, os pais ocupavam a posição principal e os filhos, além de temê-los, tinham medo de perder-lhes o amor. Na contemporaneidade, o lugar de destaque passa ser do

filho, cujas necessidades não são mais afetivas. O filho precisa dos pais apenas para superprotegê-lo, administrando o seu bem estar cotidiano e financeiro. Há uma inversão de valores, agora, os pais temem perder o amor deste “bem” precioso.

Segundo Sayão (2003), atualmente os casais jovens correm atrás da realização de sonhos de consumo. A vinda de um filho, que pode ser a concretização de um deles, não atrapalha este projeto, uma vez que estes são deixados nas creches, berçários ou escolas maternais. A ideia de abdicar boa parte da vida para cuidar de filhos não mais existe. Eles não mais vislumbram para si apenas a responsabilidade da educação social dos filhos na primeira infância, (SAYÃO, 2003) sem problemas de consciência, compartilham isso com outras vozes no interior das escolas maternais ou de educação infantil.

Tal fato, leva-se a entender que a função principal dos pais, hoje em dia, é introduzir e assegurar a permanência do filho num grupo social competitivo de consumo. No que se refere à escola, antes, ela era mais um recurso educacional, hoje, ela é o único. Neste fato, há um agravante, ou seja, parece não existir garantia de aprendizado.

Antes, os pais não iam à escola do filho, eles sabiam o papel por ela desempenhado e deixavam-na exercê-lo, hoje, eles sabem muito da vida escolar, sabem até o nome, sobrenome, telefone e endereço dos professores, mas, na maioria das vezes, desconhecem o papel da escola na vida do filho. Antes, os pais valorizavam e exigiam o comportamento social do filho que era expresso por uma nota no boletim escolar, hoje, a atitude social da criança não é mais avaliada.

Antes, a escola não era extremamente competitiva, hoje, ela estimula tal valor. Na família moderna, para uma criança melhorar sua performance escolar, ela devia competir consigo mesma e não com seus colegas ou vizinhos, hoje ela tem de ser a melhor frente a seus pares e comunidade.

Antes, a escola não competia com recursos tecnológicos (computador, televisão e jogos eletrônicos) existentes no mercado, hoje, tais mídias estão em muitas casas brasileiras e, pela atração que provocam, atuam como um verdadeiro corpo docente do lar. Segundo Cortella (2011), uma criança que fica diante da TV três horas por dia, em um ano, terá assistido mil horas. Quando ela for à primeira série do curso fundamental, ela terá provavelmente assistido de cinco a seis mil horas de TV. Além de ter visto e aprendido muito (de desenhos, violência, sexo e comerciais) nesse período, devido à velocidade da mídia, ela perde o poder de concentração. Os dirigentes de programas infantis sabem que seis minutos é o tempo necessário para uma criança perder o foco, por isso cada bloco de seis minutos de desenhos é intercalado por um, de comerciais. Os efeitos dessa exposição televisiva têm gerado crianças impacientes e intolerantes tanto em casa como na escola. Para Cortella (2012), a criança gosta da escola, mas a convivência com a rapidez da mídia torna a

morosidade da sala de aula intolerável para ela e isso tem sido demonstrado através de sua apatia, desatenção, impaciência e desobediência.

Assim como não obedece mais aos pais, a criança não respeita mais a escola. Ali, onde tem mais direitos do que deveres, não só desobedece aos professores e funcionários como também é intolerante com seus pares. Com Birman (2012), considero que a causa deste problema está no “desinvestimento narcísico” vivenciado pela criança no período de socialização primária. Os pais transferem aos berçários, às escolas maternas ou de educação infantil tal processo. Ao fazerem isso, outras vozes, além da familiar complementando a educação da criança fazem com que ela fique sem saber a quem seguir, por isso é privada de modelos coerentes de identificação. Tal desinvestimento afetivo provocado por tal privação trás consigo uma crise de autoridade que, além da família, tem afetado a escola. Segundo Di Giorgi (2004, p.69), a escola, que foi organizada a partir de dois grandes pressupostos: o de que o núcleo da socialização seria dado pela família; e o de que o modelo cultural hegemônico seria transmitido por ela, não sabe muito bem como lidar com a crise de autoridade provocada pela perda de referências.

O exposto parece indicar que a vida familiar no passado era melhor que no presente e que inconscientemente, expresse meu desejo de voltar àquele tempo. Com Ferry (2011, p.125), acredito que ninguém “hoje em dia, gostaria de voltar ao período do Oliver Twist de Dickens, quando mulheres não tinham direito ao voto e trabalhadores às férias. Período em que crianças tinham de trabalhar e países da África e Ásia eram colonizados por países europeus”. Não se quer isso de volta, assim como não se quer voltar aos modelos familiar e escolar do passado, porque neles imperavam a desigualdade e o autoritarismo.

Ferry (2011, p.125) afirma que, apesar de haver certo desencanto com o mundo, novas formas de lucidez e de liberdade acompanham-no. Na verdade, minha argumentação tenta vislumbrar essas novas formas, ou seja, novos quadros de referência para o espaço familiar e escolar, pois, com Tedesco (1998, p. 59) entendo que a perda desses quadros é um fenômeno tão perigoso quanto a existência de um modelo totalitário, uma vez que ambos resultam em intolerância e discriminação.

Para que novos quadros de referência passem a vigorar, mudanças na escola e em outras agências de socialização se fazem necessárias. Nesse sentido, vale a pena acatar a sugestão de Touraine (1997, p. 282):

Como o modelo clássico se desintegra diante de nossos olhos, é urgente propor uma nova concepção de educação a docentes que se sentem ameaçados pelo retrocesso de uma cultura escolar invadida, por um lado, por preocupações utilitárias, por outro, pela cultura de massas e os problemas afetivos dos alunos.

Indo além, incluiria os pais nessa nova concepção de educação, ou seja, seria um trabalho conjunto entre pais, escola e professores em prol do resgate da autoridade



perdida. Autoridade esta que não se refere ao autoritarismo e, sim, ao respeito à autonomia e à dignidade de cada aluno (Freire, 1991).

Ainda no que se refere à escola, em sequência, apresento a visão de Prabhu (2000, 2001) sobre a dinâmica da sala de aula, o que poderá fundamentar teoricamente algumas questões durante a análise.

## 1.5. AS DIMENSÕES DA SALA DE AULA

Prabhu<sup>27</sup> (2000, 2001, p. 80) afirma que uma dada aula de línguas é um evento com quatro dimensões, quais sejam: (1) uma unidade de um currículo, (2) um método de ensino em ação, (3) um evento social padronizado e (4) um palco de interação humana. As duas primeiras podem ser denominadas: dimensões pedagógicas e as duas subsequentes: dimensões social e pessoal. Todas se relacionam e uma tem influência sobre a outra de forma recíproca.

Para ele, a dimensão curricular é organizada a partir de uma sequência acumulativa de unidades de ensino, cuja função é alcançar um objetivo pedagógico, caracterizando-se dessa forma, como uma viagem. Ao cumprir uma unidade curricular e iniciar a subsequente, o professor pressupõe que o aluno deu um passo concreto numa etapa dessa viagem e, por isso, progrediu cognitivamente e psicologicamente. Para se considerar tal fato “seriamente, uma dada aula tem de ser aprendida e avaliada em relação ao seu ajuste ao estágio de desenvolvimento do aprendiz num ponto dado e não em relação” (p. 80) à progressão de unidades, o que não é feito. Apesar da amplitude desse pressuposto, o currículo é uma alternativa viável que o professor tem para seguir o desenvolvimento de seus alunos.

Na dimensão metodológica, a aula é vista como a implementação de um método. Este, por sua vez, fundamenta-se, conceitualmente, em uma teoria de ensino/aprendizagem e, operacionalmente, nos procedimentos de ensino, ou seja, nos passos seguidos pelo professor para ensinar certa unidade do currículo. Para o autor, “ao adotar um

---

<sup>27</sup> O tema desta sub-seção foi extraído do artigo A dinâmica da sala de aula de Nagore S. Prabhu (Departamento de Língua e Literatura da “*National University*”). Como professor indiano de Inglês, é muito conhecido por ter colocado a Índia no mapa mundial de Ensino Comunicativo de Línguas através do aclamado Projeto 'Bangalore.

método como padrão de atividade, o professor estará assumindo a premissa de que a teoria de aprender que informa essa forma de atividade é de fato uma teoria válida” (pg. 82).

Nas discussões sobre ensino/aprendizagem de línguas, essas dimensões são extremamente valorizadas pelos especialistas que, de certa forma, negligenciam as outras duas: a social e a pessoal.

Na dimensão social, a aula é considerada um evento social rotinizado com papéis desempenhados pelos participantes estabelecidos pela tradição e convenção. Tal rotinização não se restringe apenas à sala de aula, ela ocorre em outros contextos da escola, da família e da sociedade, é extremamente necessária em encontros recorrentes de pessoas pelo senso de segurança advindo das referências e expectativas compartilhados. Assim como existem papéis bem definidos aos padres e fiéis na igreja, aos juízes, advogados e réu num tribunal de justiça, na sala de aula, professores e alunos têm os seus, que são caracterizados pelas convenções e, até certo ponto, pela ritualização. Tal fato não é muito percebido quando tudo corre bem durante certo evento social, no entanto, ele é extremamente perturbador quando violado.

Segundo Prabhu (2000, 2001, p. 83), existe um conjunto de noções compartilhadas por professores e alunos no decorrer de uma aula, ou seja, “há, na verdade, uma espécie de ética da sala de aula da mesma maneira que há um código de ética entre médicos e pacientes e nas transações entre advogados e clientes.” Essa ética é necessária por que a aula envolve muitas pessoas em encontros frequentes e “somente com uma noção de onde vimos e de onde os outros vêm que podemos entrar em contato repetido com os outros sem nos sentirmos ameaçados”. Esse fato não é muito considerado pelos especialistas, o que, para o autor, é um erro, pois demonstram desconhecer essa função essencial da aula.

Na dimensão pessoal, a aula é vista como um palco de interação humana, no qual professor e alunos interagem entre si. De acordo com Prabhu (2000, 2001, p. 84), esse tipo de interação não diz respeito às

interações pedagógicas desejadas ou criadas como parte da estratégia de ensino (que pode ou não ocorrer como esperada), mas as mais elementares e inevitáveis interações que ocorrem simplesmente porque seres humanos com toda sua complexidade entram em contato entre si.

Em suma, diferentes personalidades, com seus anseios, motivações, alegrias, auto imagem, angústias e medos, encontram-se reiteradamente na sala de aula e isso pode gerar conflitos. As interações entre alunos e seus pares tendem a ser complexas e

multilaterais, por isso, muito agressivas. Talvez, a maior preocupação de todos os envolvidos na sala de aula seja a preservação da face. A “face pública”, que significa aceitação e simpatia dos outros, é defendida indistintamente por todos.

O autor acredita que buscar maneiras de controlar as interações seria uma tarefa ingênua e contraproducente da mesma forma que seria inocente achar que elas não operam com muita força na sala de aula e, dessa forma, influenciam as ações pedagógicas. O contrário também pode ocorrer, ou seja, as dimensões curriculares e metodológicas podem ser tão fortes a ponto de subordinar as dimensões social e pessoal.

Devido a essa relação de força entre as dimensões, o autor enfatiza seu poder gerador de conflitos. O fato de a cultura de ensinar de um professor, não se adequar à cultura de aprender de um aluno ou de certo grupo de alunos pode produzir conflitos. Ele cita, por exemplo, trabalhos em grupo. Apesar de se achar que esse tipo de tarefa possa oferecer um sentido de segurança aos participantes, ela pode, no entanto, trazer desequilíbrio, devido ao jogo de personalidades existentes no interior de um grupo, o que pode provocar: dominação, competitividade e rebeldia com fuga de tarefa.

Ao chamar atenção à questão do conflito entre as diferentes dimensões, Prabhu (2000, 2001, p. 86) não está interessado em sugerir procedimentos que as reconciliem, visto achar tal atitude contraproducente. Seu interesse é, sim, sugerir “uma maneira de percebê-los e compreendê-los enquanto resultantes de um embate de forças distintas conflagradas na classe” (p. 86). Os conflitos na sala de aula variam na forma e extensão e sua resolução é igual à de qualquer outro grupo social

com o participante chegando a uma série de relações que lhes conferem o máximo de segurança, estabilidade ou espaço de ação possíveis dadas as circunstâncias. Forças opostas se acomodam umas às outras ou se mantêm separadas sob vigilância, e as dimensões reforçam sua base comum limitando a invasão de uma pela outra.(PRABHU, 2000, 2001, p. 86)

As atividades proporcionadas por um dado método de ensino são recorrentes e previsíveis, o que as caracterizam como rotinas que proporcionam segurança a todos na sala de aula. Essa noção de estabilidade e equilíbrio é a característica principal das rotinas em sala de aula, e quanto mais estável, mais intensa será sua fixação. Conseqüentemente a proposição de uma nova metodologia será uma ameaça ao equilíbrio vigente, levando, professor e alunos, muitas vezes, a não aceitarem o novo que lhes foi proposto, o que é compreensível, pois ninguém quer deixar um conforto já estabelecido por algo desconhecido. Todavia, se o

professor tiver de aceitar a nova proposta metodológica, terá de alterar os procedimentos em sala de aula. Ao fazer isso, terá que enfrentar o desequilíbrio instaurado no interior das forças existentes e resolver os conflitos, o que, de certa forma, dará origem a um novo equilíbrio, no qual irá se adaptar o novo modelo. Esse processo dá origem a novas rotinas resultantes de assimilações firmes ou precárias do novo modelo e que realizam as mesmas funções que as anteriores.

O ensino de línguas tem presenciado uma sucessão de novos métodos e, com eles, tem experimentado uma sequência de dissabores e fracassos advindos de sua implementação e avaliação na sala de aula. Para Prabhu (2000, 2001, p. 93):

enquanto pensamos que estamos propiciando novos procedimentos de ensino, capazes de surtirem melhores resultados, nós estamos, na realidade, favorecendo novas rotinas em substituição das velhas, e contribuindo para que as dinâmicas gerais das salas de aulas continuem a ser as mesmas.

Isso demonstra que o empenho dos especialistas para sugerir uma nova metodologia que supere a anterior tem sido em vão.

Segundo o autor: “para que as atividades de sala de aula sejam mais do que rotinas protetoras, faz-se necessário que os professores trabalhem com suas próprias crenças acerca do valor pedagógico das atividades que utilizam (p. 92).” Em outras palavras, é preciso que o professor assuma o papel do especialista e tenha o prazer de teorizar sua prática docente.

Para os especialistas, a receita de “métodos” a professores equivale a passar um conjunto de resultados desprovidos da satisfação de se chegar a eles. Para os professores, ocupar-se com a teorização significa viver a experiência estimulante do processo e de ser capaz de continuar a exploração como parte integrante da sua decência. “Prabhu (2000, 2001, p. 94).

Ao fazerem isso, eles não estarão mais assumindo procedimentos metodológicos e teóricos vindos de outrem, estarão operando com o aspecto operacional e conceitual oriundos de suas próprias experiências em sala de aula e de suas teorias “subconscientes”. Tais aspectos poderão ser avaliados, confirmados ou modificados operacionalmente à luz de resultados obtidos durante a prática docente. Isso, de certa forma, o ajudará a ter mais domínio sobre as rotinas oriundas desse processo.

Em suma, o professor será um teórico especialista que interage com outros teóricos especialistas. Para que tal interação seja possível, o autor acredita que “o especialista no ensino de línguas precisa explorar caminhos possíveis de capacitar os

professores para operarem como teóricos, ao invés de fornecer-lhes novos métodos a serem usados como novas rotinas (p. 95)".

Em sequência, passo a descrever os procedimentos metodológicos.

## CAPÍTULO 2

### PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

“Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações”.<sup>28</sup>

Na busca desse entendimento do presente, precisei inicialmente partir em busca de dados para formar um corpus. Tal processo faz parte dos procedimentos metodológicos que, a seguir, passo a descrever. Inicialmente, discorro sobre a História Oral como procedimento de coleta de dados. Em seguida, forneço dados que vão me permitir caracterizar a pesquisa. Finalmente, abordo o procedimento de coleta de dados, propriamente dito.

#### 2.1. HISTÓRIA ORAL

Quando comecei minhas leituras sobre História Oral, fiquei em dúvida sobre como classificá-la: se metodologia ou teoria. Na verdade, essa dúvida existe. Penna (2005, p. 235) explicita que, entre os estudiosos, paira essa incerteza classificatória que também paira entre os estudiosos e muitas vezes é classificada como uma coisa ou outra, havendo até os que a veem como técnica. Para Alberti (2005, p. 155), há um consenso no meio acadêmico de posicioná-la como metodologia. Mesmo parecendo haver tal sobreposição, acho que o peso do elemento metodológico é um pouco maior, por esse motivo a sua inserção nesta parte do texto.

A comunicação oral existe desde o início do mundo. Antes da invenção da escrita, sociedades ágrafas mantinham uma tradição oral, pois tudo tinha de ser lembrado e a história, naquela época, era oral. Thompson (1992, p. 154) afirma que existem “narrativas

---

<sup>28</sup>-BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor Ltda., 1994. p. 81.

épicas entre os povos iletrados da África que têm passado de geração para geração, oralmente, por pelo menos seiscentos anos”. Nota-se então que, nessas sociedades, toda finalidade social da história era transmitida via crônicas orais e era por meio delas que as pessoas se inteiravam e tentavam entender as guerras e as transformações sociais por que passavam.

Com a descoberta da escrita e da imprensa, historiadores passaram também a buscar evidências nas documentações escritas, mudando a maneira de fazer história. Todavia, o recurso de ouvir pessoas para fundamentar seu discurso persistia entre muitos deles. Com a invenção do gravador essa metodologia surge com nova força e o termo “história oral” é difundido. Para Thompson (1992, p. 45), essa expressão é nova, mas:

[...] isto não significa que ela não tenha um passado. Na verdade, a “história oral” é tão antiga quanto a própria história. Ela foi a *primeira* espécie de história. E apenas muito recentemente é que a habilidade em usar a evidência oral deixou de ser uma das marcas do grande historiador.

O valor dessa abordagem está na sua natureza intrínseca, ou seja, ela usa como matéria-prima a experiência de vida das pessoas e estas são, na maioria das vezes, interessantes, o que dá uma nova dimensão à história. Por basear-se na fala não há tantas restrições e exigências como existiria na modalidade escrita. Além disso, através do gravador, essa fala é registrada tal qual foi proferida, além de poder ser apresentada em audições. Thompson (1992, p. 25) pondera que:

a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que , em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista [...]. Isso propicia uma reconstrução *mais realista e mais imparcial do passado [...], um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo.*

Devido à subjetividade que é inerente a esse tipo de dado, há quem desconfie de sua validade. Para Portelli (1997, p. 43), a crença nele deve ser diferente, o que lhe isenta de falsidade. “A importância do testemunho oral pode estar, muitas vezes, não em seu apego aos fatos, mas antes em sua divergência com eles, ali onde a imaginação e o simbolismo desejam penetrar”.

Thompson (1992, p. 184) explicita que o valor desse tipo de história jaz na maneira como foi vivenciada e recuperada pela imaginação do narrador, ou seja, nos eventos que ele acredita que podem ou poderiam ter ocorrido. Essa “imaginação de um passado alternativo e, pois, de um presente alternativo, pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu”. Pelo fato de a consciência e conhecimento humano serem construídos a partir

de experiências de vida passada, o autor acredita ser quase impossível inventar um história do começo ao fim. Todavia, ele sugere ao pesquisador:

[...]enfrentar esse tipo de testemunho direto não com uma fé cega, nem com um ceticismo arrogante, mas com uma compreensão dos processos sutis por meio dos quais todos nós percebemos, e recordamos, o mundo a nossa volta e nosso papel dentro dele. Apenas com um espírito sensível assim é que podemos esperar aprender o máximo daquilo que nos é relatado (p. 195).

Nessa mesma esteira, Bosi (2003, p. 20) explicita que “a fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa”, por isso “é preciso sempre examinar matizando os laços que unem memória e ideologia”.

Tipos de entrevistas e ao papel do entrevistador também são aspectos a serem considerados. As entrevistas podem ser do tipo informal, na qual entrevistador e entrevistado conversam descompromissada e amigavelmente sobre o tema proposto, ou do tipo formal, na qual um roteiro controlado de perguntas é seguido.

Os dois estilos exigem certa dose de habilidade, assim sendo, o entrevistador deve ser simpático e flexível, demonstrando interesse e compreensão ao outro e ao que lhe é narrado. Deve também ser um bom ouvinte, ou seja, deve saber quando calar e simplesmente ouvir, em outras palavras, deve falar estritamente o necessário para que seu interlocutor percorra os corredores da memória sem muitas interrupções.

Esse tipo de procedimento tem relação com o perfil do informante, uma vez que há os que falam demais, precisando de pouco ou quase nenhum estímulo para conduzir a narrativa, e os que são calados por natureza. Nesse caso, o entrevistador deve usar perguntas abertas ou solicitar sugestões, procedimentos estes que podem trazer à tona lembranças interessantes, solucionando, assim, um problema que inicialmente parecia insolúvel. Todavia, segundo Thompson (1992, p. 299), qualquer que seja a situação, as perguntas devem ser simples e diretas - princípio básico que deve ser seguido na elaboração de qualquer tipo entrevista.

As narrativas coletadas devem ser agrupadas em um todo homogêneo ou separadas por temas comuns. Em ambas as situações, os eventos devem ser situados em contextos mais amplos, para que se possa compreender a sua constituição e executar a análise. Nessa fase, o discurso do informante é então analisado. Thompson (1992, p. 310) afirma que:



[...] a fala é em geral gramaticalmente primitiva, cheia de redundâncias e de rodeios, empática e subjetiva, hesitante, voltando repetidamente às mesmas palavras e frases feitas.[...] Também as escolhas de determinadas palavras-chave e frases feitas, por exemplo, para expressar atitudes morais, serão variáveis, quer entre falantes diversos, quer no mesmo falante em diferentes contextos, e podem ser igualmente reveladoras de pressupostos, muitas vezes não expressos e, por vezes, profundamente arraigados.

Essas características da linguagem podem esconder significados importantes, por isso serão levados em conta durante a análise.

Ao resgatar lembranças no processo de contar sua história, o entrevistado transmite emoções e experiências sempre presentes em sua memória. Esse traço torna instigante a história oral como procedimento metodológico de pesquisa. Essa possibilidade de verbalizar o passado é, segundo Thompson (1992, p. 40), dar aos entrevistados o poder de confiar “nas próprias lembranças e interpretações do passado, [...] confiar, principalmente, em suas próprias palavras: em síntese, em si mesmos”. Tal crença faz com que as pessoas olhem para si mesmas, ao fazer tal opção metodológica atribuindo tal poder aos entrevistados. Na posição de autores, eles se tornam visíveis para os outros, como também para si mesmos (CUNHA, 1991).

Minha opção pela História Oral como procedimento metodológico de pesquisa está relacionada a todos esses aspectos. Serão essas experiências e emoções transmitidas pelos entrevistados que busco encontrar em cada uma das histórias resultantes dos encontros no processo de captação de dados.

Em sequência, na seção 2.2, passo à caracterização da pesquisa. Para tanto, tento definir tipos de pesquisa, tais como: qualitativa, etnográfica e interpretativa.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

Por volta de 1970, a pesquisa deixou de existir apenas nos laboratórios, onde os especialistas dominavam e passou a ser executada também em outros espaços, cedendo lugar aos professores na área educacional. Surgia assim o modelo qualitativo que, segundo Holmes (1992), se mostrava bem adequado à pesquisa em sala de aula.

Para Nunan (2003), a pesquisa qualitativa tem como característica compreender o ser humano a partir da própria visão que ele tem das coisas do mundo ao seu redor, assim sendo é subjetiva, descritiva e indutiva. Larsen-Freeman e Long (1991, p. 10) a definem como aquela que apresenta um estudo etnográfico no qual há menos hipóteses a

serem testadas e mais observações e análise de dados. Na medida em que não existem hipóteses preconcebidas, cabe aos dados linguísticos evidenciar o que se deve interpretar.

Esta atenção ao uso da linguagem, segundo Moita Lopes (1996), a torna também interpretativa. Ainda, para ele, tal pesquisa se caracteriza pela interpretação e reinterpretção de significados construídos pelo homem que age no mundo discursivamente. Devido a esse papel de ator social, ele se insere num contexto, onde impera a pluralidade de vozes em questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Diante disso, é importante reforçar que, na posição interpretativista, “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). No que se refere à pesquisa de base etnográfica, o autor afirma que esta ocorre quando o pesquisador busca entender os diversos significados configurados pelos atores sociais para que se chegue à compreensão dos sentidos construídos (MOITA LOPES, 1994, p. 334).

Ainda no que se refere à busca de sentido, Celani (2005, p. 106.) afirma que “o paradigma qualitativo, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte (...)” Para a autora:

a construção do significado é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto os sujeitos passam a ser participantes parceiros. E mais, se a vida social é dialógica o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para garantir a opressão que ameaça os participantes como decorrência das relações assimétricas de poder. (CELANI, 2005, p. 109).

Entende-se, assim, que o importante nesse processo de análise interpretativista não é o revestimento dos fatos, mas sim a forma com a qual foram revestidos e, para se chegar a essa forma, é necessário uma negociação de sentidos construída dialogicamente entre os participantes da pesquisa.

Tendo em vista que as narrativas que constituem meus dados possuem todos esses aspectos, caracterizo a pesquisa como **qualitativa de base interpretativa**. Em sequência, descrevo os critérios estabelecidos para a escolha dos participantes, os contatos feitos e também o cenário no qual as entrevistas foram realizadas.

### 2.3 SUJEITOS E CENÁRIO DE PESQUISA

Tendo estabelecido a narrativa de professores como objeto de análise e a História Oral como abordagem de coleta e interpretação dos dados, passei a definir os sujeitos. Como a pesquisa abrangeria um período extenso, ou seja, de 1950 a 2012, foi necessário primeiramente projetar algumas datas, para definir a partir de que período passaria a procurar os professores, sujeitos da pesquisa. Por exemplo, professores que iniciaram sua carreira docente nos anos de 1950, já deveriam estar aposentados desde 1975. Considerando que nesse início tivessem 20 anos, em 2011, período da coleta de dados estariam com 81 anos. Já os que a iniciaram nos anos de 1960, já deveriam estar aposentados desde 1985 e com 71 anos e assim por diante. Veja o quadro a seguir:

**Quadro 1-Projeção: sujeitos da pesquisa**

Início da carreira	Possível aposentadoria	Idade atual possível
1950	1975	81 anos
1960	1985	71 anos
1970	1995	61 anos
1980	2005	51 anos
1990	2015	41 anos
2000	2025	31 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora

Esta projeção mostrou-me os períodos do passado que deveria percorrer e, além disso, revelou-me também que a tarefa não seria fácil, uma vez que muitos dos professores das décadas iniciais poderiam não estar mais disponíveis. Com a lista de datas em mãos (Quadro 1), deu-se, primeiramente, a busca por professores antigos que pudessem contribuir com relatos de suas experiências em sala de aula. Conseguir as pessoas em questão não me parecia tarefa tranquila, porém a trajetória da busca foi ainda mais difícil.

O passo inicial foi pesquisar nomes na escola mais tradicional e antiga de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Lá, foi feita uma busca minuciosa, nos arquivos mortos armazenados em um porão da escola com bastante poeira e sem ordem classificatória. Essa escola possui duas secretarias. Uma delas, conhecida como a principal, a qual mantém arquivos de ferro com várias gavetas numeradas e dentro delas existem fichas catalogadas por

ordem de ano de ensino de cada professor, ou seja, se um professor começou suas atividades em 1960, essa data vigora na ficha, porém nela não consta a disciplina que ele ministrou. Sendo assim, foi preciso um trabalho de garimpo.

Era necessário que a ficha fosse de um professor de língua inglesa, conseqüentemente, muitas delas foram excluídas por não se tratarem dessa área. Mas, infelizmente, isso só era constatado depois de estar com a ficha em mãos e nela existir um número “x” que me levaria ao arquivo morto do porão e ali encontraria a pasta referente ao número contido na ficha. Esta pasta trazia todas as informações sobre o profissional, dados como: formação, data, endereço, certificação militar, disciplina lecionada, tudo muito velho e gasto.

Esse trabalho de garimpo me foi poupado na segunda semana de pesquisa, quando a secretária mais antiga da escola voltou de férias e me ajudou a encontrar alguns nomes, por meio dos diários de classe, pois, incrivelmente, ela tinha todos esses documentos guardados. Nesses diários foi possível localizar o ano e a disciplina que o professor havia trabalhado. Desse modo, essa tarefa me foi facilitada.

Com alguns nomes em mãos, iniciou-se então um contato: a busca por endereço ou telefone foi feita. Novamente, a percepção de que a jornada não seria fácil me foi revelada, pois alguns professores da lista já haviam falecido, outros estavam adoentados e não poderiam participar da pesquisa, mas claro que continuei tentando e desse modo pude ter contato com professores que se mostraram interessados e felizes em participar.

Em seguida, passei aos professores em serviço. Para encontrá-los, o que a princípio parecia uma tarefa fácil, mostrou-se também difícil. Fui informada que a Diretoria de Ensino poderia me fornecer o endereço de professores na ativa, mas, quando solicitada, esta instituição me negou tal informação. Foi alegado que o ato seria tido como invasão de privacidade, o que foi respeitado e buscou-se sanar esse problema por outros meios.

O próximo passo seria o sindicato dos professores. Seguramente ali conseguiria nomes que pudessem contribuir com a pesquisa, porém novamente a mesma colocação foi feita. Diante desta situação, o professor orientador da pesquisa fez um requerimento contendo o timbre da Universidade para que eu pudesse adentrar os muros das escolas estaduais e tentar contatar os professores pessoalmente. Dessa forma, consegui entrar em contato com alguns professores. Alguns se recusaram, mas os que aceitaram participar da pesquisa o fizeram com boa vontade e conscientes da contribuição que poderiam dar.

Durante as entrevistas, percebi que faltavam professores das décadas de 1950 e 1970. Como as possibilidades da primeira cidade pareciam já ter sido esgotadas, recorri à cidade vizinha, onde a Diretoria de Ensino me forneceu alguns endereços e, graças a isso, consegui fechar a lista de informantes.

O cenário da pesquisa foi variado. Os professores aposentados me receberam no conforto de suas casas, até mesmo com bolos e chazinhos. Eles me receberam com muito carinho e, durante as gravações, contaram suas histórias como se estivessem relembando o passado e muitas vezes lamentando o presente. As conversas eram de pessoas que amavam o que faziam e que eram felizes com suas profissões, todos ao seu modo, mas com atitudes muito semelhantes. Por isso, as entrevistas nessa fase transcorreram calma e vagarosamente.

Os professores gostavam de contar sobre tudo um pouco, mostrar cadernos que usavam para preparar aula, fichas ou lembrancinhas que ganharam de alunos. Compartilharam comigo um pouco de suas vidas, mostrando-me suas casas, apresentando seus familiares, ou seja, trataram-me como um amigo da família, alguém que parou um pouquinho da vida corrida de hoje para ouvir o que eles tinham a contar.

Já os professores em serviço, sem muito tempo a perder, receberam-me em uma sala da própria escola onde trabalhavam. Todavia, durante as gravações, percebi que desejavam falar, colocar para fora um sentimento de angústia, precisavam desabafar. Uma das professoras chorou em um determinado momento e eu interferi dizendo-lhe que não havia problema e que entendia o que ela estava sentindo e se preferisse poderíamos parar a gravação.

Cabe aqui pontuar o estado emocional abalado em que se encontra o professorado da ativa. Estes, de modo geral, estão irritadiços, nervosos, cansados e muitas vezes decepcionados com a atividade que exercem. A falta de interesse do aluno, o pouco comprometimento dos dirigentes escolares e a não participação da família nas atividades pedagógicas dos filhos contribuem para os sentimentos de desconforto e impotência em relação a suas práticas. Enfim, esses professores puderam falar livremente sobre o que estavam sentindo acerca da profissão, de sua condição de trabalho na escola e da sua relação com os alunos e suas famílias.

A coleta dos dados levou nove meses não consecutivos e isso se deu propositalmente, pois achava que a pesquisa necessitava de um amadurecimento que, a meu ver, ocorreria a partir de cada entrevista e leituras concomitantes. Durante as entrevistas,

seguindo as orientações de Thompson (1992) e Meihy (2002), tentei ser clara e compreensiva. Não houve caso de participante extremamente lacônico ou demasiadamente falante.

Após cada entrevista, fazia a transcrição. A princípio, pensei transcrever apenas trechos específicos a serem analisado, o que, de certa forma, simplificaria o longo trabalho de transcrição que teria pela frente. Ouvindo novamente, do começo ao fim, uma das primeiras entrevistas, notei que essa totalidade, além do resgate posterior via leitura, facilitaria a percepção de significados subjacentes ao contexto geral, por isso decidi trabalhar as gravações transcritas na íntegra para que não perdesse nenhum detalhe importante que as narrativas dos professores pudessem me fornecer para responder minha questão de pesquisa.

Ao final dos nove meses, consegui entrevistar, pelo menos, um professor de cada década, totalizando 11 entrevistas. Veja-se o quadro a seguir:

**Quadro 2-Perfil dos professores participantes da pesquisa**

<b>Nome e idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Docência: período</b>	<b>Situação profissional</b>
Julieta -86	Normal , Letras Leolatinas - <b>Português e Francês</b> - Instituição do Estado em SP (capital).	1948/1977	Aposentado (efetivo)
Francisca -83	Normal, Letras Germânicas- <b>Inglês</b> e Português –Inst.Católica Particular de SP (interior) .	1950/1975	Aposentado (efetivo)
Nadir - 75	Curso Normal CADES <b>Inglês</b>	1958/1986	Aposentado (estável)
Odila - 78	Letras Germânicas- <b>Inglês</b> –Inst. Católica Particular de SP (capital) .	1955/1982	Aposentado (efetivo)
Ivone - 68	Letras Germânicas- <b>Inglês</b> – Inst. Católica Particular de SP (interior) .	1957/1982	Aposentado (efetivo)
Rosângela – 58	Letras – <b>Inglês</b> e Português - Instituição particular do Estado de SP (interior)	1975/ -	Em serviço (efetivo)
Paulo - 52	Letras - <b>Inglês</b> e Português – Instituição particular em SP (capital)	1983/-	Em serviço (efetivo)
Sonia - 55	Letras- <b>Inglês</b> e Português- Int. Particular (interior)	1989/ -	Em serviço (efetivo)
Karina - 36	Letras – <b>Inglês</b> e Português Instituição Federal de SP (interior); Mestrado – Instituição Estadual de SP (interior); Doutorado – Instituição Estadual de SP (capital)	1998/ -	Em serviço (efetivo)
Silvana – 39	Letras - <b>Inglês</b> e Português – Instituição Estadual de SP (interior) Pedagogia – Instituição Federal de SP (interior)	1996/ -	Em serviço (efetivo)
Karen - 35	Letras <b>Inglês</b> e Português – Instituição particular de SP (interior)	1995/	Em serviço (efetivo)

**Fonte:** Elaborado pela autora

Para facilitar a leitura do Quadro 2, esclareço que, o termo efetivo significa professor que passou por um concurso público para lecionar no estado. Já o professor estável adquiriu estabilidade no cargo por ter cumprido certo tempo de serviço, não sendo, portanto, concursado. Ressalto ainda que a identidade dos professores foi preservada por meio de nomes fictícios.

Explicito também que uma das participantes teve sua formação e prática na língua francesa. Isso foi descoberto durante a entrevista que, mesmo assim, foi levada adiante. Ao final, os dados da professora Julieta se revelaram muito interessantes. Como acrescentariam mais dados sobre o ensino de língua estrangeira na década de 1950, ficou decidido que eles também fariam parte do corpus.

Antes de finalizar esta sessão, gostaria de ressaltar a importância do meu encontro com os professores. Tal experiência me foi tão rica que me será difícil esquecer cada

momento das entrevistas, ou seja, cada detalhe, cada sorriso de satisfação ou indignação expressado por eles durante as reuniões. Foi realmente incrível e compensador conhecer seu universo, fazendo-os sair das determinações atuais e evocar um passado profissional. Para alguns professores esta lembrança estava distante e para outros, mais próxima, mas de qualquer forma, ela já era passado. Para Ecléa Bosi (1994, p. 81):

uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

O trabalho de localização, reflexão e lapidação das lembranças, permeado pelo sentimento que os professores expressavam ao evocá-las foi algo ímpar durante os encontros, por isso sou-lhes imensamente grata.

Coletadas as narrativas, agrupei-as cronologicamente, formando, assim, seis décadas. Em busca de um percurso coerente para a análise, as li por diversas vezes. Em seguida, dei início à análise, processo este que se explicitará no capítulo 3.



## CAPÍTULO 3

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (PAULO FREIRE, 2001, p. 56)<sup>29</sup>

Durante a leitura das narrativas, alguns temas constantes no discurso dos professores foram evidenciados. Ao final dessa tarefa, dois deles destacaram-se: **a escola e o seu fazer pedagógico**, ou seja, todos movimentos e ações promovidos por aqueles que dela fazem parte e que a caracterizam como tal, e **as transformações ocorridas na política educacional e social e seus reflexos na sala de aula**. Esses temas foram marcados também pela existência de um estado de coisa diferente **antes e pós-democracia do ensino**. Isso me explicitou duas categorias, a partir das quais poderia conduzir a análise. São elas: **(a) estado de coisa pré-democracia do ensino** e **(b) estado de coisa pós-democracia do ensino**.

Nas linhas do tempo **(a)** e **(b)**, coloquei **a escola e seus fazeres** como tópico principal. Para dar conta da generalidade desse tópico, recorri às quatro dimensões da sala de aula explicitadas por Prabhu (2000, 2001) e associei-as também à escola. Para o autor, a aula está relacionada (1) ao currículo, (2) ao método, (3) a um evento social e (4) a um espaço de interação humana. Para ele, as duas primeiras podem ser caracterizadas como dimensões pedagógicas e as duas últimas, como dimensões social e pessoal. Como mencionado, associei essas dimensões à escola e cheguei à seguinte categorização:

---

<sup>29</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

### **3.1 A escola e seus fazeres: pré-democracia do ensino**

#### 3.1.1 Dimensão pedagógica

#### 3.1.2 Dimensão social e pessoal

### **3.2 A escola e seus fazeres: pós-democracia do ensino**

#### 3.1.1 Dimensão pedagógica

#### 3.1.2 Dimensão social e pessoal

Tendo essa categorização como fio condutor, a seguir passo às análises.

## **3.1 A ESCOLA E SEUS FAZERES: PRÉ-DEMOCRACIA DO ENSINO**

Nesse período inserem-se 5 professores aposentados que começaram a carreira docente nos fins da década de 1940 e toda década de 1950. Notou-se que ao falar da escola, das pessoas e dos movimentos políticos-educacionais que a movimentam, os entrevistados estão sempre relacionados a um tempo. No caso dos aposentados, essa relação é, geralmente, anterior ao momento da fala, ou seja, eles se voltam ao passado, o que dá um tom nostálgico aos relatos.

### **3.1.1 Dimensão pedagógica**

Para entender o espaço escolar estudado, cabe ressaltar que a categoria dimensão pedagógica, proposta por Prabhu (2000, 2001), foi ampliada. Além das questões curriculares e metodológicas que ocorrem no âmbito da sala de aula, aqui ela abarca também, questões como formação de professores e políticas públicas educacionais.

Inicialmente os professores enfatizam, explícita ou implicitamente, o número reduzido de escolas de ensino secundário e universitário entre meados de 1940 e 1970, e as conseqüências desse problema para a formação de alunos e professores.

#### **3.1.1.1 A escassez de escolas e a formação dos alunos**

Para conseguir uma vaga e poder continuar o estudo após o quarto ano do curso primário, os alunos tinham de se submeter a um exame de seleção. Como aluna, Odila prestou-o em 1946. Veja-se o que diz a esse respeito: “... *então pra entrar nesse ginásio, a gente tinha que fazer um tal de exame de admissão e tinha que passar no exame, tinha que*

*prestar exame de português, matemática, história, geografia, ciência , o que estudava no grupo você prestava pra poder entrar.”*

Assim como ela, os alunos que quisessem fazer “esse” ginásio no ensino público tinham de prestar “tal” exame. O emprego de “tal”, nesse contexto, parece significar coisa pouco conhecida, distante da maioria das pessoas: “*um tal exame de admissão*”. Talvez o mesmo se aplique ao “*nesse*” diante de ginásio. Como, no país, o ensino era obrigatório até o quarto ano primário, pode-se inferir que muita gente não vislumbrasse ou até mesmo desconhecesse essa possível sequência nos estudos básicos.

Ela conta que havia professores que davam cursos preparatórios e que eram pagos: “*D. Antonia cobrava o curso, então por isso, eu não estudei com ela, então talvez minha mãe não pudesse pagar, meu pai tinha 6 filhos, então eu fui na D. Mariquita, por que a D. Mariquita não cobrava, suponho que seja isso. A D. Antonia era uma professora excepcional, todo mundo que fazia com ela, entrava. Devido ao número de vagas reduzido, o exame tornava-se cada vez mais difícil e passavam aqueles que tinham tido uma boa preparação extra, particular*”

De fato, esse exame era um processo de exclusão perverso, porque, mesmo querendo estudar, muitos candidatos eram barrados. Estes, geralmente, eram oriundos de classes mais pobres, cujas famílias lhes inculcaram o valor simbólico do estudo para suas vidas, mas que não tinham como se preparar para esse exame nem mesmo como pagar um curso ginásial particular. Tal fracasso inicial, por si só, já segregava: os que sabem e que vão estudar e os que não sabem e vão para as oficinas, para o trabalho operário.

Ao ser impedido de ascender socialmente via educação escolar, ao jovem restava o trabalho no comércio, na indústria ou nos escritórios. Apesar de levar consigo uma história de fracasso, os jovens que conseguiam se empregar naquela época, conseguiam, muitas vezes, crescer na firma onde iniciavam o percurso profissional.

A sequência do nível ginásial ao colegial era direta, não havia exame de admissão. No entanto, os alunos tinham de escolher um dos dois cursos oferecidos pela instituição. Segundo Odila: “*... você ia pro clássico quando você ia fazer direito, línguas, humanas, arquitetura [...] se você ia pruma área de engenharia, medicina, ciências*

*biológicas, ciências exatas, você ia pro... – científico<sup>30</sup>*”. Os alunos que optassem pelo magistério primário iam para o curso Normal, que era oferecido pelas escolas Normais.

Essa definição inicial entre exatas ou humanas, parece-me salutar uma vez que, nos três anos pré- universidade, o aluno se aprofundaria nas disciplinas e que seriam objetos de estudos futuros. Esse fato, talvez, facilitasse a aprendizagem.

A todo o momento, a memória coletiva nos lembra de que o ensino antigamente era melhor e que pessoas com escolaridade básica aprendiam muito mais do que hoje em dia. Para Julieta, a seleção inicial feita pelo exame de admissão foi uma das causas para o sucesso desse ensino: *"Eu tive sorte de ter sido professora numa época boa. Onde os alunos eram a nata. A nata porque eles passavam por exames de admissão."*

A época foi “boa” porque apenas o que havia de melhor na superfície social participava. Na palavra “nata” está implícito o valor socioeconômico dos que passavam no exame: *“eram daquelas famílias que tinham condições de pagar curso preparatório pro filho, eram famílias bem estruturadas. [...] de famílias que valorizavam o professor, valorizavam o ensino e davam todo o apoio ao professor.”* Está implícita também a “nata” familiar, ou seja, uma elite que tinha o conceito de escola como formadora do aluno, responsável pelo seu desenvolvimento intelectual e manutenção do seu status social.

A prof<sup>a</sup>. Nadir afirma que a maioria dos alunos egressos desse contexto bom: *“faturaram na época do vestibular, e, além disso, durante o curso, toda a literatura em inglês, pra eles foi muito fácil traduzir tudo aquilo”*. Ela atribui esse “faturamento” também ao ensino de LE. Tradução e gramática era a metodologia de ensino na época e os alunos aprendiam. Odila, por sua vez, enfatiza que, *“em Araraquara eu encontro toda hora com ex-aluno, um é engenheiro, o outro é médico. Metade de Araraquara de médico, todos foram meus alunos. Eles eram todos muito bons.”* Esses alunos “faturavam” o vestibular porque além de terem tido uma boa escola, tinham condições de seguir um curso universitário, porque tinham o respaldo familiar para frequentá-lo e concluí-lo. Com isso, não se está afirmando que os pobres não frequentavam essa boa escola, eles conseguiam também passar no exame de admissão e frequentavam-na, sim, mas era a minoria esforçada e, muitas vezes, brilhante. É possível que, dentre os médicos mencionados pela professora Marlene, um ou outro seja de família pobre e operária.

---

<sup>30</sup> Esse procedimento faz parte da Reforma Capanema. Nela, o ensino secundário tinha um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado Ginásial, e um segundo ciclo, de três anos. Esse último ciclo tinha duas opções de curso: Clássico ou Científico. (LEFFA, 1998, 1999, p.18)

### 3.1.1.2 A escassez de escolas e a carreira docente

No que diz respeito à **formação do professor e ao percurso da carreira docente**, as narrativas revelam certa similaridade, ou seja, todos eles devem ter frequentado um grupo escolar e, depois do exame de admissão, um ginásio que, de certa forma, devem ter sido semelhantes ao da professora Julieta: *Depois passei pro grupo escolar, [...] em cada ano era uma professora, mas eram todas muito competentes mas muito severas também. [...] Terminado o grupo escolar, eu entrei no ginásio estadual, [...] Tinha vários professores, um pra cada disciplina, e no geral eram homens. Eram advogados, engenheiros, auto-ditadas. [...] Pensando bem, eu acho que a única mulher, era a de trabalhos manuais e a de educação física. [...] Havia muito respeito, mas o conteúdo deles era muito bom, só que não era muito didático, porque eles não eram professores formados.*

A professora Julieta contrasta o curso primário, formado essencialmente por professoras competentes e severas, com o curso ginásial formado por bons professores, autodidatas em diversas disciplinas. Enquanto no primário havia uma única professora para cada turma, no ginásial havia um professor para cada matéria. Eles não eram bons didaticamente, mas desenvolviam o conteúdo do currículo. Nesse trecho fica explícito que ambos os cursos eram muito bons porque havia competência, severidade, respeito e bons conteúdos.

Cabe ressaltar que no início do século XX, o espaço público era dos homens enquanto o espaço doméstico era das mulheres, ou seja, elas não podiam sair de casa para exercer uma profissão. Somente a extrema necessidade faziam-nas sair de casa para trabalhar. A partir da década de 1930, a única profissão que poderiam exercer era o magistério. Enquanto ao homem cabia a direção e a estruturação curricular escolar, à mulher cabia o ensinar e o cuidar das crianças, ou seja, elas poderiam ser educadas e instruídas para essa tarefa. Somente a partir de 1940 que ela passa a ter acesso a cursos superiores (ALMEIDA, 1996, p. 73). Essa progressão histórica, de certa forma, explica a presença de professores do gênero masculino nas escolas ginásiais como autodidatas em diversas disciplinas.

Naquela época, fazer o curso normal ao término do ginásio fazia parte do percurso inicial ao magistério. Essa carreira não era fácil, porque a maioria dos professores recém-formados tinha de iniciar numa escola rural, geralmente afastada do lugar onde moravam. O início de Julieta e Ivone não foi diferente: *E quando eu terminei o curso normal*

*[...] E o lugar que eu fui contemplada, foi numa fazenda, numa cidade pequena, [...] Mas a dificuldade de transporte era muito grande, então quando eu cheguei lá eu tinha uns 18 anos, [...] Mas não tinha nem luz elétrica pra dar aula pra eles, era com lamparina, lampião. E ali eu tinha alunos de 40, 45, 50 anos. (Julieta) [...] Comecei a lecionar primeiro no privado, na escola primária, escola isolada que eles falavam, no sítio. Depois prum grupo escolar mais na cidade, perto de Campinas. (Ivone)*

As duas tiveram que atuar numa escola rural, precária e distante de tudo. Contudo, havia professores que tinham condições de não enfrentar tal dificuldade e de investir num curso universitário logo após o curso normal ou colegial. Julieta foi para São Paulo: *[...] prestei concurso na USP, passei e fui contemporânea do Fernando Henrique, que é mais novo do que eu... [...] daí eu fui morar em pensionato. Das mesmas irmãs dominicanas da minha terra.*

Excetuando Campinas, não havia ensino superior em outras cidades do interior, por isso ela teve de deixar sua cidade, morar em pensionato na capital, o que tornava a empreitada de estudar fora bem difícil e dispendiosa também.

Ivone fez o curso universitário no interior, não teve de se mudar mas mesmo assim viajava a Campinas, onde estudava na PUC e trabalhava numa escola local todos os dias. *[...] Então eu ia, e lecionava na metade do caminho. [...] como eu lecionava a parte da manhã toda, [...] eu perdia quase todas as aulas. Eu... no primeiro ano que eu fiz fiquei pra segunda época por falta.*”. Percebe-se que a escolha dessa cidade foi estratégica, pois precisava trabalhar para pagar os estudos, o que acabou comprometendo o seu primeiro ano. Ela afirma que sua história: *foi muito difícil. Porque eu não tinha condições de entrar em uma faculdade. Meus pais... eu era um pouco teimosa, gostava, gostava de estudar. E não tinha dinheiro pra comprar livro. Então eu copiava, nos domingos assim, eu copiava os livros das minhas colegas, a matéria que tinha sido dada, e olha, eu estudei praticamente sozinha.*

Como já mencionado, existiam aqueles que fugiam à regra desse sistema educacional e Ivone exemplifica esse fato. Ela lutava para permanecer na Faculdade, pois seus pais não tinham como mantê-la. O silêncio e o que foi dito na sequência: *“Meus pais... eu era um pouco teimosa, gostava, gostava de estudar.”*, evidenciam a falta de condições familiar e sua teimosia em assumir os riscos de estudar e trabalhar, por isso copiava livros nos fins de semana para que depois pudesse estudar. Ao repetir, algumas vezes, o fato de ter estudado muito e sozinha: *“pra ser bem sincera eu sou praticamente autodidata”*, quer enfatizar toda a

dificuldade e desafios vivenciados para poder passar no exame de segunda época daquele ano inicial e continuar sua graduação.

De fato, para aqueles que não queriam enfrentar escolas de fazendas ou o ensino primário, tentar fazer um curso universitário em uma das escassas Universidades do país. Dos três professores restantes, Francisca, após o curso normal, falou ao pai: *“não, eu não sou capaz de lidar com crianças, quero mais lidar com adolescentes, mais velho. Aí eu prestei concurso em Campinas e entrei na PUC”*.

Odila, por sua vez, também prestou exame e foi para PUC: *“Instituto Sede Sapientiae”* em São Paulo, sobre o qual lhe haviam dado ótimas informações. Ela não ficou interna: *“meu pai montou um apartamento lá e a gente morava lá, eu minha irmã e minha mãe e ele ia de fim de semana”*. Este trecho revela quão dispendioso era enviar um filho para estudar fora nos anos de 1950, a saída dela e da irmã mobilizou toda família. Ao final afirma que: *“foi um curso muito bom, eu não me arrependi de não ter ido para a USP”*. Teve professores excelentes, principalmente os de língua inglesa. Quanto às disciplinas relacionadas ao ensino afirma que: *“Prática de Ensino era no quarto ano , nós tivemos o quarto ano inteirinho dedicado a didática[...] tinha no máximo dez alunas , então a gente podia aproveitar muito, era Antonieta Celani, a professora de didática de inglês”*. Neste trecho, a menção à professora Celani, renomada formadora de professores de Língua Inglesa da PUC-SP, demonstra que, naquela época, essa instituição já estava empenhada e no caminho para bem formar seus professores de línguas.

Nadir, que concluiu o magistério na sua cidade, afirma que o fato de ter sido boa aluna de uma grande professora particular de inglês de sua cidade fez com que fosse indicada para dar aulas de inglês no melhor colégio da cidade: *“[...] pediram a ela que arrumasse umas alunas pra poder dar aula no colégio e ela me indicou, mas só que eu não tinha idade, [...] e o inspetor autorizou que eu desse a aula”*. Em seguida fez o curso CADES<sup>31</sup>: *que lhe certificou e lhe garantiu continuidade na mesma escola: [...] era um curso de aperfeiçoamento que realizou-se aqui[...], era através do MEC, durante o curso intensivo janeiro e fevereiro, eu fiz o curso no ano eu fiz o primeiro grau, no ano seguinte eu fiz o segundo grau, [...] Aí eu não fiz o curso de Letras.[...] Então, mas eu continuei, eu tinha o*

---

<sup>31</sup> De acordo com Saviani (2007), A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário -CADES foi criada pelo decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, objetivando a elevação do nível e a expansão do ensino secundário no país. Ela preparava advogados, médicos e engenheiros, que já atuavam como professores autodidatas e professores normalistas para o exame de suficiência. Era um exame feito pelo MEC que concedia registro aos professores aprovados. Nesse registro, antes do número, havia a letra F para os formados por Faculdades de Filosofia, ou a letra S para Suficiência.

*registro, e no fim escolhi [...]quem tivesse comprovado até 30 de janeiro de 67, o mínimo de cinco anos, seria considerado estável. Porque ficou assim, uns 20 anos sem concurso. Então eu entrei nessa da estabilidade sem ter prestado o concurso [...].(Nadir)*

Tanto sua indicação como o registro do CADES evidenciam a escassez de professores secundários e também a ausência de concursos<sup>32</sup> que poderiam resolver tal situação naquele período. Assim como ela, muitos professores normalistas, advogados, engenheiros – profissionais liberais - que já atuavam em disciplinas do ensino secundário na época, acabaram se estabilizando e depois se efetivando como professores desse nível. “[...] Depois em 70 e pouco, a gente escolheu [...] eu escolhi o meu lugar mesmo, né? [...] Todo mundo ficou efetivo, porque já éramos estáveis.” Parece que, para resolver a questão funcional causada pela estabilidade dos professores, a solução foi a efetivação de todos pela secretaria da educação.

Dessa forma o número de aprovados era pequeno. Os professores obtinham autorização para lecionar mediante a aprovação num chamado exame de suficiência. Era um exame feito pelo MEC que concedia um registro aos professores aprovados. No registro dado pelo MEC, antes do número, havia a letra F, para os formados por Faculdades de Filosofia, ou a letra S para Suficiência. Havia também outras categorias, mas, além dos formados em curso superior, só quem tinha registro de suficiência podia prestar concurso.

Os professores também pontuam **as remoções** a que tiveram de se submeter no início da carreira. A escassez de escolas secundárias fazia com que muitos deles tivessem, inicialmente, de lecionar em cidades distantes das suas. Por exemplo, a professora Julieta, que terminara o curso em São Paulo e morava na Pompéia, teve, inicialmente, de ir para Santo André: “ [...]aí veio remoção. Na remoção eu escolhi São Carlos, porque eu também estava bem classificada. [...] Fiquei 26 anos lá”. Francisca teve de escolher, inicialmente, uma cidade de nome Palmital, de onde logo se removeu: “aí eu vim embora pra Ribeirão Bonito. Aí eu lecionei 12 anos em Ribeirão Bonito e depois eu vim pra, aqui pra São Carlos no Jesuíno, e do Jesuíno eu fui pro Álvaro Guião”. A professora Odila conta que iniciou em 1955 e: *na época as vagas que a gente tinha não eram assim tão abundante como hoje. Então o primeiro colégio que eu dei aula foi em Santa Anastácia que era uma cidade na alta*

---

<sup>32</sup> De acordo com Saviani (2007), em 1960, o concurso para professores do Estado era aberto a todos os professores. O curso superior não era obrigatório, mas era o curso normal. O candidato teria que estar lecionando ou comprovar que já lecionara em escola estadual. Contudo, poucos candidatos eram aprovados. Os candidatos sem formação universitária eram quase todos reprovados.



*Sorocabana perto de Presidente Prudente, era uma cidadezinha pequena, [...] porque ai eu não fiquei muito tempo lá era muito longe, meu pai tava aflito porque pra ir pra lá demorava 23 a 24 h de trem[...]...então eu fiquei lá ate o final de ano.[...] não tinha cadeira pra gente remover.*

A falta de cadeira era realidade dura para os professores daquele período, todavia, às vezes, um pouco de sorte lhes batia à porta e esse foi o caso dessa professora. Ela conseguiu ficar em uma cidade próxima a sua, devido ao pedido de licença de um professor: *“meu pai tinha uma amiga na secretaria da educação e ela perguntou: será que a Odila não se interessa por ficar em São Carlos esse ano porque ele vai tirar o ano todo de licença. Claro que eu me interessei né, ai eu fiquei em São Carlos o ano de 56”*. Fim do o ano, removeu-se para Ibirá: *uma estância climática, perto de Catanduva.[...] era trem , pra ir pra Ibirá eu tinha que das duas uma ou eu ia até Catanduva e descia em Catanduva e depois pegava um ônibus ou eu ia ate Rio Preto e ai voltava de ônibus, [...] Aí fiquei lá o ano todo, o ano de 57. [...]meu pai de novo ficou sabendo que tinha uma possibilidade de ser diretora comissionada num ginásio aqui pertinho, que era Boa Esperança.* O ônibus levava uma hora e meia para chegar até essa cidade, mesmo assim, ficou quatro anos.

O périplo de Ivone, não se diferencia muito do dos outros professores : *Passei em 6º lugar e tinha só 13 vagas né? E comecei a lecionar, fui parar em Presidente Bernardo depois foi pra Pirajuí. Cidades pequenas. Depois fui pra Bebedouro. Foi onde eu conheci meu marido. Aí depois eu me casei e vim para Araraquara.*

*Em 61 [...] eu consegui uma cadeira, minha cadeira mesmo em Tabatinga, aí Tabatinga não tinha como ir e voltar, de jeito nenhum. Então meu marido me levava, nosso primeiro carro era um fusquinha [...] chegou em outubro teve novamente remoção, aí eu escolhi Araraquara .(Odila)*

Devido à escassez de escolas secundárias, os professores enfatizam a rigorosidade dos **concursos** realizados para preencher as poucas vagas da tão sonhada cadeira. Ivone conta que seu concurso foi difícil e longo: *“você tinha que fazer uma prova escrita, uma prova de... um teste de compreensão, [...] Caíam as duas literatura e gramática. Eles dividam em quatro partes. Você tinha que... tinha a parte didática também. Você tinha que dar uma aula. Se você passasse na prova escrita”*.

Nessa mesma esteira, Julieta ressalta a rigorosidade das provas que, para ela, parecia uma defesa de tese: *[...], eram examinados 5 candidatos por dia, levaram meses para realizar esse concurso,[...]. A banca era: composta por professores universitários quase a*

*maioria homens, e de idade, de peso, e também houve muito corte. Eu não me lembro quantos foram aprovados.*

A menção às reprovações e a ênfase no perfil: “*homens de peso*” dos participantes da banca revelam o caráter sério e solene de que se revestiam os poucos concursos da época. Julieta também destaca o impacto das reprovações na vida de alguns professores: “*lembro que muitos, inclusive pessoas já com certa idade, que tinham como bem de vida, que era o magistério, perderam os empregos, porque só iam colocar os aprovados em concursos. E eu obtive uma boa nota, fiquei em Santo André*”.

É possível afirmar que dentre os professores cortados estavam os advogados, engenheiros, biólogos – profissionais liberais - que já atuavam em disciplinas do ensino secundário na época e que não tinham o registro CADES .

Apesar das dificuldades, os professores enfatizam sua boa formação. Excetuando Nadir, os demais se licenciaram em Letras. Ela ressalta sua formação superior: biblioteconomia e pedagogia. *Então, mas eu continuei, eu tinha o registro, [...]* Ela tinha o registro CADES, por isso não fez curso de Letras.

A seguir, abordo o modo de ensinar a língua estrangeira nesse período, ou seja, a metodologia e os materiais utilizados.

### **3.1.1.3 Metodologia de ensino**

Quanto à metodologia de ensino, nessa época, o ensino de língua estrangeira era feito por meio de um livro didático que, de acordo com Odila, não havia restrições: “*a gente adotava o livro que queria*”, ou seja, os alunos compravam e seguiam o livro solicitado pelo professor. Para prender a atenção dos alunos, professora Julieta criou sua própria metodologia, ou seja, dividia a aula em 3 partes: “*chamada oral, matéria nova e exercícios de consolidação e nos cinco minutos finais: “ eu amenizava esses últimos dando um pouco de recreação que era ou jogos, ou canto, cantoria...Então a minha aula, eu tenho consciência de que era bem dinâmica, bem movimentada, bem variada, e prendia a atenção dos alunos*”. Para o aprendizado das formas do passado dos verbos irregulares, Odila diz que: “*A única maneira de saber é na da decoreba, ensinava uma musiquinha [...]*então era muito bom, assim gostoso”.

Finalmente, para checar se o aluno havia retido, havia o momento da prova. Nadir explicita que: *“A minha aula era assim, e eu exigia né, cada lição era uma provinha, [...]fazia assim, eu tirava os verbos da lição. Com os tempos primitivos, tirava o vocabulário. Depois eu fazia uma provinha dos verbos e do vocabulários. E depois na aula eles ficavam tentando traduzir o texto”*.

Esse discurso me possibilita afirmar que a metodologia tradicional, presente nos livros didáticos, nas memorizações e provas, era seguida pelos professores de Inglês como língua estrangeira nesse período. Veja-se o que diz Nadir: *“Eu deixei a..., priorizei mais a tradução, ensinar gramática pra eles poderem escrever e em último lugar ficou o diálogo. Porque não dava tempo. Isso não dava tempo.”* Note-se que a palavra omitida após “*deixei*” pode ser “*a conversação*”, ou seja, o diálogo que ficava por último e, como não havia tempo, não era praticado. Para Ivone, isso ocorria por que:

*Você não conseguiria dar uma aula de conversação para 50 alunos numa classe [...] antigamente era assim: você preparava os alunos, você dava uma base pra eles de gramática, de vocabulário, para que eles pudessem freqüentar uma escola particular depois pra poder falar. (Ivone)*

Nessa época, o grande número de alunos e a falta de tempo levavam à priorização da tradução, ou seja, ao ensino de línguas via escrita. Isso, de certa forma, não condiz com processos naturais de aquisição/aprendizagem de línguas que, inicialmente, enfatizam a oralidade, ou seja, aprende-se a falar uma língua, falando-a e não a escrevendo. Conscientes desse fato, os professores delegavam a prática da “*fala*” às escolas de idiomas, o que pode ser o início de uma crença, ainda muito presente entre nós.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas para a condução da carreira, nota-se, que os professores aposentados têm uma memória positiva do percurso seguido. Falam com entusiasmo sobre aquele período. Percebe-se que, no âmbito pedagógico, não havia elementos desestabilizadores das rotinas da sala e as aulas, por sua vez, seguiam normalmente ao longo do ano escolar. A seguir será analisada a dimensão social e pessoal.

### 3.1.2 Dimensão social e pessoal

A memória coletiva também nos lembra de que os alunos antigamente eram educados, atenciosos e que a questão disciplinar não era problema grave no passado. Vejam-se os depoimentos de Julieta, Odila e Francisca:

*Então, não tive casos de indisciplina, que era até uma exceção em dizer que você teve um caso de indisciplina. (Julieta)*

*Não havia confronto entre professor e aluno. Eles gostavam da gente, até quem eles não gostavam eles respeitavam. (Odila)*

*Eu não tive problema com aluno assim, sabe? De dizer assim, de falta de educação, essas coisas eles não faziam. (Francisca)*

Essa ênfase na ausência de casos de indisciplina se deve não só à seletividade no processo de admissão e ao apoio familiar como também à gestão escolar e o papel do aluno nesse espaço. As rotinas da sala de aula eram equilibradas porque havia uma ética (PRABHU, 2000, 2001) que era respeitada por todos: professor, aluno, direção da escola e familiares. A hierarquia escolar era respeitada, os alunos tinham direitos e deveres e estes eram muito bem gerenciados. Por exemplo, aquele que repetisse a mesma série dois anos consecutivos era jubilado, ou seja, mandado embora da escola. As palavras: “gostar” e “respeitar” são importantes. Os alunos tinham de gostar e respeitar tudo aquilo que envolvia a escola porque isso fazia parte do contexto social vigente (SAYÃO, 2012).

A meu ver, implícita nesse respeito encontrava-se também uma boa quantidade de tolerância, ou seja, respeitava-se aquilo que se devia tolerar. Tudo isso deve ter contribuído para ausência de indisciplinas gravíssimas e melhor aproveitamento das aulas.

Cabe ressaltar que, apesar de todas as dificuldades da carreira, os professores entrevistados não falam de problema salarial e consideram gratificante o fator disciplinar vivenciado no período. Isso, de certa forma, tem relação com os valores familiares e sociais então vigentes. Eles refletiam positivamente na dimensão social da sala de aula, porque a escola tinha o apoio dos pais. Na época, os filhos temiam os pais e estes valorizavam o bom comportamento social do filho. Por isso, qualquer deslize social do aluno no espaço escolar

era notificado aos pais que o puniam severamente (SAYÃO, 2012). A seguir passo a abordar a escola no período pós-democracia do ensino.

### **3.2 A ESCOLA E SEUS FAZERES: PÓS-DEMOCRACIA DO ENSINO**

Nesse período inserem-se seis professores em serviço, cujas carreiras tiveram início na década de 1970, 80 e 90 respectivamente. Suas histórias deixam clara uma relação temporal com o presente e, algumas vezes, mesmo que de forma implícita, com o passado. No presente, nota-se um tom de desencanto, desânimo e, às vezes, de resignação. As referências ao passado têm a ver, na maioria das vezes, com um passado recente e evidenciam sua indignação diante da rapidez das mudanças ocorridas na escola. Tendo em vista que os cinco professores aposentados saíram da ativa nos anos 1980 e, desse modo, vivenciaram o início desse período, serão também inseridas algumas de suas observações durante a análise.

Vejam-se, na sequência, a análise da dimensão pedagógica.

#### **3.2.1 Dimensão pedagógica**

Diferentemente dos professores do período anterior, os professores deste período não têm problemas com escassez de escolas e os efeitos por ela produzidos nessa dimensão. Instituições escolares em número suficiente garantem espaço para alunos e professores seguirem suas carreiras. Por isso, problemas com concursos difíceis e remoções de uma cidade a outra para poder lecionar não mais fazem parte de seu discurso. Todavia, a questão que diz respeito à formação do professor, faz, por isso, passo a abordá-la.

##### **3.2.1.1 Formação dos professores e percurso da carreira**

Quanto à **formação**, este contexto oferecia três opções: instituições de ensino superior estadual, federal e particular. Por exemplo, Paulo fez Letras em uma instituição particular: “[...] eu fiz faculdade, eu fiz na UNICASTRO<sup>33</sup>, nem era esse nome. Era “Faculdade de filosofias e letras Camilo Castelo Branco” em São Paulo”. Rosângela fez o

---

<sup>33</sup> UNICASTRO (Nome fictício dado para uma universidade particular no intuito de preservar a instituição).

mesmo, mas em uma instituição do interior: “*eu fiz em Ribeirão Preto na Barão de Mauá,[...] Porque eu realmente gostava de inglês*”. Sonia também estudou na mesma faculdade: “*... formei lá depois eu fui morar nos Estados Unidos para adquirir fluência[...] Barão de Mauá, na minha época não tinha Federal, tinha sim , mas meu pai não deixava mudar de cidade pra estudar, então eu estudei lá*”. Já Karina, estudou numa instituição federal de ensino superior do interior: “*fiz licenciatura em letras português e inglês, mas o inglês nunca foi a minha prioridade no curso*”. Silvana fez o mesmo, mas em uma instituição estadual do interior:

*eu comecei a fazer um curso de inglês quando eu tava acho que na quinta ou sexta série ,[...] quando eu estava no segundo ano do ensino médio,[...] a dona da escolinha onde eu estudava [...]me convidou pra ser monitora de inglês e ai eu comecei a dar aula de inglês [...]e ai eu comecei a gostar mais assim e resolvi fazer faculdade de Letras,entrei [...]na UNESP de Araraquara.*

Estes professores, de certa forma, representam o professor de língua inglesa das instituições oficiais de ensino do estado de São Paulo. Muitos são egressos de instituições particulares e, poucos, de instituições oficiais. Apesar das diferentes histórias de vidas, têm em comum o gosto pelo ensino e pelas humanidades a lhes dirigir a opção profissional, o que, de certa forma, atribui algumas similaridades ao **percurso dessa carreira**.

Por exemplo, o gosto pelo ensino da língua inglesa fez com que Silvana optasse pelo curso de Letras. Rosângela, no magistério há 36 anos, afirma que: “*Estou aqui porque gosto, faz parte da minha vida, se eu fico longe eu sinto muita falta. Então é algo que me satisfaz, apesar dos pesares, [...] a gente esta aqui por que gosta realmente*”. Paulo, por sua vez, enfatiza que: “*na sala de aula eu me realizo. Então ali eu me transformo. Gosto do que eu faço senão teria... eu não faço, não trabalho por causa do dinheiro, porque senão eu poderia ter escolhido outra profissão*”. Karen também diz que: “*sempre pensei em ser professora, desde pequenininha, [...], nunca me imaginei fazendo outra coisa*”.

O fato de muitos deles já atuarem no ensino antes ou durante o curso universitário torna a carreira similar. Assim como Priscila, Sonia também atuou em uma escola de idiomas antes de ingressar numa escola estadual: “*eu entrei no Estado em 1989, mas antes eu dava aula em uma escola de inglês particular*”. Paulo, afirma que: “*eu leciono desde 83, até hoje, [...] e tudo começou como eventual como toda carreira de professor começa*”. De fato, nessa época, a carreira do professor começava como “eventual”, ou seja, as escolas do estado absorviam professores ainda em formação e professores recém-formados para darem conta do grande número de aulas disponíveis.

É possível afirmar que o presente do indicativo em: “*como toda carreira de*

*professor começa*” explicita que este estado de coisas ainda continua, ou seja, universitários de cursos de licenciaturas, pelos mais diversos motivos, ainda continuam atuando em escolas públicas como eventuais e em instituições particulares com algum tipo de contrato de trabalho. Quanto às escolas de idiomas, basta a pessoa ser competente linguisticamente para ser contratada, os casos de Silvana e Sonia.

Rosangela, na ativa desde 1976, sempre deu aula no estado: *“A primeira aula que eu dei foi uma licença que eu peguei, época de eleição, o professor era candidato a vereador e advogado também, ele se afastou durante trinta dias, [...]”*. Como iniciou a carreira na transição de um período a outro, começou substituindo um daqueles profissionais liberais que também atuavam no magistério como professor estável e também teve de viajar de uma cidade a outra para completar a jornada de trabalho e se manter na rede: *ai eu passei no concurso e foi regional, na DRE de Ribeirão Preto,[...], fui bem classificada, ai, eu peguei duas cidades, eu morava em Dobrado uma cidade pequenininha, ai eu me lembro muito bem que precisei pegar o carro do meu pai[...], a tarde eu estava em Santa Eneestina e à noite eu trabalhava em Matão. (Rosangela)*

Cabe ressaltar que os concursos classificatórios das Delegacias Regionais de Ensino surgem nesse período e, como um banco de dados, cadastravam professores para as vagas remanescentes.

Logo após ter se formado em português e inglês, Karina começa a dar aulas de inglês: [...] *E depois quando eu terminei a graduação, apareceram aulas de inglês para eu ministrar, era a única coisa que tinha na época e aí eu fui e enfrentei né? De vez enquanto precisa, eu tenho que enfrentar. E comecei a dar aula de inglês, eu gostava tudo, embora não fosse assim, aquilo que eu realmente queria, tal mas, fui dar aula de inglês um ano depois que eu comecei a fazer o mestrado de estudos literários. Depois de dois anos apareceu o concurso do estado, a oportunidade de prestar o concurso. E eu prestei português e inglês. Português, eu também passei em português, mas eu passei, eu só peguei aula em Ribeirão Preto, aí como o inglês eu tinha conseguido aqui na cidade eu exonerei o português e fiquei só com a aula de inglês.*

Ela já havia mencionado que a disciplina inglês nunca fora sua prioridade durante o curso, mas diante da necessidade, ou seja, diante da única opção que lhe sobrou na época, *“enfrentou”* o ensino da matéria que realmente não queria. O golpe irônico fatal acontece dois anos depois, quando no concurso público é aprovada nas duas áreas, mas acaba escolhendo inglês por comodidade, ou seja, para ficar na sua cidade, opta mais uma vez *“enfrentar”* o ensino da disciplina que realmente não queria.

Embora Karina seja uma professora de inglês responsável e competente, sua história é igual a de muitos outros professores de línguas, ou seja, porque possuem habilitação em duas disciplinas, acabam, muitas vezes, atuando também naquela com a qual

não têm muita afinidade. Isso tem relação com a dupla licenciatura oferecida pelos cursos de graduação. Durante esse curso, devido às afinidades pessoais, os alunos tendem a priorizar uma língua em detrimento da outra, ou seja, investem naquela de que gostam mais.

Tendo a compreender que uma segunda língua num curso de Letras, além de enriquecê-lo, passa a ser um “bem” a mais para o licenciando. Todavia, também entendo que, no contexto da escola pública, por vários motivos, ela talvez acabe atuando como um “coringa” nas mãos da escola e de muitos professores durante o percurso de suas carreiras. O professor Paulo explicita esse fato em sua narrativa. Para ele, nos anos 1980 os professores evitavam o ensino comunicativo por que: *[...] eram contra, [...] talvez não tinha o domínio da língua, porque uma das dificuldades do professor de inglês na época era que eles não saíam falando inglês e muitos nem pegavam aula de inglês porque eles achavam que eles não sabiam dominar a língua. Então era difícil, aula de inglês sempre sobrava ou então eles pegavam como carga suplementar, não tem português, então vamos dar aula de inglês e os alunos começou a essa dificuldade, não eram todos os professores de inglês que gostavam de dar aulas, então os alunos tinham essa dificuldade em aprender, porque os professores iam e davam só musiquinha, pedia só pra traduzir, né, e não trabalhava o inglês.*

Neste trecho, duas questões emergem. A primeira evidencia a dupla licenciatura como um “mal”, porque levava professores despreparados linguisticamente a complementar a carga horária na mesma escola, e a segunda, explicita o efeito produzido por essa possibilidade, ou seja, aulas mal dadas que levavam os alunos a se desinteressar pela disciplina. Tal problema tem relação com a má formação oferecida na época, ou seja, no auge da democratização do ensino, a necessidade de mão de obra nas escolas fez com que proliferassem Faculdades que ofereciam licenciaturas duplas em três anos, no período noturno, em todo o Brasil. Veja-se o que o professor Paulo, egresso de um desses cursos, diz: *[...] eu fiz um curso de licenciatura plena em 3 anos. Então naquela época aqueles 3 anos valeu por o que muita gente ta fazendo em 4. Eram bons professores, né? Mas a parte de inglês eu tive que procurar fora, fazer curso, porque eu lembro até hoje na faculdade que eram uns 110 alunos na sala. E o professor de inglês já entrou falando inglês e todo mundo achou ruim. Eu não sei por que é que eles estavam fazendo letras então, né? E aí o professor foi... tentou. Mas aí ele era bem esforçado, mas aí chegou uma hora que ele não conseguiu e teve que falar português... então eu já acho que... mas eu acho que o que a faculdade me deu, me ajudou na profissão. Eu acho que como toda a profissão você tem que correr atrás.*

Embora afirme que os professores tenham sido bons, que os três anos valerem por quatro da licenciatura plena, e reconheça também que teve de resolver a questão da competência linguística fora da Faculdade, os 110 alunos que não queriam ouvir o professor falando inglês na aula dessa língua e, ao final, o professor se render a isso explicitam que algo estava errado.



E mais, mostra também que este é o retrato das centenas de licenciaturas espalhadas por todo o Brasil, ou seja, salas com centenas de alunos contemplados com uma segunda licenciatura para qual tinham dado pouca atenção. Certamente neste número de alunos havia aqueles que, como Paulo, se interessavam pelo inglês e apresentavam tal deficiência em escolas de idiomas particulares, mas acredito que esse número era reduzido. Em suma acho que o descrédito sofrido pelo ensino da língua inglesa ao longo desses anos teve seu início nesse tipo de **má formação dos professores**. Situação esta que ainda continua, visto que esse modelo ainda persiste nas inúmeras licenciaturas duplas de curta duração<sup>34</sup> de Faculdades particulares existentes no Brasil. Se existem é porque têm seus projetos pedagógicos aprovados pelo Ministério da Educação – MEC (PAIVA, 2006).

Ao falar da resistência de seus colegas em aceitar novas propostas de atuação em sala de aula oferecidas pelas Diretorias de Ensino do Estado, Paulo, de certa forma, explicita isso: “olha isso vem desde a época... desde 84, 85 que eu comecei a dar aula, é aquela coisa, eles não gostam do novo. Né? Então pra eles o novo é aquela barreira. Eles nem dão a chance... se dão a chance, né? De aprender, de ta vendo e tentar fazer em sala de aula. Né?”.

Nesse trecho, o “*eles*” enfatizado por Paulo refere-se aos professores, e na palavra “*barreira*” parecem estar implícitas as atitudes de desinteresse e acomodação provocadas pela má formação. Essa parede que resiste ao novo, talvez, tenha a ver com a insegurança profissional e isso, de fato, tem desqualificado a autoridade do professor de língua inglesa. Paulo Freire (1991) afirma que a segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce sem esta competência.

Ivone, professora aposentada, atribui os problemas vividos pelos professores a sua má formação: “... *agora com o nível que está, os alunos não... os próprios professores não tem formação mais*”. *Aquela formação que devia ter*. Na esteira de Ivone, Nadir, aponta o mal trabalho das instituições da época: [...] *e essas escolas de formação, muito deficientes. Então começou a lançar no mercado um profissional muito despreparado. Então isso tudo influi na disciplina, porque eu, uma das coisas que você mantém disciplina, é o saber. Porque o aluno testa o professor. O aluno testa. E se ele ver, se ele notar que há um vacilo, o professor não sabe, não está bem preparado, ai, a disciplina, ele não vai conseguir jamais*.

---

<sup>34</sup> Aqui, licenciaturas duplas de curta duração são aquelas feitas em três anos. Há Universidades cujas licenciaturas podem ser feitas quatro ou até cinco anos.

Note-se que ao relacionar autoridade em sala de aula à competência profissional, a professora, reforça o que Paulo Freire (1991) afirma sobre a autoridade docente. O exposto por Ivone, Nadir e Paulo evidencia que os efeitos dessa má formação devem estar arraigados na escola, o que, de certa forma, tem alicerçado **a crise de autoridade** em que ela vive hoje em dia. Como essa crise foi causada por mudanças promovidas por instituições educacionais do governo, a seguir, passo apresentá-las.

### 3.2.1.2 Efeitos das mudanças promovidas pelos órgãos educacionais

Outro fator de desautorização do professor foi **a Resolução 1/85** que tornava a disciplina inglês atividade. Veja-se o que Paulo enfatiza: *Isso foi em 84, até 84 inglês era matéria que reprovava [...] a partir de 84 o inglês virou atividade, então ele não podia reprovar, entrava como atividade, pra mim inglês sempre foi assim, sempre foi aquela matéria que ninguém se importava, quando você chegava... participava dos conselhos, há... eles falavam: inglês, inglês não é nada, que eram as matérias que hoje fazem parte artes, educação física e inglês..*

Nesse trecho está clara a consequência lastimável da resolução: *“aquela matéria com a qual ninguém se importava”* traz nas entrelinhas um sentimento de desânimo e desamparo. Este estado se repetia no conselho de classe, quando os próprios pares verbalizavam o não reconhecimento da disciplina inglês. Como não reprovava, estava no mesmo nível das outras disciplinas consideradas atividades.

Sem entrar na questão do mérito dos sistemas avaliativos, essa discriminação foi fatal para a autoestima de muitos professores de inglês, ou seja, ser excluído de uma cultura de avaliação na qual prevalecia o poder de uma nota classificatória deve ter sido muito desestimulante. Acredito que esse sentimento se iguala ao que todos os professores vivenciaram no advento da “progressão continuada”, quando todas as disciplinas passaram também a não reprovar.

No caso da língua inglesa, na época da Resolução 1/85 tal desestímulo prevaleceu porque muitos professores sabiam que a disciplina inglês se diferenciava do caráter “atividade” atribuído à educação física e artes. O aluno deveria executar atividades em sala de aula, sim, mas, num dado momento teria de haver reflexão, pausas para estudo e internalização de conteúdos, como as outras disciplinas do currículo. Sabiam também que a palavra “atividade” poderia ser mal interpretada, como, de fato, foi. Ela foi traduzida como “jogos”, “passatempo”, “musiquinha”, o que gerou aulas sem conteúdos e objetivos bem

definidos, nas quais imperavam as brincadeiras e o faz de conta.

Além de Paulo, a professora aposentada, Nadir, menciona a Resolução 1/85, ao falar do processo de perdas (de línguas e de carga horária) pelo qual sofreu o ensino de LE ao longo dos anos e as consequências disso na sala de aula. Como ela atuava apenas no segundo grau, notava que os alunos vinham do primeiro grau sem base alguma de língua inglesa. Diante disso, ela tinha de fazer milagre nos três anos restantes. Para ela, a causa disso estava nas reformas. Veja-se o que ela diz: *E quando numa das reformas eles tiraram a nota de inglês, [...] E quando eu comecei a lecionar também. De repente tiraram o francês, ficou inglês. Tiraram francês, inglês, espanhol, tiraram tudo. Quer dizer, ficou só o inglês. [...] E eu sei que aí eles começaram a por inglês no primeiro grau, como atividade. Então não tinha nota. Se com nota eles já não estudam, faça idéia sem nota. Como é que era para manter a disciplina nessa classe. As professoras faziam malabarismo. Pra manter a disciplina. E nós pegávamos alunos sem saber nada no colegial. Porque eles não estudavam. Mas eles tinham nota. Não tinham nota, aliás. Não valorizavam. Aí começávamos o segundo grau com nota. Então os alunos que tiravam A e aqueles conceitos, aquelas coisas, de repente passaram a D. Então as reformas atrapalham muito. Elas prejudicam bastante.*

A professora mostra bem a repentinidade das reformas no ensino de LE. *De repente “tiraram tudo”*, nesse tudo ela inclui também o inglês. Foi um lapso que, ao ser explicado em: *“quer dizer, ficou só o inglês”*, ela deixa entrever que a disciplina que restou não significava nada sem o poder da nota naquele contexto. Numa cultura, em que escola era sinônimo de passar de ano e o ato de estudar, aprender e respeitar estavam condicionados ao poder de uma prova escrita ou oral, uma disciplina que não possuía mais tal competência, passa a ser alvo de desinteresse.

O fato de o inglês não reprovar no primeiro grau e reprovar, no segundo, dois pesos diferentes para a mesma disciplina, demonstra a incoerência dessa reforma e as consequências geradas por ela. A primeira foi o esvaziamento de significado que as avaliações adquiriram. Em *“aqueles conceitos ou aquelas coisas”*, ou seja, no *“A”* atribuído a um aluno, naquele período, está implícito um valor depreciativo porque nada significava em termos de aprendizado. Diante da realidade constatada posteriormente no segundo grau, pode-se perguntar: qual o significado real daquele *“A”*. A segunda consequência foi a instauração de um acordo tácito entre professor e aluno, no qual este fingia que aprendia e aquele, que ensinava. E nesse *“fazer de conta”*, o professor tinha de fazer *“malabarismo”* para manter a disciplina.

O professor Paulo participou de muitos cursos promovidos pelas Diretorias de Ensino<sup>35</sup> (doravante D.E.) Ele afirma que: *“toda vez eu ia... sempre tinha algo de novo e eu tentava... eu nunca fui contra”*. Pelo seu discurso, nota-se que essa instituição tinha interesse em divulgar aos professores a metodologia comunicativa presente na proposta curricular para o ensino do Inglês da Secretaria da Educação de São Paulo.

*[...]Então em 88 então que eles resolveram deram um curso pra nós professores que estavam interessados. Eles passaram a fazer o inglês comunicativo, né, então se ensinava inglês como se aprende português, a língua materna. Então, primeiro falando, não se escrevia nada, e eu lembro que na época foi uma ... muitos professores eram contra, falavam magina, né, porque talvez não tinham o domínio da língua.*

Percebe-se, nesse trecho, que esses cursos não eram para todos, eram para os que “estavam interessados”, ou seja, os poucos que tivessem o domínio da língua e que não fossem “contra”. Em sequência, ele aborda, de maneira geral, outros cursos feitos por eles e que vieram na esteira de outras mudanças: *“depois na década de 90 mudou de novo, em 2000 eu fiz um curso pela diretoria de ensino, nós também fomos pra Águas de Lindóia discutir pra mudar também o jeito de inglês e em 2008 que começou com o material didático do governo que pra nós professores de inglês foi muito importante, [...]”*. Nos anos 1990, ele explicita o inglês instrumental como mudança de metodologia. Na década seguinte, ele foi, como representante de sua cidade, onde posteriormente atuaria como multiplicador, conhecer a nova proposta de trabalho em ciclos. Todavia, segundo ele: *nem deu tempo pra gente fazer esse projeto e eles já vieram com essa apostila.*

A série de cursos fornecidos pelas D.E's. abordados por Paulo mostram, por um lado, o empenho da secretaria de Educação em subsidiar o professor pedagogicamente, e, por outro, deixam transparecer sua ineficácia. Eram cursos circunstanciais, ou seja, pareciam mais o cumprimento de uma agenda burocrática das atividades de uma instituição do que um projeto de mudança que a todos envolvia, ou seja, a reforma surgia um novo pacote elaborado por especialistas pedagógicos. Pareciam ser cursos curtos, sem continuidade e que envolviam poucos professores interessados, enfim, mera burocracia.

Pode-se dizer o mesmo dos cursos oferecidos atualmente. Veja-se, por exemplo, o que Karen diz sobre uma “boa ação” da Secretaria da Educação: *“de bom que eu*

---

<sup>35</sup> - Na época, chamava-se: Delegacia Ensino. Esses cursos surgem no bojo da Resolução 1/85 e da Proposta curricular de língua estrangeira moderna Inglês - primeiro grau elaborada pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (primeira edição 1986).

*vi: assim a questão de formação continuada que a gente tá tendo, embora seja pra uma minoria. Eu to fazendo um curso REDEFOR<sup>36</sup>, que é uma pós, e isso é muito legal."* Visto que continua a privilegiar a minoria, nota-se que a velha prática burocrática ainda está vigorando.

O exposto reitera a posição de Prabhu (2000, 2001) no que diz respeito às ações institucionais que visam subsidiar o professor pedagogicamente. Para o autor, elas não funcionam. Ao invés de propiciarem novos procedimentos de ensino e com eles conseguirem melhores resultados, na verdade, favorecem o aparecimento de novas rotinas em substituição das velhas, fazendo com que a dinâmica da sala de aula continue a ser a mesma.

Indo além, afirmo que tais rotinas podem, na maioria das vezes, ser piores que as anteriores, o que tem contribuído para o fortalecimento da crise de autoridade que se encontra o professor de língua inglesa hoje em dia. Os efeitos provocados pelas mudanças me remetem à **questão metodológica**, ou seja, ao como o professor abordava o ensino de inglês na sala de aula.

Já foi observado que, no período pré-democracia do ensino, vários fatores levavam à priorização da gramática e da tradução, ou seja, da metodologia tradicional, doravante, MT. Pelo discurso dos professores é possível inferir a prevalência da MT no período pós-democracia do ensino. É possível inferir também que até meados dos anos 1980 ela se manteve fiel aos padrões do que se pode chamar de MT. Os professores adotavam livros didáticos e os alunos os adquiriam. Eles ensinavam os tópicos gramaticais que avançavam ao longo dos anos e os alunos acompanhavam tal progresso. Pairava um sentimento de continuidade curricular entre professores e alunos.

Com a Resolução 1/85 e no seu bojo a tentativa de se introduzir a abordagem de ensino comunicativo nas escolas de São Paulo<sup>37</sup>, esse modelo de MT sofre um grande desequilíbrio: *“os professores iam e davam só musiquinha, pedia só pra traduzir, né, e não trabalhava o inglês”*. Essa afirmação de Paulo resume a rotina metodológica resultante das transformações. Aos conteúdos gramaticais esparsos e sem continuidade e às tarefas de tradução somavam-se *“atividades comunicativas”* interpretadas como *“jogos”*, *“passatempo”* e *“musiquinha”*, o que gerou aulas sem conteúdos e objetivos indefinidos, nas

<sup>36</sup> REDEFOR: curso de especialização oferecido pelo governo do Estado de São Paulo gratuitamente para professores da rede estadual do ensino fundamental ciclo 2 e ensino médio. Este curso é a distância e as instituições tutoriais são: USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e UNESP (Universidade Estadual Paulista).

<sup>37</sup> - A proposta curricular de língua estrangeira moderna inglês – 1º grau da Secretaria da Educação de São Paulo elaborado pela SENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - foi publicada em 1986.

quais imperavam as brincadeiras sem sentido e o faz de conta. Nessa metodologia eclética o professor tinha a liberdade de fazer o que quisesse, por isso não é possível afirmar que todos seguissem esse modelo. Entretanto, pode-se afirmar que, devido à descontinuidade curricular, a MT nos moldes do passado não existiu mais e que, em seu lugar, surgiu uma “Pseudometodologia Tradicional”, doravante PMT.

Como já notado, a cada mudança, Paulo, participava de quase todos os cursos promovidos pela Diretoria de Ensino para implementá-la. Em 2009, o discurso do professor evidencia os resultados negativos dessas ações do governo “[...] *nesses 3 últimos anos. [...] eu tô sentindo uma falta de estímulo do aluno, falta de interesse, falta de objetivo do aluno. E o professor que procura fazer o que o governo manda pra ele... sabe? Curso, isso aquilo, a aula dele vai ser muito melhor e o aluno vai se sentir interessado*”. Mas, segundo Paulo, o nível de interesse dos alunos só tem decrescido e dos anos 1990 para cá: “*eu acho assim, que ficou muito perdido. Eu acho que é assim, que é o que aconteceu com todas as áreas, né? Como eles tem assim, a facilidade de poder estar pesquisando em computador, isso aquilo, então foi assim, reduzindo, acho assim, foi reduzindo assim o interesse, né?*”

O professor atribui à mídia o fato de os alunos estarem desinteressados e de as coisas estarem muito perdidas em todas as áreas. Este é um dos fatores, sim, mas adiciono-lhe a falta de objetivos no ensino de língua inglesa da PMT a que os alunos foram submetidos nos últimos 25 anos. Além disso, pode-se afirmar que o desinteresse dos alunos tem se agravado em regiões onde foi instituída a reforma de avaliação do rendimento escolar, conhecida como **Progressão Continuada** (doravante PC). Enquanto a resolução 1/85 estigmatizava apenas a disciplina de língua inglesa na questão avaliativa, a PC colocava todas no mesmo nível, ou seja, todas passaram também a não reprovar. Tais mudanças tiveram um impacto muito grande na vida dos professores e da escolar e isso é revelado nas narrativas, pois todos, de uma forma ou de outra, abordam seus efeitos.

A esse respeito a professora Sonia afirma o seguinte: *Os alunos passam sem precisar de muito esforço. Isso ai atrapalha um pouco, agora na oitava eles já mudam, então eu tenho percebido que se não houvesse essa promoção eu acho que teria um melhor aproveitamento saberiam muito mais aprenderiam mais, porque eles se esforçariam.*

Para ela, os alunos passam sem aprender o necessário, e a consequência disso é explicitada pela Prof<sup>a</sup>. Karen: *eles falam de progressão, mas, na verdade o que vem acontecendo com a escola pública é a aprovação automática. O aluno chega de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>*

*série sem saber nada. [...] A gente esse ano recebeu muitos alunos na 5ª série que não são alfabetizados.*

Ela não concorda com a PC pelo seu caráter desestimulador, assim como não concorda com: *"aquele sistema que antes por causa de 1/2 ponto reprovava um ano inteiro."* Ela acha que algo deve ser modificado, porque após a PC muitos alunos têm saído do ensino fundamental ciclos 1 e 2 com deficiências graves. As principais recaem na leitura, escrita e aritmética. Muitos chegam na 5ª série sem ser alfabetizados.

O aluno explicitado pela professora Silvana é exemplo de criança que chega à quinta série sem condições nenhuma de leitura: *Eu tenho uma experiência de uns quatro anos atrás um menininho, eu dei uma prova e pedi pra copiar da lousa, o menininho copiou a prova inteira e entregou a prova sem resposta. Aí eu olhei bem pra ele e disse, escuta você não vai responder? eu falei: senta e responde, aí ele pegou e jogou fora a folha, copiou tudo de novo e me entregou, mas aí eu não vi, aí em uma outra aula eu comentei com a classe, mas o fulano entregou a prova só com as questões da prova, aí alguém da classe disse: professora ele não sabe ler ele só sabe copiar. Então como ele poderia fazer uma prova de inglês se ele não sabe nem português, não sabe ler.*

É possível afirmar que a PC fez com que os alunos se tornassem mais preguiçosos, desinteressados e deixassem de se importar tanto com o aprendizado, porque podem passar de ano sem esforço algum. Este aluno, que vem de uma cultura, na qual a nota tinha o poder de fazê-lo estudar um pouco a matéria, pelo menos na semana da prova, viu-se de repente livre dessa exigência. Quer estudasse ou não, ele passaria, receberia o diploma e sairia da escola. Assim sendo, ele não vê mais nenhum sentido em estudar para tirar conceito "x" ou "y". O professor, por sua vez, oriundo dessa cultura, viu-se repentinamente sem tal poder e, desorientado, parece ainda buscar saídas para se adaptar a essa realidade.

A meu ver, esta reforma, assim como as outras, foram implementadas verticalmente, não houve discussão com os envolvidos no processo, ou seja, professores, pais e alunos não foram consultados. Ao despencar sobre todos, ela sofreu todo tipo de interpretação e o resultado alarmante foi explicitado no exemplo acima. Nota-se que o aluno com problemas de leitura e escrita, na sala de aula, para preservar a face diante dos colegas tem dois caminhos a seguir: ou esconde o fato e se isola, desmotivando-se, ou se destaca via bagunça, criando problemas para os outros e para si mesmo. Nesse caso "o menininho", da professora Silvana, preferiu se isolar e a professora foi surpreendida pelo problema bem mais tarde. O explicitado por Karen corrobora o afirmado acima. Para ela, numa sala de aula com quarenta alunos: *meia dúzia não sabe nem o que está fazendo no mundo, porque, ou porque ele tem dificuldade ou porque ele não tenta mesmo, não faz nada, não é com o inglês, ele não*

*tenta com ninguém [...], acho que na maioria das vezes é porque ficou uma lacuna lá atrás. [...] se eu tentar meu amiguinho vai perceber que eu não sei, o professor vai saber que eu não sei. Então eu fico com vergonha, e aí como que ele esconde essa vergonha, na indisciplina. Ah eu tenho zero porque eu não faço nada, só bagunço.*

Acredito que, na busca de saídas para se adaptar à realidade da PC, professor e escola preferiram não enxergar os problemas dela advindos e seguirem adiante. A professora Silvana podia até desconhecer o problema, mas o professor de português, não. Isso revela a “cegueira” instaurada no interior da escola e os efeitos estão no nível do analfabetismo funcional<sup>38</sup> que tem crescido substancialmente. Nesse caso, o aluno sabe assinar o nome próprio e tem alguns rudimentos de leitura. Em suma, apesar de ter terminado o curso fundamental ou médio, não é versado em leitura e escrita. Tal desempenho, não esperado de um aluno nesse nível, revela quão desestabilizado está o sistema de ensino pós PC.

Demonstra também que escola e professores nada fazem para mudar tal situação, ou seja, não contestam, apenas cumprem cegamente as burocracias ditadas pelos órgãos de ensino em prol da rotina estabelecida. A palavra chave oriunda desse problema é “**avaliação**”. A escola precisa rever seu sistema avaliativo e propor um novo que solucione as falhas do atual. Não penso na avaliação classificatória e autoritária do passado, vislumbro uma avaliação qualitativa que leve em conta a atitude e o desempenho do aprendiz.

Nesse contexto o que diz respeito ao ensino/aprendizagem de LE, se inviabiliza, uma vez que o aprendiz se utiliza da língua materna como apoio para aprendê-la. E como afirma a professora Silvana se: “ele não sabe ler, ele só sabe copiar. Então como ele poderia fazer uma prova de inglês, se ele não sabe nem português, não sabe ler”. Embora seja conhecido que para aprender uma língua não seja necessário conhecer seus códigos linguísticos, sabe-se também que para se aprender uma LE, num contexto de não imersão, o conhecimento da língua materna é de extrema importância. Dessa forma, não considero discriminatório no discurso da professora e concordo com seu questionamento.

A observação de Karina, que também tem alunos analfabetos na aula de inglês, reitera o que foi dito sobre essa questão: “*porque a gente enfrenta esse problema também,*

---

<sup>38</sup> - Segundo o INAF, Brasil 2009 (Indicador de Alfabetismo Funcional) 70% dos alunos brasileiros com ensino médio completo são analfabetos funcionais. “somente 41% dos que cursaram alguma série ou completaram o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo (esperado para 100% deste grupo).”



*criança chegar, da quinta série, sem estar alfabetizada. Se a criança não sabe ler, não adianta, em outra língua vai ser a mesma coisa. Em matemática, em qualquer disciplina”.*

Ao comentar a nova proposta da Secretaria da Educação, num desabafo, Silvana confirma meu ponto de vista acerca das mudanças: *Não, não tem nada de construtivo ou positivo, essa proposta que eu acho errado sabe, é isso que eu acho errado, tá o tempo todo mudando, você não sabe direito por que, as ordens vêm de cima pra baixo, é uma canetada que dá lá em cima e muda a vida de todo mundo aqui em baixo. É uma assinatura lá em cima e muda tudo aqui e ai você não sabe o porquê, mas você tem que fazer e você tem que usar o caderninho, “tem que” né. No caso de inglês foi bom porque não tinha material nenhum, né, mas isso de você ter que usar, é ruim, é uma imposição, você ter que cumprir.*

Ela ratifica que há um excesso de reformas implementadas pela Secretaria da Educação sem consultar os envolvidos no processo, tais mudanças, como meras burocracias, despencam verticalmente sobre todos que “têm que” executá-las, mesmo sem muito entender sua finalidade. Como exemplo dessa imposição, aponta as apostilas de inglês fornecidas pela Secretaria da Educação a partir de 2009. Embora considere o lado positivo desse material para os alunos, acha que a obrigatoriedade de uso é ruim, porque se caracteriza como imposição.

Segundo as diretrizes da Secretaria da Educação, esse material é uma orientação para professores e alunos e, assim sendo, seu uso não é obrigatório. A professora parece desconhecer esse fato e seu discurso deixa implícito o contrário. Não se pode afirmar de quem seria essa exigência, porém, sabe-se que, além das orientações governamentais, o professor também segue regras da instituição escola, na qual há várias hierarquias a serem respeitadas. Desse modo, pode estar havendo uma cobrança interna da escola que, por sua vez, também deve estar sendo pressionada pelos exames de rendimento SARESP e prova BRASIL.

O caso desse material é típico da intervenção pedagógica de especialistas que colocam suas ideias para outros colocarem em prática (PRABHU, 2000, 2001). Tal fato, aliado ao seu modo de implementação, que não consultou os envolvidos no processo, tem gerado desconforto nos professores. Tal posição quer dizer que teóricos e especialistas pedagógicos sejam desnecessários, significa que se o professor não for envolvido no processo de mudança, esta pode cair em descrédito e pode estar fadada ao fracasso logo no início de sua implementação.

Quando Silvana fala sobre as reformas e expõe seu descontentamento de não saber o porquê das mudanças, ela deixa claro que não vê sentido naquilo que vai “ter de”

trabalhar com seus alunos. Isso me remete à questão metodológica, já abordada nesta seção, e que a seguir darei continuidade.

### 3.2.1.3 Questão metodológica

Naquele momento, chegou-se à conclusão de que a metodologia de ensino de língua inglesa que prevaleceu nas salas de aula a partir da Resolução 1/85 não era tradicional e nem comunicativa, e uma metodologia híbrida, resultante da mistura tosca do que se entendia as duas, denominada Pseudometodologia Tradicional –PMT.

A professora Sonia descreve muito bem as ações pedagógicas que resultaram na PMT: *Olha, no início, era aquele ensino de inglês muito... você tinha que ensinar diálogo, gramática, muita gramática, depois começou diálogo, você tinha que ensinar os alunos comunicarem de uma maneira sabe aqueles alunos de quinta a oitava série, conforme o nível, não podia ser coisa difícil, porque eles não conseguiam, tipo de um teatro, fazia um teatrinho e praticava o diálogo e também faziam o vocabulário no caderninho, ilustravam o vocabulário, tinha um caderninho pra isso, depois começou mudar.*

Depois da: “gramática, muita gramática”, que é a MT propriamente dita, tem-se o diálogo como sinônimo de comunicativo. Tudo tinha de ser muito fácil para as crianças do primeiro grau, pós Resolução 1/85: “um teatrinho”, o vocabulário no “caderninho”. Note-se como o emprego do diminutivo reduz o ensino dessa disciplina a quase nada. Diante disso, como num acordo tácito entre todos envolvidos com o ensino de inglês na escola, o livro didático foi gradualmente saindo de cena e o que restou foi o “caderninho” do aluno.

Surge, então, a cultura do copiar da lousa, longos trechos de textos eram primeiramente copiados para depois serem traduzidos. Na esteira dessa prática aparece outra: a do pontinho pela atividade de copiar. Atividades de copiar, recortar e colar ilustrações de palavras soltas no caderno era o ponto alto do ensino. A professora Silvana explica que tal cultura ainda continua e expõe as razões pelas quais aderiu a ela: *Essa cultura, por exemplo, eu não tinha, mas quando eu entrei na escola pública na primeira semana eu dava aula, acho que era no terceiro colegial, eles vinham mostrar o caderno, eu falava, nossa, terceiro colegial, vir mostrar o caderno é de matar né, mas aí eu vi que é a cultura deles de, senão não faz, senão ninguém faz nada, então o que eu tive que fazer, não teve outro jeito, eu aderi a cultura deles comecei a dar visto, comprei até um carimbo pra ficar mais fácil né.*

O incômodo desse relato está no esvaziamento das atividades de ensino na sala de aula: aprender significa estar executando uma tarefa de escrita, não importa qual, desde que o aluno escreva e fique quieto. Se o professor não aderir esse procedimento, os alunos nada fazem e a aula pode se tornar um caos, devido às conversas e brincadeiras. O desânimo jaz no resultado negativo dessa solução, pois não existe diferença alguma entre esse nada fazer e a atividade de escrita produzida. Parece que tudo se reduz a nada.

Karina teve de se afastar da docência para terminar o mestrado. Um dia, quando retornou à escola para retirar alguns documentos, conversou com alguns de seus alunos no corredor que lhe disseram sentir saudades dela: *“ai professora, cê sabe o que a professora que tá dando aula pra gente esse ano, tá fazendo?” - Ai professora, ela dá pontinho, a gente faz assim, um exercício, ela põe um pontinho. Ela não dá prova... ai professora que saudade”*. Além disso, eles revelam-lhe que a professora não dava provas, e a avaliação era por meio de vistos e pontinhos.

Os efeitos negativos dessa cultura são evidenciados no seu relato: *“quando eu comecei a pegar alunos do ensino médio, meu desespero é maior ainda, porque, eu fazia aquela avaliação diagnóstica no primeiro dia, primeira semana, e os meus alunos relatavam que durante o ensino fundamental, o que eles aprenderam, de inglês, era assim, verbo to be e tradução”*. Cabe ressaltar que ao final dos anos 1980, há mais vinte anos, a professora Nadir expressava o mesmo desespero de Karina quando abordava os efeitos da Resolução 1/85, o que significa que nada mudou ao longo de todos esses anos.

Na interação com os alunos, a professora descobre como a tradução era trabalhada na PMT: *“ah, o professor colocava o dicionário de inglês lá pra gente, dava um texto e mandava traduzir”*. *Quer dizer, se for pra fazer isso, qualquer um dá aula de inglês. Porque você não precisa ensinar nada, você joga o dicionário na mão do aluno, quer dizer, você vai aprender inglês com um dicionário, [...]”*. Esse “passatempo”, como uma variação da cópia da lousa, é desprovido de qualquer função tradutória. Na medida em que muitos professores se utilizavam desse recurso pedagógico, ele se caracterizava como uma das principais técnicas de ensino do ecletismo inconsistente da PMT. Ao falar sobre os efeitos dessa atividade na sala de aula, Karina, aponta o seguinte: *o aluno já chegava extremamente desmotivado, no ensino médio. A gente tem um conteúdo pra trabalhar que a gente não pode fugir, né? [...]E eu tinha que começar do básico, claro,[...] você tem que passar pelo verbo to be, simple present, tal. [...] Mas, você tentava dar um texto mais adequado pra idade deles,*

*eles não conseguem ler, porque falta toda aquela base do ensino fundamental. Então era desesperador pra mim, eu ficava assim, com uma sensação de impotência, [...].*

No seu discurso fica explícito que a desmotivação dos alunos resulta dessa introdução à aprendizagem de inglês no ensino fundamental. Explicita-se também as causas da eterna repetição do verbo “to be” e do “simple present” em quase todas as séries do curso. A consequência disso é frustrante para professores e alunos. Enquanto estes não acreditam mais nesse ensino de língua inglesa, aqueles, devido à atitude de descrédito dos alunos, passam a vivenciar uma sensação de impotência e desespero.

Cabe ressaltar que, embora eu tenha atribuído essa atitude pedagógica a muitos professores, é possível afirmar que há exceções, ou seja, apesar de poucas, elas existem e a professora Karina é uma delas. Por exemplo, ela enfatiza que: *“eu não trabalho com tradução de jeito nenhum, eu acho que isso é um crime”[...] Eu falo pra eles: “olha, eu posso até disponibilizar dicionário pra alguma atividade quando a gente vai fazer alguma atividade de texto em inglês”.*

Ao final da descrição das ações pedagógicas que resultaram na PMT, a professora Sonia afirma que: *“depois começou mudar. A palavra “depois” significa fins dos anos 1980 e início de 1990, período em que foi introduzido o Ensino de Língua Instrumental, com ênfase na leitura, na rede estadual de ensino. Quando ela afirma: “agora é diferente, porque agora tem que tentar tirar as informações do texto, a parte de gramática toda tirada do próprio texto”. ela explicita uns dos princípios da metodologia instrumental de leitura.*

Karina, que trabalha com leitura, no trecho a seguir, explicita alguns procedimentos desse tipo de metodologia: *eu sempre começo, principalmente os primeiros anos, eu ensino as técnicas de leitura em inglês. [...] são ferramentas que eles vão usar [...] Olha, como é que você faz pra ler um texto não tendo o mínimo do vocabulário?”“ Faz assim, vamos por etapas” Eu fazia leitura dos textos também, né? [...] cês vão tentar entender, porque se cês estão na hora da prova lá,[...] Cês não vão poder usar dicionário. Então vamos fazer o seguinte, vamos usar as estratégias, o quê vocês conhecem sobre esse assunto?” né? “Ah, eu sei isso, eu sei aquilo.” “Bom, vamos dar uma olhada agora no texto, né, quais as palavras que vocês conhecem que vocês não conhecem?” [...] Quando eu trabalhava tempo verbal com os alunos, procurava sempre trabalhar dentro do texto, explorar aquele texto.*

Assim como Karina, outros professores devem se utilizar dessa metodologia, principalmente no ensino médio, mas não é possível afirmar que todos a conheçam e a utilizem.

A professora Rosangela, por exemplo, trabalha com o texto: *“e eu gosto muito que o aluno leia o texto, que entenda, que certas expressões ele pesquisa se ele não sabe,*

[...]mostro uma palavra , mas , mostro ela dentro de um contexto,que você pode abordá-la de diversas formas”. Ela também afirma que trabalha com tradução aliada à gramática: “ porque não dá para caminhar tradução sem ter uma base gramatical, a própria apostila aborda mais bem leve bem sutil a gramática. Então a gente vai tentando dar uma base da gramática”. Pelo exposto, pode-se inferir que a metodologia da Rosangela prioriza a gramática, a leitura e compreensão inicial do texto para que o aluno possa traduzir. Pode-se concluir também que o ecletismo ainda prevalece no ensino de língua inglesa e que este varia de acordo com o professor.

Rosangela menciona “apostila” que significa “caderninho”, termo utilizado por Silvana e também por outros professores que fazem uso desse material em sala de aula de língua inglesa. A seguir, vou abordar os desdobramentos da mudança que trouxe em cena “o caderninho”.

### 3.2.1.3 O “caderninho”

O caderno do aluno complementado pelo caderno do professor fazem parte das diretrizes da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em vigor desde 2008/2009, e caracteriza-se como mais uma das ações do governo para subsidiar o professor na sua tarefa de ensinar.

Para Silvana como não se adotava livro para o ensino de inglês, ela era livre para escolher o conteúdo: “dentro de um certo limite, eu tinha liberdade pra dar o que eu quisesse”. Embora existisse essa liberdade, excetuando algumas cópias de xérox, quase tudo na sala de aula era feito na lousa: “giz e saliva né?” Ela pondera que: *com os caderninhos, apesar e todo mundo criticar, eu acho que está melhor, pelo menos da pra trabalhar texto, por outro lado você fica limitado, tem o tipo de aula que você vai dar, tem até a avaliação que você vai dar no final do caderninho. Mas pra quem não tinha nada, pra quem não tinha nenhum material, é melhor, só que ele restringe ,você é obrigado a seguir.*

Nesse discurso, colocando-se na posição de quem não tinha nada, a professora demonstra estar satisfeita com o material, apesar de todos criticarem-no. Todavia, por outro lado, o fato de tudo já vir preparado: dos planos de aula à avaliação, ela acha que restringe seu campo de atuação. Tendo a acreditar que tais críticas estejam relacionadas com a perda de liberdade do professor. Veja-se o que a professora Rosangela fala sobre essa liberdade: *Antes*

*...você era mais livre,...Hoje já é mais uma coisa tabulada,... Já vem os textos já, certinhos, então você não escolhe mais o texto, já vem o texto pronto né, no formato ali, já vem todinho pronto, você não tem que se preocupar, e antes não, antes você tinha que buscar vários livros, bom aquela classe gosta disso, aquela classe gosta de outro tipo de coisa.*

Assim como Silvana, o discurso de Rosangela contrasta a liberdade que o professor tinha anteriormente com o fato de que ele, hoje em dia, não precisa mais se preocupar, tudo está preparado nas apostilas. A meu ver, isso, de certa forma, parece ser muito bom para o professor que leciona em três períodos e não tem tempo para preparar aulas.

Nas entrelinhas da perda de liberdade inserida nas críticas de muitos professores, pode estar embutida a questão do controle dos conteúdos a serem dados que, de certa forma, desequilibram rotinas já estabelecidas. Anteriormente, na “liberdade de fazer o que quisesse” havia muitos docentes que por, trás das “musiquinhas”, das “cópias” e “traduções”, nada faziam. Hoje em dia, professor e alunos têm de cumprir o conteúdo do currículo, visto que as provas de rendimento SARESP e BRASIL são baseadas neles. Sem julgar a qualidade dos “cadernos” oriundos das novas diretrizes, é possível ver a uniformização do conteúdo do ano letivo do ensino de língua inglesa na rede como algo positivo. Seguramente a adoção de uma “apostila” ou de um livro didático<sup>39</sup>, por si só, não vai garantir a solução do problema de aprendizagem de LE na escola pública, mas acredito que resolverá, em parte, a questão das repetições dos mesmos conteúdos a cada série.

Assim como Silvana, Karen enfatiza como é bem vindo o fato de a língua inglesa ter um material para o seu ensino, visto que nunca teve nada: *A gente não tinha nada, nunca teve.[...] a gente está recebendo as apostilinhas que pra mim é tudo de bom[...]. Quem imaginava que a escola fosse dar livro pra todos alunos do fundamental. Inglês, então, a gente tá nadando de braçada.[...], porque antes com giz e lousa, sem material, eu tirava Xerox do bolso, pra poder trabalhar com imagem, figura, porque o inglês sem nada, então, isso foi maravilhoso.*

O entusiasmo de Karen é compreensível, porque é muito difícil ensinar uma LE sem textos e ilustrações impressas. No entanto, é estranho o fato de os professores terem ficado anos sem um livro didático, utilizando-se da lousa e de folhas esparsas xerocopiadas, as quais eram, na maioria das vezes, feitas sem recurso. Mais surpreendente ainda é o fato de

---

<sup>39</sup> Cabe ressaltar que a partir de 2011 o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – do MEC, em vigor há mais de dez anos, incluiu a área de língua estrangeira moderna (português e espanhol) entre os componentes curriculares para os quais serão distribuídos livros didáticos a todos os alunos do ensino público do Brasil (SANTOS JORGE e TENUTA, 2011).

eles esperarem uma atuação do governo e isso é percebido nas suas falas. Ao afirmar: “eu gosto das apostilas, é o que tá tudo ali do currículo, trabalhar o currículo do governador do estado de São Paulo”, Karen, num lapso, atribui a posse do currículo escolar ao governador. Paulo, a seguir, também atribui algum poder pedagógico ao governador: “e o professor que procura fazer o que o governo manda pra ele... sabe? Curso, isso aquilo, a aula dele vai ser muito melhor e o aluno vai se sentir interessado”. Este desabafo desiludido foi feito quando ele se deparou com o excessivo desinteresse dos alunos. Apesar de um professor, ter feito tudo o que o governador havia mandado os alunos ainda continuavam desmotivados. Embora entenda que na palavra “governador” esteja implícita “Secretaria da Educação”, acredito que subjacente, está a cultura das mudanças desta instituição que alimenta as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) com seus pacotes burocráticos, aos quais o professor parece ter se acostumado.

Todos os professores atribuem a dificuldade de se trabalhar a oralidade ao **grande número de alunos em sala de aula** e também à falta de material: “a nossa dificuldade maior... a dificuldade maior eu acho que é o número de alunos em sala, né? Pro professor de inglês. E materiais.. né....” Este trecho é de Paulo que, em algum momento de seu discurso, reconhece que a escola, hoje em dia, compete com os recursos tecnológicos. Muitos alunos, quando chegam à escola, já são letrados digitalmente, já se inseriram nas novas formas de aprender do computador que, apesar de rápidas e atrativas, nem sempre são de boa qualidade. A instituição de ensino, por sua vez, não tem condições de trabalhar com essa competência, pois lhe faltam recursos. Para fundamentar tal afirmação ele questiona como colocar 45 alunos na sala de informática de sua escola, se ela possui apenas 15 computadores.

A esse respeito, Silvana diz que: *“agora a diretora diminuiu um pouquinho, antes tinha 45 agora no máximo 40. o ideal seria trabalhar com 25 alunos, mas [...]”*. Karen, por sua vez, comenta que a apostila tem atividade de *“listening”*, mas: *fica muito a desejar o “listening”, embora os livros trazem, a gente tem dificuldade pra trabalhar, não tem um aparelho, eu já trouxe o meu, emprestado da minha mãe, mas ainda eu queimei ele,[...] mas assim bate na questão materiais. Então não tem nenhum funcionando no momento. [...] e a questão do “speaking”, fica bem a desejar, com sala de 45 alunos eu trabalho tipo assim, [...] as aulas são dadas em português, algumas eu leio um diálogo em inglês, tento tirar deles que eles entenderam, mas é lógico que a aula é em português,[...] e alguma coisinha eu peço pra repetir, mas é pouca coisa.*

De acordo com Karen, atividades de audição e prática oral não fazem parte da aula de inglês na rede oficial de ensino. Nela, prevalece o uso do português e os alunos ouvem o diálogo lido pela professora que, às vezes, solicita-lhes a repetição de uma “coisinha”.

Número excessivo de alunos e ausência de material de apoio revelam problema de planejamento, ou seja, parece que isso não foi levado em conta quando se concebeu a reforma. Se fosse um projeto pequeno, poder-se-ia pensar num lapso, mas diante da sua envergadura, isso deve ser descartado. O “governo” pode até não ter pensado, mas e os especialistas que implementaram o projeto? Será que não argumentaram sobre a questão do número de alunos em sala de aula? Diante disso, restam apenas conjecturas que me levam à questão da agência burocrática dessas instituições governamentais e do esvaziamento de suas atividades.

Karen enfatiza que, apesar de se trabalhar com temas de interesse dos alunos e que façam parte do conhecimento deles, as aulas estão longe de ser “comunicativas” *“a gente até tenta pede pra eles fazerem tudo em inglês, [...] trabalha leitura, mas não é aquela abordagem comunicativa, que fala inglês, e nem é esse o objetivo é que... eles dão mais ênfase na leitura e na escrita”*. Segundo ela, a apostila enfatiza a leitura e a escrita.

A ênfase no ensino da escrita e da tradução em detrimento da habilidade oral nas escolas públicas faz parte do ideário de muitos professores de inglês e a observação de Paulo sintetiza todos eles: *“o inglês ensinado na escola que eu pude observar nesses... todo esse tempo que eu venho dando aula, ele serve assim como um estímulo pro aluno desenvolver e procurar um curso para se aperfeiçoar. Mas não pra falar inglês”*. Isso, de certa forma, não condiz com processos naturais de aquisição/aprendizagem de línguas que, inicialmente, enfatizam a oralidade, ou seja, aprende-se a falar uma língua, falando-a e não a escrevendo.

Parece-me que os professores, conscientes desse ideário, têm delegado a prática da “fala” às escolas de idiomas, o que pode ser a “cristalização” de uma crença ainda muito presente entre nós. Diante de tanto obstáculo enfrentado pelos professores, tendo até a concordar com Paulo, mas por outro lado, aceitar a crença como um fato consumado seria manter o estado de coisa atual, o que dificulta a tarefa.

Apesar de Karen afirmar que a ênfase da apostila está na leitura e na escrita, acho não ser possível prever como tais atividades estão sendo abordadas pelos professores na



sala de aula. Ela acha que o ensino dos conteúdos melhorou: *“por conta dos materiais e do professor estar sendo mais cobrado”*. Embora ela acredite nisso, pelo exposto, tendo a supor que a PMT ainda prevalece no interior das aulas de língua inglesa da rede estadual de ensino.

Silvana afirma que, atualmente, os alunos não dão importância ao inglês por que: *“muitos não vêm importância e não sabem pra quê que usa”*. Nessa mesma direção, a observação de Paulo explicita o motivo da não importância: Eles não tem o objetivo de aprender uma língua hoje. Você vê [...] Araraquara... minha cidade ela tem o CEL, que é o centro de línguas. E o ano passado começou inglês com uma sala. Enquanto que a de Francês, Espanhol, tem duas salas porque é o novo. Então o que acontece, eles acham que vão ter esse curso de línguas, aprender a mesma coisa que se aprende na escola. Que é uma coisa que eu também pude observar nesse tempo todo, aquela repetição do ensino fundamental, de quinta a oitava série, e às vezes os professores ensinam a mesma coisa no colégio.

Os Centros de Ensino Línguas - CEL's – são mais uma proposta do governo para promover o ensino de outras línguas estrangeiras (Espanhol, Francês e Italiano) em horário extra-classe. Há uns quatro anos, esses centros resolveram fornecer o curso de Inglês também, e Paulo explicita que não tem havido demanda, ou seja, enquanto abre-se apenas uma classe pequena para inglês, abrem-se duas ou mais para outras línguas. Tal fato deve ser notado, porque na cidade vizinha à mencionada pelo professor há também um CEL e no, ano passado, para duas turmas pequenas de Inglês (tarde e noite), havia seis de Espanhol<sup>40</sup>. Ele aponta o “novo” como fator de demanda e o “já conhecido” como de rejeição para a escolha das línguas. Ele deixa implícito no seu discurso que os motivos para a falta de demanda para as aulas de inglês estão relacionados ao descrédito a que o ensino dessa língua chegou no contexto da escola pública: os alunos temem o eterno retorno do “nada” num curso extra-classe”, ou seja, não querem vivenciar novamente a repetição do mesmo estilo de aula.

Embora ache que a questão dos CEL's ora abordada deve ser avaliada por meio de pesquisa, a repetição de conteúdos sem significados, durante o ensino fundamental e médio, mencionado por Paulo, por si só, autorizam-me a afirmar que os alunos não se importam com o aprendizado de inglês, porque a PMT da escola pública tem ensinado muito pouco essa língua.

Para finalizar, enfatizo que, enfatizo que todas as mudanças promovidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e todo seu investimento para subsidiar o professor pedagogicamente remetem-me a Prabhu (2000, 2001) segundo o qual novas metodologias acabam gerando “novas rotinas” em sala de aula, o que, muitas vezes, acaba

---

<sup>40</sup> Notas de orientação: O professor Ademar da Silva possui alunos fazendo estágio no CEL o que possibilitou a informação desses dados.

sendo improdutivo pedagogicamente. Em SP, a cada mudança, o professor adaptava sua rotina e criava uma nova, o que parecia piorar ao invés de melhorar, o ensino.

Prabhu (2001, 2001) deva estar correto em suas afirmações. Por sua vez, ele sugere que, em vez de se investir apenas na dimensão pedagógica da sala de aula, os especialistas deveriam investir na dimensão social e pessoal e isso não foi feito pelos especialistas do estado de São Paulo. Em sequência, passo a discorrer sobre tal dimensão.

### **3.2.2 Dimensão social e pessoal**

É possível afirmar que o desequilíbrio na dimensão social e pessoal do espaço escolar tem seu início com a promulgação da LDB-1971 que determinava o fim dos exames de admissão para o ginásio, tornando a escola aberta, mas não obrigatória, para os concluintes do 4º ano primário. Esse fato marca o início da democratização do ensino, cujos efeitos serão explicitados a seguir.

#### **3.2.2.1. Os efeitos da democratização do ensino**

A ausência desses exames, com o passar do tempo, começa a produzir efeitos negativos na escola anterior. Apesar do fantasma de uma deteriorização gradativa e iminente, a escola pública da década de 1960 ainda mantinha um bom status. Esta começa, de fato, a decair com a democratização do ensino instaurada pela LDB 5692 de 1971. E os professores aposentados do corpus vivenciaram boa parte desse período, visto que se aposentaram nos anos 1980.

Odila explicita que a extinção do exame de admissão ao ginásio fez com que, de repente, o professor do ensino público passasse a enfrentar outra realidade para a qual não estava preparado: *Agora o ensino público, sofreu um impacto tremendo com isso, não havia nenhuma triagem, nenhum tipo de triagem, era automática a passagem, havia aluno que numa quinta série lá no ginásio da Vila que era formado por praticamente meninos abaixo da normalidade, abaixo, você não conseguia ensinar nada. Eles não conseguiam aprender “I AM”.*

Trabalhar com uma sala aparentemente homogênea econômica e culturalmente e, muitas vezes, com o apoio das famílias é algo fácil. Entretanto, a responsabilidade de ensinar crianças de níveis sócio culturais diferentes e com distintos graus de dificuldade, ou

seja, crianças lá “*da Vila*” e “*abaixo da normalidade*” é extremamente difícil. Essas duas expressões, por si sós, explicitam a distância entre as duas realidades. Por isso, desequilibrou o dia a dia desses professores.

A professora. Julieta que, na década de 1970, era diretora, testemunha os efeitos da democratização na sua escola pelas queixas de seus professores: *[...] os meus professores eram chamados, naquele tempo, adjuntos, tinham sido meus alunos. E eles se queixavam muito pra mim desse alunado que já não era homogêneo, e que também vinha de famílias desestruturadas, de ambientes promíscuos, que eles vinham de favelas, vinham de bairros periféricos. Então, eu como diretora procurava aplicar meus princípios, mas me adaptando a uma nova época.*

A nova clientela escolar, pobre, barulhenta e da periferia, introduziu uma nova realidade social naquele espaço, desestabilizou a aparente homogeneidade e fez com que diretores e professores se adaptassem a elas. Mesmo se ajustando, a escola não estava preparada para esse impacto. Trabalhar o fortalecimento da autoestima dessas crianças, proporcionando-lhes sucesso nas atividades escolares e, ao valorizar esse sucesso, resgatar informações que lhes possibilitassem novas aprendizagens não fazia parte da cultura de ensinar desses professores.

Note-se, a seguir, que a professora Nadir relaciona a remoção do tablado, onde ficava a escrivaninha do professor com a perda de respeito e hierarquia: *No começo era bom. No começo os alunos respeitavam mais [...] Uma das coisas que de repente eles mudaram , é que havia um tablado com a mesa em cima. De repente eles tiraram esse tablado, então todo mundo no mesmo nível [...] eu lecionei com tablado. É nesse período, não sei quando. Acho que década de 70, sei lá, década de 60. Foi que eles tiraram isso. Aí começou a ficar... .*

O tablado fazia parte do desenho das salas de aula dos antigos grupos escolares. Detalhe que foi abolido na construção das novas escolas secundárias. Diante disso, para se igualarem a estas, os prédios antigos tiveram que remover seus tabladados. A perda física daquele símbolo e a expressão: “então todo mundo no mesmo nível” evidenciam que não havia mais aquela distância respeitosa entre professor e aluno. Para Nadir fisicamente ambos estavam no mesmo nível.

A meu ver, tal proximidade é salutar, mas, ao que parece, a escola não soube lidar com ela e o resultado pode ser visto no discurso de Ivone. Um ano antes de se aposentar, provavelmente em 1981, a professora expõe o desgaste vivenciado pela falta de interesse e nível dos alunos. Foi no: “vigésimo quarto acho, de... que eu estava lecionando, eu não

aguentava mais lecionar. Porque a... o nível foi caindo, caindo, muito. E os alunos estavam muito fracos já. Já não queriam estudar. O nível foi caindo, o nível do ensino”.

Dez anos depois da democratização do ensino e da massificação da formação universitária de professores, Ivone já não aguentava mais lecionar, devido ao nível dos alunos. Esse fato evidencia os efeitos da reforma. No entanto, cabe esclarecer que a questão não estava apenas em como lidar com o novo perfil de aluno que dela emergiu, outros fatores somaram-se a essa incapacidade. Dentre eles, ocorreram mudanças de valores sociais que transformaram a sociedade durante essas décadas.

A seguir, destaco outro efeito das transformações revelado por Nadir que estava à porta da aposentadoria: *estava esperando apenas a publicação, e a conversa na sala era a desvalorização da profissão. Eu falei: “[...] me desculpem, - eles me chamavam de burguesa, sabe? - Eu acho que não é só a desvalorização, vamos botar uma autodesvalorização. O professor também contribuiu pra isso. Me desculpem, mas se amanhã vocês forem ao médico, chamarem um médico pra tratar seu filho e o médico aparecer na sua casa com a roupa que vocês vêm dar aula, vocês não vão concordar com o médico.[...] E os alunos são obrigados a conviver com tudo isso? É a razão da indisciplina também.” [...]“não, vir apuradamente vestido é uma coisa, vir descentemente vestido é outra.” Então eu acho que isso contribuiu e muito.*

A indústria da moda tem evoluído bastante desde a década de 1960. A formalidade austera daquele período foi dando lugar a uma total casualidade, ou seja, as pessoas se vestem informalmente na contemporaneidade. Muitas vezes, o que parece desleixo ou descaso na maneira de se vestir de uma pessoa pode ser expressão de sua maneira de ser. Excetuando tal fato, acredito que a palavra “autodesvalorização” explicitada pela professora culpa o professor, ou seja, o fato de ter de dar muitas aulas, de não ser valorizado financeiramente, faz com que ele se desvalorize, vestindo-se mal.

Todavia, subjacente a este significado, existe outro que, a meu ver, é entristecedor. Nele, está implícito o grau de pobreza a que o professor chegara e isso era demonstrado pela roupa. Enfim, uma das marcas da proletarização do ensino estava em pleno vigor. No lugar de “autodesvalorização” prefiro “processo de desvalorização” da classe provocado pela má formação e arrocho salarial causada por tal proletarização (FERREIRA e BITTAR, 2006).

O discurso dos professores aposentados, nesta subseção, não é mais entusiasmado como o do período anterior. Revela quão desestabilizadoras das dimensões

pedagógicas, social e pessoal da sala de aula foram as mudanças no início do período pós-democratização do ensino. Eles que tinham sua ética e rotinas de sala de aula bem definidas e estabelecidas, veem-se, de repente, sem esse apoio, porque a nova clientela passa a desequilibrar a rotina vigente e são necessárias novas adaptações que nem sempre correspondiam àquelas do passado. Enfatizam também a presença de um novo tipo de aluno que surgiu na esteira das mudanças, desse modo, em sequência, tentarei esboçar-lhe um perfil.

### 3.2.2.3 O aluno resultante das transformações

Para tentar entender o aluno resultante das transformações, apresento as observações de alguns professores. O discurso de Karina, que iniciou seu trabalho docente no estado em 1998, revela alguns atributos desse aluno: *a partir da sétima série já começa a ficar mais difícil. Eles não querem mais juntar folheto, é... eles querem... uso de celular na sala de aula, aquela coisa.. você passa mais tempo chamando a atenção de aluno.. [...] Quando você vê a aula já acabou, você pede as folhas pra fazer em casa ou fazer na sala de aula, a maioria não entrega. [...] Eu acho que a minha preocupação nos últimos anos, acabou se concentrando muito mais em ter que mostrar que eu era capaz de segurar uma sala do que dar aula de inglês efetivamente.*

Para ela, é possível fazer um trabalho positivo com as 5ª e 6ª séries porque nessa fase eles ainda demonstram interesse pelas atividades escolares. A partir da 7ª série, a desatenção, a conversa excessiva e o descaso para com os deveres de classe e de casa e também para com o professor e colegas passam a fazer parte de seu perfil. Os efeitos dessa atitude desgastam emocionalmente o professor e, conseqüentemente, o andamento da aula. Ainda sobre o mesmo assunto, veja-se, a seguir, a observação da mesma professora: *A gente nota assim, um interesse maior, a partir da quinta, sexta série. A partir daí, a gente já nota que começa a debandar. Eu acho que tudo, é geral, nas aulas de português é notável uma coisa parecida, tudo o que precisa ter um empenho da parte dos alunos, tem que sentar e estudar, quando começa a precisar disso, os alunos precisam sentar e estudar, eles já começam a abandonar. Eles começam a dizer que é muito difícil: "Ah, não dá, eu não aprendo". E por mais que você tenta levar alguma atividade diferente, tudo, eu sempre escutava isso.*

Além de confirmar o que foi dito anteriormente sobre os alunos das 5ª e 6ª séries, ela explicita que, a partir das 7ª séries, o aluno não quer se empenhar mais, ou seja, qualquer atividade de aprendizagem que exija concentração e momento de estudo, ele se mostra desinteressado. Segundo a professora, tal atitude não é apenas com o ensino de inglês, ela se revela em todas as matérias.

Esse comportamento talvez esteja relacionado com a adolescência, ou seja, nas sétimas, eles acabaram de entrar nessa fase e isso pode interferir na sua conduta: não são mais as crianças das 6ª séries. Todavia, é possível inferir também que já se adaptaram às rotinas da escola e perderam o interesse. Qualquer que seja o motivo, não deve ser o único seguramente, deve existir uma série de outros.

Rosângela, que começou a lecionar em 1975, portanto há aproximadamente 35 anos, reitera e complementa o perfil delineado por Karina. Como ainda não se aposentou, participou de todas as reformas resultantes do processo de democratização do ensino. Ao falar desse aluno enfatiza que: é complicado eles falam muito, você tenta, vamos supor você consegue assim quinze minutos você consegue aproveitar bem mais do que quinze, não queira mais do que isso, que não adianta, você tem que trabalhar de outra forma, entendeu.

Em comparação com o passado, ela tem notado que, além de conversarem demais, os alunos pouco querem fazer em sala de aula, o que denota desatenção e falta de respeito para com o professor e para com outros colegas que querem estudar. A professora aponta a necessidade de se trabalhar pedagogicamente de outra maneira com eles, uma vez que não conseguem ficar mais de quinze minutos quietos.

Ainda em termos comparativos, Rosângela enfatiza que a atitude de alguns alunos com relação ao inglês e às outras disciplinas da escola mudou, em 20 anos, atualmente beira à falta de comprometimento, ao descaso total: *Existia mais comprometimento, a pessoa tinha mais objetivo de vida, sabia o que queria fazer, estava ali realmente para estudar, não bagunçava não, você não tinha o desgaste emocional que você tem agora...agora é muito grande o desgaste emocional que a gente tem, o aluno não quer estudar, atualmente, coisa que a vinte anos atrás não tinha isso, a pessoa sabia o que queria, não eu estou aqui para estudar, quero prestar o vestibular, quero passar, fazer uma universidade pública, eles falam tem a UNICLIP<sup>41</sup>, eu passo lá, eu pago, assim, sabe.*

---

<sup>41</sup> UNICLIP é sigla fictícia para uma instituição de ensino superior particular.

Neste trecho, ela enfatiza dois aspectos. O primeiro: o desgaste emocional sofrido pelos professores diante dessa atitude dos alunos. O segundo: o fato de que as pessoas não têm mais compromisso social e isso passa pela escola. Muitos alunos não têm perspectivas, não sabem o que querem e, se desafiados com relação ao futuro, têm respostas fáceis, consumistas: *“tem a UNICLIP, eu passo lá, eu pago”*. Tal desinteresse leva ao não aprendizado e aponta para um caminho mais fácil de formação futura: a universidade particular que, por ser paga, suas exigências não são tão rigorosas.

A professora Rosangela acredita que apenas 30% de fato aprendem: *“é meia dúzia que se interessa, [...], essa meia dúzia realmente aprendeu, porque setenta 70% eu acho que não. [...] Aprendem sim, não todos, [...], mas aquele que tem vontade que tem interesse, com consciência aprende”*. Indo além, diria que essa consciência tem de vir de casa, dos pais ou responsáveis pelo adolescente para que eles possam ter uma direção de onde, porque e para onde ir. Já os 70% restantes parecem não ter esse respaldo, porque são filhos de gerações crescidas no interior dessa cultura de aprender, na qual o descompromisso e a não valorização da figura da escola e do professor imperam, na qual também prevalece a falta de perspectivas e de rumo (FORBES, 2010).

A esse respeito, o prof. Paulo diz o seguinte: *“se você perguntar alguma coisa que foi falada no bimestre anterior, eles não lembram. Então eu acho que aí não tá no material e sim na pessoa, no aluno”*. Para ele, esta questão de aprendizagem está no aluno que não se compromete com os estudos. Diria também que este aluno, fruto de uma sociedade em que o consumo é seu valor maior, passa a ver a sua formação como algo consumível e descartável (SAYÃO, 2003). Quanto ao futuro, se a família tiver condições, ela compra sua mobilidade social na UNICLIP e, se, no entanto, a família for pobre, ele tem consciência de que vai estagnar na carência. É a esse estado de coisa que levam as palavras: desinteresse falta de comprometimento e falta de rumo.

Após tantas observações negativas, torna-se difícil estabelecer um perfil de aluno que represente a maioria discente da escola pública hoje em dia. Todavia, para finalizar o tópico escolho o atributo “desinteressado” para defini-lo. Embora seja único ele gera os demais, ou seja, a falta de “interesse” leva à desatenção, à apatia, ao descompromisso, desobediência e intolerância. Como a mudança de valores familiares pode ter relação com esse tipo de conduta dos alunos, irei abordá-la no tópico seguinte.

### 3.2.2.4 A mudança de valores familiares

Para a maioria dos professores entrevistados, a crise de desinteresse atual está relacionada à ausência da família na educação dos filhos. Ivone acha que: *“infelizmente, porque tá faltando mais... mais do que escola. É família ...Valores que os pais passam pro filho”*. Para ela, “responsabilidade” seria um dos deles e do qual a escola sente falta. Sonia diz que: *“tem muitos alunos que não têm uma estrutura familiar boa que a família é desestruturada”*. Na esteira da desestruturação familiar, Rosangela afirma que, hoje em dia, o mundo mudou e que escola e família, inseridas nesse contexto mundial de transformação, também mudaram: *Acho que o mundo todo mudou, não é só a escola aqui, a família mudou muito, antes a gente tinha pai e mãe ali presentes, hoje o que acontece a mãe e pai saem de manhã e voltam só à noite, os encontros almoços e jantares não são constantes, a gente sabe que isso não acontece mais, não existe mais aqueles diálogos, aquela preocupação, como você foi, o que você fez hoje, então é isso, a família esta também estruturada de uma forma bastante diferente.*

Nesse modelo familiar, pai e mãe se ausentam de casa, eles não se preocupam mais com os filhos, não conversam não se reúnem mais à mesa na hora das refeições. Essa estrutura familiar contemporânea difere muito da anterior e isso tem seus reflexos no dia a dia do filho tanto em casa como na escola.

A professora Nadir acredita que o avanço da vida moderna tem pontos positivos e negativos e atribui pontos negativos à TV<sup>42</sup>. Para ela, a falta de respeito das crianças está relacionada com esse tipo de mídia: *“aí cê vê, a televisão, cê quer melhor escola do que a televisão? A falta de respeito para com os pais, para com os professores, pra com os colegas em si. Né? É uma falta de respeito e isso aí eles acham que tá tudo certo”*. Para Cortella (2012) atitudes de impaciência da criança e intolerância são provocadas pela TV, como corpo docente. Os pais saem para o trabalho e ela passa milhares de horas diante do aparelho. Os efeitos da velocidade dessa mídia são perda de concentração e de foco, o que a torna intolerante. Em suma, a convivência com a rapidez da TV torna a morosidade da sala de aula intolerável para a criança e isso tem sido demonstrado através de sua apatia, desatenção, impaciência e desobediência.

---

<sup>42</sup> - Na década de 1960, uma extensa rede de televisão, que tinha começado a ser implantada na década anterior, passa a cobrir todo o território nacional, estendendo-se aos domicílios mais humildes. (Meserani, 1995,18- 21).



Para Odila, esse modelo familiar eliminou a distância que existia anteriormente entre pais e filhos e isso refletiu negativamente na escola: *Os pais eliminaram esta distancia entre as gerações [...], eu acho que é assim uma maneira de dosar a proximidade, ai seria útil, muito proveitoso, ate para a disciplina em sala de aula, porque eles iriam entender essa hierarquia, né, e ninguém aprende isso, são poucas as famílias que conseguem passar esses valores, um pouco porque tem que trabalhar muito, ficam muito fora de casa, porque a vida hoje , tem muitas despesas, a vida exige, ou as vezes os pais querem proporcionar aos filhos o que não tiveram, e está errado isso, o que a gente teve foi o que formou o caráter da gente, foram os valores familiares, foi algumas concessões que você teve que fazer, algumas renuncias.*

Segundo a professora, para proporcionar bem estar aos filhos, pai e mãe saem para o trabalho e não têm tempo em casa para lhes passar valores familiares. Na expressão: *“ficam muito fora de casa”*, porque a vida hoje, têm muitas despesas, a vida exige [...], subjaz o grande peso da sociedade de consumo na qual a família contemporânea se insere e, na sequência: os pais querem proporcionar aos filhos o que não tiveram, está implícito um ato compensatório, ou seja, o filho caracterizado como seu bem de consumo mais precioso não pode sofrer, por isso, lhe é dada autonomia e tudo mais que estiver à venda em tal sociedade (SAYÃO, 2012). A criança, sem entender limites, acaba transferindo erroneamente a liberdade que tem em casa para outros espaços, inclusive o da escola.

Tal fato explicita-se na fala de Nadir: *“a família de repente ficou ausente. Pelo menos boas maneiras, que é o que está faltando, eles não ensinam nada. Eles não admitem que chame atenção. É bem complicado. Agora se eles vão bem, eles são excelentes. Se eles vão mal, o professor que é culpado”*. Nota-se que, apesar de deixar para escola aspectos da formação da criança, a família não admite *“que se chame a atenção da criança”* e na maioria das vezes a desautoriza perante a criança. Acredito que tal incoerência tem um peso enorme na crise vivenciada pela escola e pelo ensino de LE inglês.

Nadir enfatiza que a falta de apoio familiar é notada nas reuniões ou convocação de pais: *“então você chama os pais na hora de um problema [...] os pais são ausentes [...] Pai de aluno indisciplinadíssimo não vai à escola. Só vai aqueles que são bons alunos que não há necessidade do pai estar lá”*. Percebe-se, então, que quanto mais problemático é o aluno, mais ausente é a família, deixando implícita a desestruturação familiar como causa. Além de não lhe ensinar boas maneiras, *“que é o que está faltando”*, não admite que se lhe chame atenção e a culpa do fracasso recai na escola e no professor.

Karina, que achava ser possível fazer um bom trabalho com as quintas séries, observa que, a cada ano, o nível de atenção dos alunos desta série tem decaído muito e o mesmo pode ser dito do nível de comprometimento dos pais: *O nível de desatenção de aluno, muito grande, é a falta de comprometimento do aluno, dos pais, muito grande. [...] eu tive um choque quando eu peguei aquela quinta série, assim, aluno de quinta série, tentando me enganar, não trazia o caderno, eu mandava recado no caderno pros pais, pegava outro caderno, mandava o recado, pedia praquele bilhete vir assinado, não trazia. Aí eu encaminhava para a direção e pedia pra direção entrar em contato com os pais, mas não tinha retorno.*

Ainda a esse respeito, Karen expõe o seguinte: *“a gente vê que o aluno que vai bem, aqueles dez que eu te falei eles tem a questão família, na reunião você percebe que o pai fica preocupado, que aquele aluno que fala pode dar 4 mesmo é aquele aluno que o pai nem aparece na reunião e ele sabe que ele não vai ter essa cobrança da família”*. Em sua opinião, numa sala de trinta e cinco alunos, apenas dez aproveitam as aulas e por trás deles *“tem a questão família”*, ou seja, o interesse e preocupação dos pais pela atuação e desempenho do filho estão presentes.

Ivone também acha que a sociedade mudou. Para ela, parece haver uma indisciplina social gerada pela impunidade: *Eu acho que o grande problema não é nem escola mais. É a sociedade [...] disciplina, não do jeito que tá hoje, nunca. Porque acho que hoje, o que acontece... [...]. A sociedade é indisciplinada, não há condições mais. Todo mundo faz o que quer, como quer. [...]. Ninguém respeita lei nenhuma, não respeita nada. Tem exceções, claro, mas a grande maioria não segue. E na... a época que a gente lecionava havia muitas sanções e as pessoas respeitavam isso. Então era mais fácil. Tudo era mais fácil. Viver foi bem mais fácil. Foi mesmo. Não era difícil educar filhos. [...] O nosso exemplo ajudou, mas a sociedade ajudava. Valorizava o estudo. [...] Não é como agora, parece que ninguém liga mais pra isso né? Tá tudo... olha eu não sei..*

Na sua época havia indisciplina, mas não como atualmente. Hoje em dia, a sociedade parece estar indisciplinada. Nela, *“todo mundo faz o que quer e como quer”* em qualquer hora e lugar e sem punições. As sanções existiam em todos os lugares e começavam em casa, na família, por isso era mais fácil viver e educar os filhos. Havia uma valorização social e familiar ao estudo e ao bom comportamento, e hoje em dia *“ninguém liga mais para isso”*. A pausa, após *“está tudo...”* expressa a falta de palavra que qualifique aquele estado de coisas ruins, que a meu ver, poderia ser *“está tudo sem controle, sem autoridade”*.

De fato, a indisciplina social perpassa todas as instâncias da sociedade. A palavra “*sanção*” funcionava no passado e hoje nada existe em seu lugar. Como palavra diz respeito à punição, ela nos remete ao autoritarismo do passado. Como também não prego essa volta, porque escola e família eram muito autoritárias naquele período, penso na palavra “autoridade” no lugar de “sanção”. Hoje em dia, poucos pais exercem-na sobre os filhos e tampouco as escolas sobre seus alunos. Assim como autoridade docente só se exerce com competência profissional (FREIRE, 1991), a autoridade escolar e familiar também. Atualmente, parece-me que falta autoridade gestora a muitas instituições de ensino como também a muitas famílias, o que, de certa forma, tem alicerçado a crise de autoridade em que vivem.

O sentimento de desvalorização vivido pelos professores em meio à crise de autoridade escolar está ligado à questão salarial e isso sem dúvida tem efeitos negativos na dimensão social da sala de aula<sup>43</sup>. Essa questão será discutida em sequência.

### 3.2.2.5 Questão salarial

É possível afirmar que, no período pré-democracia do ensino, os professores eram bem remunerados. Devido a política educacional de arrocho salarial à classe docente, instaurada pela ditadura militar, eles acabam sofrendo um processo de mobilidade social descendente (FERREIRA JUNIOR E BITTAR, 2006).

Ao explicitar o processo de desvalorização que a profissão docente sofreu a professora Odila afirma que seu salário era o mesmo de um promotor da cidade em que morava e lecionava: *e tinha um promotor na cidade esse rapaz ganhava o mesmo salário que nós , você faz uma comparação quanto que ganha um professor hoje de início de carreira e o que ganha um promotor , você vê a discrepância . O professor está muito desvalorizado.*

A história de que, antigamente, o professor era bem remunerado faz parte da memória coletiva. O fato de um professor, nos anos 1950, ter salário equivalente ao de um juiz é uma delas. Quando a professora sugere que se compare o salário de um professor e de um promotor em início de carreira para que se constate a desvalorização profissional da categoria docente é memória viva dessa verdade. Eles sofreram um processo descendente na escala social. A consequência disso foi o desgaste gradual da profissão docente.

---

<sup>43</sup> - Tais efeitos podem comprometer também a dimensão pedagógica da sala de aula. Optei pela social, porque, a meu ver, a questão salarial tem um grande impacto no filtro afetivo e na vida social do professor . Por outro lado, também reconheço que poderia ser o contrário, ou seja, o filtro afetivo alto pode afetar o seu desempenho pedagógico.

A esse respeito, professora Nadir, que se aposentou em 1982, expõe alguns dos efeitos da questão salarial por ela notado: *salário baixo, sem aumentos regulares...aquele salário mais baixo, fez com que o professor desse muitas aulas, daqui lá, pega aqui, pega lá. Então ele ficava o dia inteiro envolvido pra poder ganhar mais ou menos. Isso daí fez com que ele também não preparasse aula, não estudasse, não se reciclasse. Uma porção de coisas em função desta atividade que, até hoje continua igual.*

Percebe-se que a consequência do baixo salário estava no malabarismo que o professor fazia para ganhar um pouco mais para conseguir manter um padrão de vida regular. Isso tudo em detrimento de seu desempenho diante da sala de aula e aperfeiçoamento profissional. A equação: aumento de horas trabalhadas para aumentar o salário marca a proletarização da classe docente (FERREIRA JUNIOR E BITTAR, 2006) e o efeito disso está muito vivo no discurso dos professores atualmente.

A professora Rosangela diz que atualmente: “a gente é muito mal remunerada. Silvana, por sua vez, utiliza-se de um qualificador para expressar seu descontentamento: o salário do professor é uma miséria R\$ 900,00. Karina, diz que é péssimo: o professor, dando 20 horas aula, ganha por mês, mil e pouquinho... mil e cem, mil e trezentos reais, bruto, [...]”. Ela considera tal miséria desestimulante. Ela não se conforma e expressa seu desencanto, apontando as carências e necessidades da classe docente: *A gente não tem estímulo também, de nenhum lado. Nem financeiro, nem de plano de carreira, nem do aluno, nem da família do aluno, nem da sociedade. Quando fala que você é professor, a pessoa dá risada. "Ah, coitado. Você é professor? Ai.." Né? Então eu não me conformo.*

Segundo ela, a classe não tem apoio de ninguém. Falta-lhe tudo: de salário digno a plano de carreira. Além disso, é alvo de chacota e pena, o que constrange e desanima. De fato, a reação que mistura descaso e pena por parte das pessoas, quando se deparam com um professor, tem ocorrido com certa frequência já há umas décadas. É possível notar esse mesmo estado de ânimo no discurso de Silvana: *tem um texto, eu não lembro o autor, chama “Conversa com quem gosta de ensinar” que ser professor é profissão e ser educador é vocação. Eu acho que eu sou uma educadora, porque se fosse levar em conta só o salário, a falta de vontade dos alunos, eu já teria desistido faz tempo, [...] já faz 23 anos que eu dou aula. Eu tô com 39, quer dizer já faz 23, quer dizer, é muito tempo né. [...] Eu me sinto desvalorizada, ninguém dá valor, nem os alunos, nem ninguém e isso desmotiva porque eu acho que eu podia oferecer tão mais do que eu ofereço.*

Assim como Karina, Silvana parece não se conformar com a precariedade de sua situação profissional e isso se revela nas palavras: “desvalorização”, “desmotivação”. Tais sentimentos são vivenciados no seu dia a dia.

O depoimento do prof. Paulo, que começou a lecionar em 1983, um ano após a aposentadoria da professora Nadir, é memória viva do que ela presenciou: *É uma profissão que você não é... você tem que trabalhar em várias escolas, então eu não tive tempo. Década de noventa mesmo, eu trabalhava das sete da manhã as onze da noite. – Por quê? – Eu precisava de dinheiro. Então quer dizer, o professor até hoje, é assim, ele precisa pagar pra estudar. E se ele quiser estudar ele tem que trabalhar dois, três empregos. Então isso influencia na sua aula, você não tem tempo de pesquisar porque você tem que trabalhar. Aí quando eu vim pra esta cidade do interior, em 2000, eu decidi parar com tudo e fazer uma nova vida, foi daí que a minha saúde começou a melhorar.*

Assim como Karina, Silvana e Paulo se sentem desvalorizado. No silêncio, na pausa longa após: “é uma profissão que você não é...” deve estar implícita a insignificância ou desvalorização a que chegou a profissão. Ele precisava de dinheiro para sobreviver, por isso trabalhava mais de 14 horas por dia. Consequentemente, não tinha tempo para preparar as aulas. Após quase dez anos nessa jornada, ele adoeceu.

Assim como Paulo, muitos professores têm adoecido também. Alguns anos antes de se aposentar, Ivone estava esgotada, para não pedir exoneração, entrou com pedido de licença: “quando estava no vigésimo, vigésimo quarto, vigésimo terceiro ano [...] eu não aguentava mais lecionar. Porque [...] os alunos estavam muito fracos já. [...] e eu tava muito desanimada. [...] eu queria pedir exoneração até [...] E eu pedi o afastamento e fiquei um ano em casa”. Sonia, por sua vez, esteve doente e agora está melhor: “agora estou, tive que fazer um tratamento assim na minha cabeça, porque devido a muitas transformações e às vezes alunos, às vezes, agem de uma forma que você não gosta. Então a gente tem que ir se adaptando”.

A professora Rosângela pontua que o desgaste emocional vivido pelo professor “é muito grande atualmente aqui a gente não faz só papel de professor, a gente é educador, a gente é mãe, a gente passa a ser pai, passa a ser até um psicólogo, devido às situações que são muitas né, que surgem assim no seu dia a dia”. De acordo com ela, “antes era diferente, agora é muito grande o desgaste emocional que a gente tem, você sai assim depois de seis aulas, por exemplo, de manhã, parece que um trator passou em cima de você, porque é uma luta de ponta de faca, sabe, o aluno não quer estudar, atualmente, coisa que a vinte anos

*atrás não tinha isso*”. Esta adaptação, a meu ver, vai produzindo o desgaste que adoece. Esse problema é revelado pela APEOESP<sup>44</sup>. Após estudo com 2.500 professores, foi demonstrado que quase 20% dos professores da rede básica de ensino do Estado de São Paulo sofrem de depressão. Além disso, os transtornos de ansiedade também interferem na probabilidade de afastamento do professor: 23% deles sofrem de ansiedade ou síndrome do pânico. (APEOESP, 2011).

Tem-se notado que as ações do governo para solucionar a questão salarial são restritivas e seus efeitos tendem a desgastar ainda mais os professores. Veja-se a observação da professora Karen sobre a prova de mérito: *A prova de mérito, até a gente estava discutindo, [...] Eu acho assim, quer continuar com essa prova, tudo bem, mas a gente ter que ter os nossos aumentos anuais, e essa prova que seja algo a mais, vai lá quem quer, mas não é bem a forma que está sendo colocada, tá sendo a única forma da gente receber aumento né. Agora o governador tá falando em 42%, mas que na verdade meu pagamento vai dar R\$120,00 a mais, mas depois de cinco anos sem aumento. Eu fiz a prova de mérito e consegui, mas assim a prova de mérito você tem que ir muito bem e você tem que ser os vinte melhores do Estado, então é pra uma minoria tudo o que o governo tá fazendo ainda é pra uma minoria . O professor pode ter feito, pode ter atingido nota seis que é o que eles falam na mídia que tem que atingir seis, mas não é seis. Ele tem que ser os vinte melhores do Estado.*

De acordo com o discurso da professora, percebem-se quão restritivos são os resultados desta ação. Além de não contemplar todos os aprovados que dela participam, a compensação financeira é irrisória. E o fato mais desmotivante vem a seguir: esse aumento substitui o que deveria ser dado normalmente. Diante disso, o significado da palavra mérito atribuído à prova se esvazia e resta ao professor a indignação, que não deixa de ser um peso a mais no bojo do desgaste emocional provocado pela profissão.

Karina afirma que: *“a gente conversa com os professores e todo mundo tá cansado. Todo mundo não aguenta mais”*. Eles atribuem esse esgotamento às pressões das Diretorias de Ensino: *“porque tem um nível de cobrança do governo, muito grande... principalmente agora com essa história de prova Brasil, SARESP, prova não sei do que, que você tem que mostrar resultado, pra você ganhar um bônus ordinário, né? Absurdo, ridículo. né?”* Pela exposição de Karina, nota-se que esta é mais uma ação restritiva do governo.

---

<sup>44</sup> O dado foi revelado pelo levantamento: **A Saúde do Professor na Rede Estadual de Ensino**, feito pela APEOESP ( Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) em parceria com o Dieese.

Associar o recebimento de um bônus “ordinário” ao bom desempenho dos alunos torna a atitude restritiva como também absurda.

Segundo o professor Paulo, todo o desgaste vivenciado pelo professor tem relação única e exclusiva com o baixo salário da classe: *eu acho que é a questão, mesmo, salarial, que eu parei de reclamar, falei que não ia mais reclamar mais. E a questão de número muito, assim, o professor ter que trabalhar em várias escolas, ou mesmo hoje ele tinha que rever essa... acho que tinha que diminuir o número de aulas para o professor, para ele poder buscar fora cursos que ele queira fazer. Né? Então ele trabalha um período e no outro período ele se dedicar a fazer uma pós-graduação, um mestrado. Porque eu parei por causa disso. Né?*

Segundo ele, se o professor tivesse salário condizente, ele não mais teria de triplicar o período de trabalho e poderia, assim, ter tempo para se aperfeiçoar profissional e intelectual e, deste modo, dar boas aulas. A expressão: “*eu parei de reclamar*”, repetida três vezes, denota cansaço, resignação frente a uma situação desalentadora.

Além da memória negativa da experiência vivida, um estado de resignação perpassa o discurso de todos os professores analisados. Eles estão extremamente cansados e desanimados, o que sem dúvida contribui com a crise de autoridade vivenciada pela escola. Assim como a palavra “*autoridade*”, mencionada anteriormente, as expressões interdependentes: “*valorização do professor*” e “*plano de carreira*” são chaves nessa discussão. Hoje em dia, a escola não possui plano de carreira bem estruturada, que valorize e estimule o bom desempenho dos professores. Isso talvez resolvesse parte dos problemas enfrentados pela escola.

Além da questão salarial, o fato que mais chama atenção no quadro exposto, é a desestabilização da dimensão social e pessoal da sala de aula. A presença de alunos desinteressados e rebeldes que desconhece seu papel social naquele ambiente compromete e contamina o bom andamento da dimensão pedagógica.

Isso me remete ao “desinvestimento narcísico” vivenciado pela criança no período de socialização primária (BIRMAN, 2012). Nesse período, os pais têm transferido aos berçários, às escolas maternas ou de educação infantil tal processo. Ao fazerem isso, outras vozes, além da familiar, complementando a educação da criança, fazem com que ela fique sem saber a quem seguir, por isso é privada de modelos coerentes de identificação. Tal desinvestimento afetivo provocado por tal privação pode provocar uma crise de autoridade que, além da família, tem afetado a escola. Aumento da baixa autoestima, da violência, do

“*bullying*”, das compulsões e a perda da autoridade na família e na escola são exemplos dos efeitos dessa crise na contemporaneidade. O resultado desse desinvestimento revela-se, em sua totalidade, no perfil de aluno que emerge das narrativas dos professores apresentadas nesta seção.

Fatores tais como: instituição educacional sem competência gestora bem definida, professores desestimulados, alunos desinteressados e pais ausentes só tendem a agravar a crise de autoridade que o ensino de Língua inglesa tem enfrentado.

A descrição e análise dos dados terminados direcionam-me às considerações finais e conclusão da pesquisa, que ora passo a fazer.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tentar compreender a crise que o ensino de língua inglesa enfrenta no contexto da escola pública atual, recorri às narrativas do percurso docente de professores dessa língua no período entre 1950 e 2012. Tal objetivo resume-se na seguinte questão: o que as narrativas de professores de inglês podem revelar sobre o ensino desse idioma no contexto de escola pública, de maneira a permitir uma melhor compreensão do presente? Tendo em vista essa pergunta, passo a tecer as considerações finais desta dissertação.

Na reconstrução de uma visão realista e imparcial do passado, a experiência de vida dos professores participantes da pesquisa revelam alguns fatos sobre o ensino de língua inglesa ao longo de sessenta anos. Período este que me possibilitou dividir a discussão em escola pré e pós-democracia do ensino ou, simplesmente, escolas do passado e do presente.

As narrativas revelam que no passado à escola do passado, funcionava bem, nas dimensões pedagógicas e social/pessoal, porque as circunstâncias eram outras. Como não havia muitas escolas, não havia muitos alunos e sequer muitos professores.

Os alunos que a frequentavam eram selecionados pelo exame de admissão ao ginásio. Nele, a maioria que passava vinha de famílias da classe dominante, cujos pais tinham poder de investir num curso preparatório e também de inculcar nos filhos o valor simbólico dos estudos para a manutenção ou ascensão social.

Os professores eram, por sua vez, frutos dessa mesma escola. Conseqüentemente, quer fossem oriundos de cursos Normal ou dos poucos cursos universitários, eram bem preparados. Devido à escassez de escolas, à rigorosidade dos poucos concursos de efetivação públicos, a carreira do magistério era árdua, mas os professores tinham um bom salário e, hoje em dia, têm uma memória positiva daquele período.

No que diz respeito à forma de ensinar inglês, os professores se utilizavam da metodologia tradicional presentes nos livros didáticos, na tradução, nas memorizações e provas. Tal ensino de língua priorizava a escrita em detrimento da oralidade, porque havia um grande número de alunos em sala e os professores acabavam não tendo tempo, pois tinham um currículo gramatical a cumprir. Conscientes desse fato delegavam a prática da “fala” às escolas de idiomas, o que poderia ser o início de uma crença, ainda muito presente entre nós.

A segurança com que a autoridade docente era exercida estava relacionada à

competência profissional que atuavam como elementos estabilizadores das rotinas da sala de aula. Dessa forma, o professor desenvolvia o conteúdo curricular a contento e os alunos saíam com uma base gramatical da língua inglesa, ou seja, aprendiam sobre a língua, mas não a falavam.

As narrativas também evidenciam que os alunos antigamente eram educados, atenciosos e que a questão disciplinar não era problema grave naquele período, fato esse que confirma a memória coletiva. Isso se deve não só à seletividade no processo de admissão e ao apoio familiar como também à gestão escolar e aos papéis bem definidos do aluno e do professor nesse espaço. As rotinas da sala de aula eram equilibradas, porque havia uma ética que era respeitada por todos: professor, aluno, direção da escola e familiares, os quais alunos tinham direitos e deveres e estes eram muito bem gerenciados, tinham de gostar, respeitar e tolerar tudo aquilo que envolvia a escola, porque isso fazia parte dos valores familiares e sociais então vigentes, os quais refletiam positivamente na dimensão social da sala de aula. Na época, os filhos temiam os pais e estes valorizavam o bom comportamento social do filho. Qualquer deslize social do aluno no espaço escolar era punido severamente pelos pais.

Se a afirmação de que a escola pré-democracia do ensino era muito boa for avaliada dessa perspectiva, pode-se dizer que a memória coletiva está correta. Todavia, se o olhar for deslocado para o número de envolvidos no processo educacional por ela promovido, é possível concluir o contrário. Além de autoritária, como eram os valores sociais vigentes, era uma instituição na qual vigorava um processo de exclusão perverso. Ao selecionar, o exame de admissão submetia o participante a um fracasso inicial que, por si só, segregava: os que sabem, vão estudar, e os que não sabem, vão trabalhar nas oficinas, no trabalho operário.

A escola do presente, diferentemente da anterior, não tem lugar escassez de espaço, prédios em números suficientes garantem lugar para alunos e professores seguirem suas carreiras. Desse modo, problemas com concursos difíceis e remoções de uma cidade a outra para poder lecionar não mais fazem parte do discurso dos professores. O problema é outro e se revela na memória negativa da experiência profissional que eles vivem atualmente. Um estado de cansaço, desânimo e resignação perpassa o discurso de todos os analisados, o que sem dúvida contribui para a crise de autoridade vivenciada pela escola.

As narrativas revelaram aspectos da escola pós-democracia do ensino que, de certa forma, me darão fundamentos para concluir a pesquisa. São eles (1) o perfil do professor, (2) o perfil do aluno, (3) o perfil da família e (4) questões de ordem institucional que, a seguir, passo a descrever.

## 1. PERFIL DO PROFESSOR

O perfil do professor de língua inglesa das instituições oficiais de ensino do estado de São Paulo é o seguinte: muitos são egressos de faculdades particulares e, poucos, de universidades oficiais. Apesar das diferentes histórias de vidas, tem em comum o gosto pelo ensino e pelas humanidades. Muitos têm experiência no ensino antes ou durante o curso universitário.

A maioria é oriunda de licenciaturas concluídas em três anos, com habilitação em duas disciplinas: inglês e português. Essa graduação, geralmente no período noturno, tem uma horária insuficiente para bem formar um professor.

Devido a esse tipo de formação, muitos são inseguros e, conseqüentemente, resistentes às novas propostas de ensino em prol das velhas rotinas. Isso, de fato, tem levado os alunos a se desinteressarem pelo aprendizado da língua inglesa e, conseqüentemente, desqualificado a autoridade o professor.

Sente-se desvalorizado profissionalmente devido ao baixo salário que recebe pelo seu trabalho na escola. Devido à política educacional de arrocho salarial à classe docente, instaurada pela ditadura militar, eles acabam sofrendo um processo de mobilidade social descendente (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006). A consequência disso foi o desgaste profissional do professor, que, na maioria das vezes, tinha de triplicar as horas de trabalho para ganhar um pouco mais para conseguir manter um padrão de vida regular. Isso tudo em detrimento de seu desempenho diante da sala de aula e do aperfeiçoamento profissional.

A ampliação de horas trabalhadas para aumentar o salário marca a proletarização da classe docente (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006). Proletarização esta que também é marcada pela maneira do professor se vestir. Esse processo de desvalorização provocado pela má formação e arrocho salarial revela o grau de pobreza a que o professor chegara. Falta tudo à classe docente: de salário digno a plano de carreira. Além disso, é alvo de chacota e pena, o que a constrange e a desanima e isso tem ocorrido com certa frequência já há umas décadas.

Muitos professores têm adoecido também, sofrem de estresse e depressão. As narrativas revelam que o desgaste emocional vivido pelo professor é muito grande e isso tem produzido a desanimo que o faz adoecer. A escola não possui plano de carreira bem

estruturado que valorize e estimule o bom desempenho dos professores. Isso talvez resolvesse parte dos problemas enfrentados pela escola.

Quanto à maneira de ensinar a língua inglesa o professor tem adaptado o seu conceito de ensino/aprendizagem de LE às transformações ditadas por diretrizes institucionais. No período pós-democracia do ensino, é possível inferir dois momentos: O primeiro, até meados dos anos 1980, ela se manteve fiel aos padrões do que se pode chamar de Metodologia Tradicional – MT, nos moldes do período anterior. Os professores adotavam livros didáticos e os alunos os adquiriam. Eles ensinavam os tópicos gramaticais que avançavam ao longo dos anos e os alunos acompanhavam tal progresso. Pairava um sentimento de continuidade curricular entre professores e alunos.

No segundo, esse modelo de MT sofre um grande desequilíbrio. e muda a rotina da sala de aula. Com a Resolução 1/85 surge a tentativa de se introduzir a abordagem de ensino comunicativo nas escolas de São Paulo, via diretrizes curriculares da Secretaria da Educação. Aos conteúdos gramaticais esparsos e sem continuidade e às tarefas de tradução somavam-se “atividades comunicativas” interpretadas como “jogos”, “passatempo” e “musiquinha”, o que gerou aulas sem conteúdos e sem objetivos definidos, nas quais imperavam as brincadeiras sem sentido e o faz de conta.

Nessa metodologia eclética o professor tinha a liberdade de fazer o que quisesse, por isso não é possível afirmar que todos seguissem esse modelo. Entretanto, pode-se afirmar que, devido à descontinuidade curricular, a MT nos moldes do passado não existia mais e que em seu lugar surgia uma “Pseudometodologia Tradicional” - PMT, uma metodologia híbrida resultante da mistura tosca do que se entendia as duas. Ela é eclética e seus procedimentos variam de acordo com o professor.

Com ela surge a cultura do copiar da lousa. Longos trechos de textos eram primeiramente copiados para depois serem traduzidos: um “passatempo” desprovido de qualquer função tradutória. Quanto à leitura, alguns professores podiam até utilizar a metodologia instrumental propriamente dita, mas outros utilizavam a compreensão inicial do texto para priorizar a tradução e a gramática.

Na esteira da cultura da cópia, aparece outra: a do pontinho pela atividade de copiar. Para a manutenção da disciplina em sala de aula, o ensino resumia-se em atividades de copiar e traduzir ou recortar e colar ilustrações de palavras soltas no caderno e o aluno ser recompensado por isso. O discurso de que só é possível aprender a falar a língua inglesa nas escolas de idiomas está presente nas narrativas, o que pode ser a “cristalização” de uma

crença muito presente entre nós e detectada no período anterior. Conscientes desse fato, os professores continuam a privilegiar a escrita.

Essa abordagem revela o esvaziamento das atividades de ensino na sala de aula e também a origem da desmotivação dos alunos. A eterna repetição copiada do verbo “*to be*” e do “*simple present*” em quase todas as séries do curso é frustrante para professores e alunos. Enquanto estes não acreditam mais nesse ensino de língua inglesa, aqueles, devido à atitude de descrédito dos alunos, passam a vivenciar uma sensação de impotência e desespero.

## **2. PERFIL DO ALUNO**

Na esteira das mudanças, surge um novo tipo de aluno que é pobre, barulhento e da periferia. Conversa demais e não tem comprometimento com o aprendizado e nem compromisso social, por isso é desatento e muitas vezes desrespeitoso com os colegas e com o professor. Muitos alunos são intolerantes, não têm perspectivas, não sabem o que querem e, se desafiados com relação ao futuro, têm respostas fáceis, consumistas. Fruto de uma sociedade em que o consumo é seu valor maior passa a ver a sua formação como algo consumível e descartável (SAYÃO, 2003). Quanto ao futuro, se a família tiver condições, ela compra sua mobilidade social e, se, no entanto, a família for pobre, ele tem consciência de que vai estagnar na carência. Infelizmente, no contexto da escola pública, a grande maioria é dessa classe. É a esse estado de coisa que levam as palavras: desinteresse falta de comprometimento e falta de rumo. “Desinteressado” talvez seja o atributo que melhor defina a maioria discente da escola pública hoje em dia. É um único qualificador, mas sua presença gera os demais, ou seja, a falta de “interesse” leva à desatenção, à apatia, ao descompromisso, à desobediência e à intolerância.

### 3. PERFIL DA FAMÍLIA

Para a maioria dos professores entrevistados, a crise de desinteresse atual está relacionada à ausência da família na educação dos filhos. No modelo familiar contemporâneo, pai e mãe se ausentam de casa, eles não se preocupam mais com os filhos, não conversam não se reúnem mais à mesa na hora das refeições. Essa estrutura familiar difere muito da anterior e isso tem seus reflexos no dia-a-dia do filho tanto em casa como na escola. São famílias monoparentais, por isso sujeitas a desestruturações. Um dos genitores sai para o trabalho e a criança passa milhares de horas diante da TV que atua como corpo docente (CORTELLA, 2012). Os efeitos da velocidade dessa mídia são perda de concentração e de foco, o que a torna intolerante. A convivência com a rapidez da TV torna a morosidade da sala de aula intolerável para a criança e isso tem sido demonstrado através de seu desinteresse, sua apatia, desatenção, impaciência e desobediência.

Os pais são ausentes na escola também. Quanto mais problemático é o aluno, mais ausente é a família, deixando implícita a desestruturação familiar como causa. Além de não lhe ensinar boas maneiras, não admite que se lhe chame atenção e a culpa do fracasso recai na escola e no professor. Os poucos alunos que aproveitam as aulas têm a presença da família a seu lado. São de famílias bem estruturadas social e economicamente.

A sociedade consumista tem forte influência sobre a família que considera o filho como seu bem de consumo mais precioso. Este não pode sofrer e para compensar a ausência lhe é dada autonomia e tudo mais que estiver à venda (SAYÃO, 2012). A criança, sem entender limites, acaba transferindo erroneamente a liberdade que tem em casa para outros espaços, inclusive o da escola.

A indisciplina social perpassa todas as instâncias da sociedade e, no passado, o comportamento social era valorizado pela família que sancionava o filho que o desrespeitasse. Hoje em dia, isso não mais existe. Como essa palavra se refere à punição, ela tem relação com o autoritarismo do passado. Como também não se cogita uma volta a ele, porque escola e família eram muito autoritárias naquele período, penso na palavra “autoridade” no lugar de “sanção”. Poucos pais exercem autoridade sobre os filhos e tampouco as escolas sobre seus alunos. Assim como autoridade docente só se exerce com competência profissional (FREIRE, 1991), a autoridade escolar e familiar também. Atualmente, parece-me que falta autoridade gestora a muitas instituições de ensino como também a muitas famílias, o que, de certa forma, tem alicerçado a crise de autoridade em que vivem.

Tal crise pode ser resultante do “desinvestimento narcísico” vivenciado pela criança no período de socialização primária (BIRMAN, 2012). Ao transferirem aos berçários, às escolas maternas ou de educação infantil tal processo, os pais delegam a outras vozes, além da familiar, a educação da criança. Ao ser privada de modelos coerentes de identificação, ela fica sem saber a quem seguir. Tal desinvestimento afetivo provocado por tal carência pode provocar uma crise de autoridade que tem afetado família e escola igualmente. Aumento da baixa autoestima, da violência, do “bullying”, das compulsões e a perda da autoridade na família e na escola são exemplos dos efeitos dessa crise na contemporaneidade. O resultado desse desinvestimento revela-se, em sua totalidade, no perfil de aluno que emerge das narrativas dos professores.

#### **4. QUESTÕES DE ORDEM INSTITUCIONAL**

As questões de ordem institucional revelam-se nas mudanças, resoluções e diretrizes promovidas pelos órgãos educacionais do governo. A primeira diz respeito ao desequilíbrio na dimensão social e pessoal do espaço escolar promovido pela promulgação da LDB 5692 de 1971 que determinava o fim dos exames de admissão para o ginásio, tornando a escola aberta, mas não obrigatória, para os concluintes do 4º ano primário. Esse fato marca o início da democratização do ensino e a entrada de um novo perfil de aluno na escola: crianças pobres, barulhentas e da periferia.

O discurso dos professores aposentados que vivenciaram o ensino de inglês pós LDB -1971 não somos mais entusiasmados como o do período anterior. Revela quão desestabilizadoras das dimensões pedagógicas, social e pessoal da sala de aula foram as mudanças no início desse período. Eles que tinham sua ética e rotinas de sala de aula bem definidas e estabelecidas, veem-se, de repente, sem esse apoio, porque a nova clientela passa a desequilibrar a rotina vigente e são necessárias novas adaptações que nem sempre correspondiam àquelas do passado. Trabalhar o fortalecimento da autoestima dessas crianças, proporcionando-lhes sucesso nas atividades escolares e, ao valorizar esse sucesso, resgatar informações que lhes possibilitassem novas aprendizagens não fazia parte da cultura de ensinar desses professores, o que gerou reprovações e abandonos da escola.

A segunda diz respeito à má formação do professor fornecida pelas duplas licenciaturas na época. No auge da democratização do ensino, a necessidade de mão de obra nas escolas fez com que proliferassem Faculdades que ofereciam “licenciaturas curtas” no

período noturno. Por razões mercadológicas, eram de três anos e duplas, o futuro professor se habilitaria em duas línguas: o inglês e o português. Desnecessário dizer que a carga horária de uma licenciatura de três anos no período noturno não era suficiente para uma formação de boa qualidade em duas línguas. Todavia, este era o retrato das centenas de licenciaturas espalhadas pelo Brasil afora, ou seja, salas com centenas de alunos contemplados com uma segunda licenciatura para qual tinham dado pouca atenção.

Os desdobramentos desse fato são três: o primeiro evidencia a dupla licenciatura como um “grande problema”, porque levava professores despreparados linguisticamente a complementar a carga horária na mesma escola e, o segundo, explicita o efeito produzido por essa possibilidade, ou seja, aulas mal dadas que levavam os alunos a se desinteressar pela disciplina. O terceiro é a persistência dessa má formação nos dias de hoje. Pensava-se que esse tipo de licenciatura fosse resultante da situação de emergência em que se encontrava o país naquela época, o que, infelizmente, é um engano. Recentemente, inúmeros cursos de graduação de Faculdades particulares brasileiras têm tido seus projetos pedagógicos de licenciaturas duplas de curta duração aprovados pelo MEC.

A terceira questão tem relação com a resolução 1/85, do Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo, que tornava a disciplina inglês atividade, ou seja, assim como Educação Artística e Educação Física, era uma atividade curricular que não mais reprovava o aluno. A exclusão de uma cultura de avaliação na qual prevalecia o poder de uma nota classificatória desequilibrou a rotina do professor, porque, sabia-se que a disciplina inglês se diferenciava do caráter “atividade” atribuído às outras duas. Eram atividades cujo aprendizado exigiam reflexão, pausas para estudo e internalização de conteúdos, tal qual as outras disciplinas do currículo.

Os desdobramentos negativos dessa resolução foram três: o primeiro está relacionado à dimensão curricular/pedagógica da sala de aula. A palavra “atividade” foi mal interpretada e traduzida como “jogos”, “passatempo” e “musiquinha”, o que gerou aulas sem conteúdos e objetivos bem definidos, nas quais imperavam as brincadeiras e o faz de conta. O segundo, como consequência do primeiro, desestabiliza a dimensão social da sala de aula. Ele diz respeito à falta de interesse dos alunos pela disciplina. Numa cultura, em que escola era sinônimo de passar de ano e o ato de estudar, aprender e respeitar estavam condicionados ao poder de uma prova escrita ou oral, uma disciplina que não possuía mais tal competência, passa a ser alvo de desinteresse. O terceiro refere-se ao aspecto incoerente dessa reforma e as consequências por ela gerada. O fato de o inglês não reprovar no primeiro grau e reprovar, no



segundo, ou seja, possuir dois pesos diferentes de avaliação para a mesma disciplina demonstra o esvaziamento de significado que as avaliações adquiriram. O conceito excelente, “A”, atribuído a um aluno, no primeiro grau, naquele período, nada significava em termos de aprendizado diante do insuficiente “E” que ele começa a tirar no segundo grau, quando passou a ser efetivamente avaliado.

A quarta questão é caracterizada pela reforma de avaliação do rendimento escolar, conhecida como Progressão Continuada – PC. Enquanto a resolução 1/85 estigmatizava apenas a disciplina de língua inglesa na questão avaliativa, a PC colocava todas no mesmo nível, ou seja, todas passaram também a não reprovar. Tais mudanças tiveram impacto muito grande na vida dos professores e alunos na medida em que atingia todas as disciplinas da escola.

Além de aumentar o desinteresse dos aprendizes por todas as disciplinas da escola, seus efeitos têm produzido alunos que concluem o ensino fundamental ciclos 1 e 2 com deficiências graves na leitura, escrita e aritmética. Muitos chegam à 5ª série sem ser alfabetizados. Num contexto de não imersão, o ensino/aprendizagem de LE é afetado por tal fato, uma vez que o aprendiz se utiliza da língua materna como apoio para aprendê-la.

O aluno com problemas de leitura e escrita, para preservar a face diante dos colegas na sala de aula, esconde o problema e se isola, desmotivando-se, ou se destaca via bagunça, criando problemas para os outros e para si mesmo. O professor, por sua vez, na busca de saídas para se adaptar à realidade da PC, prefere não enxergar os problemas dela advindos e seguir adiante.

O fato de os professores nada fazerem para mudar tal situação revela a “cegueira” instaurada no interior da escola, na qual não há contestação, existe apenas o cumprimento cego das burocracias ditadas pelos órgãos de ensino em prol da rotina estabelecida. Tal desestabilização demonstra também que a escola precisa rever seu sistema de avaliação e propor um novo que conte com a participação dos envolvidos no processo educacional: professores, alunos e pais. Essa nova forma de avaliar não deve ser classificatória e autoritária como a do passado, deve ser, sim, uma avaliação qualitativa que leve em conta a atitude e o desempenho do aprendiz.

A quinta questão está nas ações dos órgãos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para solucionar a questão salarial foram instituídos: o bônus e a prova de mérito. Notou-se que essas ações são restritivas e seus efeitos tendem a desgastar ainda mais os professores. O recebimento de um bônus ridículo está associado ao bom desempenho

dos alunos, o que torna a atitude limitada como também absurda. A prova de mérito possui uma cota de aprovados, por isso, além de não contemplar todos que dela participam, a compensação financeira é irrisória e substitui o aumento que deveria ser dado normalmente. Diante disso, o significado da palavra mérito atribuído à prova se esvazia e resta ao professor a indignação, que não deixa de ser um peso a mais na carga de desgaste emocional provocado pela profissão.

No que se refere ao empenho das diretrizes e dos cursos com o objetivo de subsidiar o professor pedagogicamente, as narrativas deixam transparecer sua ineficácia. A cada mudança, surgia um novo pacote: cursos circunstanciais de pouca duração, sem continuidade e que envolviam poucos professores interessados, ou seja, pareciam mais o cumprimento de uma agenda burocrática das atividades de uma instituição do que um projeto de mudança que a todos envolvia.

Ressalta-se que tal prática burocrática continua em vigor nos dias de hoje. A mais recente faz parte da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em vigor desde 2008/2009. A distribuição de apostilas que subsidiam professor e alunos nas tarefas de ensinar e aprender a língua inglesa faz parte de suas diretrizes. As narrativas revelam as mais variadas reações a esse material.

Alguns professores veem-no como algo positivo e estão muito satisfeitos, porque, além de manter a unidade e o fluxo curricular do ensino de inglês, ele supre a falta de um material de apoio didático necessário à área. O suprimento desse material revela, por outro lado, uma faceta negativa do ensino dessa língua: os professores terem ficado anos sem um livro didático, utilizando-se da lousa e de folhas esparsas xerocopiadas apenas. Tais cópias eram, na maioria das vezes, feitas sem recurso. Por mais precário que seja um livro didático, além dos conteúdos já definidos, possui material textual e visual impresso, sem os quais o ensino fica precário. Isso é muito estranho, todavia, mais estranho ainda é o fato de eles esperarem a atuação do governo. Pelo exposto, é possível inferir que a questão da descontinuidade curricular com o eterno retorno do verbo “*to be*” talvez esteja relacionada com essa abordagem do professor.

Muitos outros professores, por sua vez, criticam-no. O fato de tudo já vir preparado (conteúdos, planos de aula e avaliação) tira a liberdade do professor, restringindo seu campo de atuação. Nas entrelinhas dessa perda, pode estar embutida a questão do controle dos conteúdos a serem dados que, de certa forma, desequilibram rotinas já estabelecidas. Anteriormente, na liberdade eclética da PMT havia muitos docentes que por, trás das

“musiquinhas”, das “cópias” e “traduções”, nada faziam. Hoje em dia, professor e alunos têm de cumprir o conteúdo do currículo, visto que as provas de rendimento SARESP e BRASIL são baseadas neles.

Outras críticas à apostila dizem respeito ao número excessivo de alunos em sala de aula para a prática da oralidade e à falta de gravadores para os exercícios de “*listenings*”. Isso revela problema de planejamento. Parece que isso não foi levado em conta pelos especialistas quando projetaram as atividades das apostilas. Diante disso, restam apenas conjecturas que me levam à questão das mudanças promovidas pelas agências burocráticas das instituições educacionais do governo e do esvaziamento de suas atividades.

Nota-se que todas as mudanças promovidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo visavam única e exclusivamente à dimensão pedagógica e seus resultados não são satisfatórios. Ao invés desses apoios pedagógicos propiciarem novos procedimentos de ensino e com eles conseguirem melhores resultados, na verdade, favoreceram o aparecimento de novas rotinas em substituição às velhas, fazendo com que a dinâmica da sala de aula continuasse a ser a mesma (PRABHU, 2000, 2001) ou, talvez, pior que a anterior.

À guisa de conclusão, ressalto que a ida ao passado do ensino de língua inglesa nas escolas públicas para tentar entender o seu presente demonstra que a crise de autoridade vivenciada por tal ensino é, de fato, imensa. As narrativas revelam que ela resulta de um longo processo histórico de transformações. As mudanças de valores sócio-familiares e de ordem institucional são duas grandes forças que ao longo de mais de cinquenta anos têm afetado negativamente as dimensões pedagógica e social/pessoal da sala de aula de língua inglesa com reflexos na crise atual.

De relance, as duas forças parecem ter o mesmo peso no processo. Todavia, se o olhar for desviado com cautela, é possível notar que as transformações no seio da família e da sociedade foram inevitáveis. Tais transformações são oriundas da globalização, dos avanços tecnológicos e do consumismo exacerbado, cujos efeitos são impossíveis de controlar. O que se infere é que o maior peso recai sobre as mudanças de ordem institucional. No que tange ao ensino, estavam nas mãos de seus órgãos dirigentes e poderiam ter sido evitadas ou propostas de outra maneira.

Isso posto, é possível afirmar que as forças das mudanças de ordem institucional e sócio familiar estão relacionadas com a crise que o ensino de língua inglesa

enfrenta no presente. O fator de desequilíbrio número um desse conflito recai sobre as mudanças institucionais, e o de número dois sobre as mudanças de valores sócio-familiares.

Respondida a questão de pesquisa, passo à conclusão. Como o mergulho no passado faz com que se veja claramente o presente, acredito também que este faz com que se vislumbre o futuro e para que ele traga mudanças positivas: (1) é preciso que se invista na formação inicial e continuada do professor. Tendo em mente que a autoridade docente só se exerce mediante a competência profissional, a boa formação irá garantir o aprimoramento de sua competência linguístico comunicativa e teórica. Dessa forma, ele terá segurança e será capaz de teorizar sobre sua prática docente para avaliar de forma crítica procedimentos metodológicos e teóricos vindos de outrem;

(2) é preciso que se resgate a valorização profissional docente via salário digno e plano de carreira. Isso lhe dará segurança e meios para investir na sua formação continuada e também equilíbrio para lidar com os conflitos da dimensão social/pessoal da sala de aula;

(3) é preciso que haja mudanças na escola e em outras agências de socialização, que se invista numa nova concepção de educação, na qual os pais trabalhem em conjunto com a escola, professores e alunos em prol de um resgate da autoridade perdida. Autoridade esta que não se refere ao autoritarismo e, sim, ao respeito à autonomia e à dignidade de todos participantes da sala de aula (FREIRE, 1991).

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGOSTINHO, S. **O Homem e o Tempo**. In: Confissões. 10. ed. Porto: Livraria .1981.

ALBERTI, Verena. “**Histórias dentro da História**” In: PINSKY, BASSANEZI, Carla (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4ªed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. Org. **Caminhos e colheita – ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2003.p.19-34.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola**: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, fev., 1996, p. 71-78.

ALVARENGA, Magali Barçante. A associação de professores de língua inglesa do estado de São Paulo orgulhosamente apresenta sua história e comemora seus vinte e um anos de vida – APLIESP – 1985/2005. In: Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. APLIESP-PUC-SP:SP, n.9, 2006, pg. 21-26.

ALVES, RUBEM. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ANTUNHA, Heladio C. G. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1973.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz 3.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BENJAMIN Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. “O narrador”. In: \_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983  
(Os pensadores).

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T.A.Queiroz Editor Ltda., 1994.

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo:Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Darcy Ribeiro. **LDB**: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9394. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**. Ensino Médio. Brasília. 1999.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2008. 35 p.

BRUNER, J. **The narrative construction of reality**. Critical Inquiry, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. Educational Researcher, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. Linguagem & Ensino**, Vol. 8, nº 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de segunda Língua: redescobrimo as origens. São Paulo. EDUC. 1997.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. **Relatos de experiencia e investigacion narrativa**. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Stories of experience and narrative inquiry. Educational Research, v.19, n. 5, 2-14, 1990.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível!**: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção leituras no Brasil)

DUTRA, D. P. ; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de línguas estrangeiras**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004.

ELIOT, Thomas Stearns. Burnt Norton. In: **T.S. Eliot**: collected poems 1909-1962 London: Faber&Faber, 1963, pg. 189.

FERREIRA JUNIOR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar, 2006.

FERREIRA, O. S. . **Elos Partidos: Uma Nova Visão do Poder Militar no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Harbra, 2007. v. 1. 594 p.

FERRY, Luc – **A brief history of thought-** A philosophical guide to living- Translated by Theo Cuffe- Harper Perennial-New York, London,Toronto, Sydney, New Delh, Auckland. - 2011.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja**. ed.8ª.Rio de Janeiro: Editora Best Seller. 2010

FREIRE, Gilberto. **Ingleses no Brasil:** aspectos da influência Britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.10.ed. Rio de Janeiro, DP&A Editora,2005.

HOLMES, J. (1992), Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. e CELANI, M. (Orgs). **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. Educ, São Paulo, 37- 49.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. Disponível:< [WWW.inep.gov.br](http://WWW.inep.gov.br)>.acesso em: novembro 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

KENSKI, Vani. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. et al. **Docência, memória e gênero:**estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

LABOV, William. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: Language in the Inner City. Oxford, Basil Blackwell, 1972, p. 354-396

LARSEN, Freeman, D. **Teaching Language**. From Grammar to grammaring.Ed.1.USA: Newbury House Teacher Development, 2003.

LARSEN, Freeman; LONG Michael H. **A introduction to Second Language Acquisition Research**. Malaysia: General Editor C. N. Clandin, 1991.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1998; 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LOCKE, Jhon George Berkeley. **Concerning Human Understanding**. Anchor Books Edition, 1974. United States: by Doubleday, a division of Random House, Inc. 1961

MARCUSCHI, Luiz. A. **Oralidade e Escrita**. In: texto apresentado no I COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, UFRN, Natal, de junho de 1995, p. 26-28.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de Historia oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada**: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 02, 1994, p. 329-338.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 176 f. (Dissertação de Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Teoria e História Literária: Unicamp, Campinas, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. In: **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa. APLIESP-PUC-SP:SP, n.9, 2006, pg.63-78.

PENNA, Rejane Silva. **Fontes Oraís e historiografia** – avanços e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

POLLAK, Michael. **“Memória e identidade social”**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1992, p.200-212.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why?. **TESOL QUARTERLY** National University of Singapore, vol.24, n.º.2, 1990, p.161-177.

\_\_\_\_\_. A dinâmica da aula de língua. Tradução de Almeida Filho, J. C. P. e Cardoso, R. C. T. **Contexturas**, n. 5, 2001.



SANTOS, Milton- **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**- 6ª edição- Editora Record- Rio de Janeiro- São Paulo- 2001.

SANTOS JORGE, Mírian Lúcia dos; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: **Inglês em escolas públicas não funciona** – uma questão de múltiplos olhares. LIMA, Diógenes C. de (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pg. 121-132.

SÃO PAULO, O Estado de S. Paulo, **Baixos salários esvaziam magistério**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, Caderno G, p. 7. 20 fev. 1997.

SÃO PAULO. **Proposta curricular do estado de São Paulo**: inglês. São Paulo: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Historia das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SÃO PAULO, Certificação Ocupacional - **Avaliando o Impacto da Progressão Continuada nas Taxas de Rendimento e Desempenho Escolar do Brasil**, 2009.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa - **Em defesa da escola** - Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Papirus debates).

SILVA, Ademar da. A expressão da futuridade no português faalado. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo Pacto Educativo**: educação, competitividade e cidadania na cidade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ, Alain. Podremos vivir juntos/ La discusión pendiente: El destino Del hombre em la aldea global. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1997.

TRAVAGLIA, L.C. **Um Estudo Textual Discursivo do Verbo no Português do Brasil**. 1991. 326 f., Tese (Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem) UNICAMP/IEL, Campinas, 1991.

VALENTE, Wagner Rodrigues (Coord.). **Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969**. São Paulo: PUC/SP, 2001. 3v. Cds. (Arquivos a Escola Estadual de São Paulo).

VICENTINI, Paula. P.; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 4).

VIGOTSKY, Leontiev. **Luria**: linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

WIDDOWNSON, Henry G. **Teaching Language as Comuication**. First dition.EUA:Oxford University Press.1978.

## REFERÊNCIA DE SITES

APEOESP, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Problemas de saúde são causados por estresse em sala de aula, diz pesquisa**. Disponível em:< <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/quase-20-dos-professores-de-sao-paulo-sofrem-de-depressao/> > acesso em: março de 2013.

BIRMAN, Joel. **A evolução da família**. Disponível em: < <http://www.cpflcultura.com.br/2012/08/17/a-evolucao-da-familia-joel-birman> em: agosto 2012.

BIRMAN,Joel; CAPELATTO, Ivan. **Educação e limites**. Disponível em: < [http://www.youtube.com/watch?v=EKyewN\\_kNxUr](http://www.youtube.com/watch?v=EKyewN_kNxUr)>. Acesso em: agosto2012.

CORTELLA, Mário Sérgio. A criança em seu mundo. In: Café Filosófico.Disponível em:< <http://www.cpflcultura.com.br/2008/12/26/a-crianca-em-seu-mundo/> >[acesso](#): em: agosto 2012.

FERRY, Luc; FORBES, Jorge. **Filosofia para um novo tempo**. In: Café Filosófico. Disponível em:< <http://www.cpflcultura.com.br/evento/cafe-filosofico-cpfl-programacao-a-definir-2012-08-05/> >[acesso](#) em: dezembro 2012.

INAF BRASIL – 2009. **Indicador de Alfabetismo Funcional Principais Resultados**.Disponível em:< [http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil\\_2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_revisto\\_dez-10\\_a4.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_dez-10_a4.pdf) >[.acesso](#) em: setembro 2011.

SAYÃO, Rosely.**Filhos melhor não tê-los**.In: Café Filosófico.Disponível em:< <http://www.cpflcultura.com.br/2012/08/31/a-historia-da-educacao-de-filhos-rosely-sayao/>> agosto 2012.

SAVIANI, Demerval.História das ideias pedagógicas no Brasil.Campinas, SP: Autores Associados, 2007.(Coleção memória da educação)

## BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília, INEP/São Paulo, PUC-SP (1989).365 p.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed.Tradução de: (Roberto Raposo1958) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, 352p.

BRASIL. **Leis do Império do Brazil de 1826, parte I**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1880. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. In: Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1915, v.2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917. (BCOC)MARTINS, M. S. C. Marxismo e gêneros do discurso em Mikhail Bakhtin. Margem Esquerda, v. 10, p. 150-157, 2008.

CLAUS KONDO, M. M. **A formação da competência Teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágio**.2005.135 páginas. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COSTA, R. F. C. **Língua inglesa: ensino/aprendizagem na escola pública**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2003.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org.). **Memórias de Professoras: história e histórias**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2000.

FREUD , Sigmund. **Beyond the pleasure Principle and other writings**. London: Penguin Books Ltd,1948.

FREUD, Sigmund, L.L.D. **A general introduction to Psychoanalysis**. New York, Penguin Books Ltd, 1920.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 24 vol.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**.Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

KLEIMAN, Angela B. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.p. 173-204.

\_\_\_\_\_. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Linguagem em Discurso. **LemD**, v.8, n.3, p.487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: **O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988;1999. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: Leffa, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão, v.1. Pelotas, 2001. p.333 -335.

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. Dissertação de Mestrado apresentado pelo Programa de Linguística Aplicada. São Carlos: UFSCar, 2010.161 f.

LORENZATO, Sergio **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores)

PAIVA, Vera L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PORTELLI, Alessandro. **Biografia de uma città**. Torino: Giulio Einaudi Editore s.p.a,1985.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral: ética e história oral. **Projeto História**, v.15, p.13-49, 1997.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1986.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos** in: De Nóvoa (Org).**Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992, p.79-91.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em:<  
<http://www.educacao.sp.gov.br>> acesso em: abril 2010.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e A Crítica da Educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital.** Aparecida-SP: Editora Ideias e Letras, 2011.

## REFERÊNCIA DE SITES CONSULTADOS

FAUSTO, Boris- **A história do Brasil.** Disponível em:<  
<http://www.youtube.com/watch?v=pSyE82yRaKU>>. Acesso em: junho 2011.

PSICOLOGIA SOCIAL. **Definição do termo Identidade, segundo vários autores.**  
Disponível em:< <http://psicologiasocialfluporto.blogspot.com.br>>. Acesso em: julho 2011.

MENEZES, Naércio; VASCONCELLOS Lígia; WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa;  
BIONDI, Roberta Loboda - **Avaliando o Impacto da Progressão Continuada nas Taxas de  
Rendimento e Desempenho Escolar do Brasil.** Disponível em : Disponível em:  
<http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/Arquivos/ProgressaoContinuada-CDRE-001-2009.pdf> em:  
2009

## ANEXO A

Nesse anexo apresentamos as narrativas dos professores que participaram da pesquisa.

Cabe salientar que os nomes dos professores participantes da pesquisa são fictícios, bem como também a maioria dos nomes citados por eles durante as narrativas, porém, os nomes das cidades e de algumas instituições, como também algumas pessoas em especiais, foram mantidos por serem relevantes para a pesquisa e por se tratarem de dado histórico.

### **Julieta – 86 anos**

**Formação: Normal, Letras Neolatinas; Português/ Francês**

**Período de docência: 1948- 1977**

**Situação Profissional: Aposentada**

Meu nome é Julieta, estou com 86 anos, sou solteira, a moda antiga, e vivi sempre junto com os meus pais e depois do falecimento deles eu passei a morar com um irmão viúvo e hoje eu moro com três irmãos viúvos. Então são quatro irmãos na mesma casa. Como se fosse uma casa de idosos, mas bem familiar porque somos todos da mesma família. Eu entrei na escola jardim de infância, eu tinha seis anos, que era a idade que eles frequentavam naquela época e recebi assim as primeiras informações que são dadas no jardim da infância. Depois passei pro grupo escolar, era chamado. Era uma escola de quatro anos e depois disso a gente... em cada ano era uma professora, mas eram todas muito competentes, mas muito severas também. Não tinham... davam muita liberdade pro aluno. Bem, eram rigorosos, tanto no comportamento, como na exigência das nossas matérias que eram lecionadas. Terminado o grupo escolar, eu entrei no ginásio estadual, aos 11 anos. E frequentei até a quinta série. Aquele tempo era esperado até a quinta série. Tinha vários professores, um pra cada disciplina, e no geral eram homens. Eram advogados, engenheiros, auto-ditadas. Mas aí no ginásio já não era quase que mulheres. Pensando bem, eu acho que a única mulher, era a de trabalhos manuais e a de educação física. Fora essas duas, todas as outras eram do sexo masculino e senhores, não eram jovens. Podiam ser nossos tios ou nossos pais. Havia muito respeito, mas o conteúdo deles era muito bom, só que não era muito didático, porque eles não eram professores formados. Eles eram auto didatas. Mas aprendi muito com esses professores, porque, por exemplo, o de Latim tinha estudado pra padre. Então ele conhecia muito bem a matéria que ele lecionava, mas ele exigia muito da gente. O de Ciências era advogado que também... dava bem tudo, tanto a parte de botânica, como citologia, como do corpo humano, como das experiências de laboratório. Eu até tremia na frente desse professor porque ele queria que a gente pusesse a mão num cadáver que ele levava pra sala de aula, e eu era uma criança e eu... a gente não tinha a vivência que tem hoje, né? E ele queria que mostrasse cada osso daquele, detalhadamente, entendeu? **-Sim-** Mas era uma competência. O professor de história era um

advogado e durante um ano inteiro, eu me lembro, ele só falou sobre a inconfidência mineira. Foi um ano inteirinho sobre esse fato da história do Brasil, a inconfidência mineira. E aí, teve um concurso, eu fiz um trabalho sobre Tiradentes, e eu peguei o primeiro lugar, ganhei um prêmio e tudo. Daí quando chegou na aula de ciências, que eu tinha muito medo desse professor porque ele queria que pegasse assim no esqueleto pra mostrar tudo, e eu tinha medo.. ele falou assim: "é, você tá boa pra estudar história, mas pra ciências, deixa muito a desejar" (risos) Porque eu não tinha coragem de tocar no esqueleto humano. (pausa) O professor de português também era autodidata. Mas, repetia muito as mesmas noções, que até hoje eu me lembro de como ele começava a aula. Ele perguntava: "o que é gramática? Gramática é o estudo sistemático dos fatos de linguagem. E o que é linguagem?" Ele definia... e aí ele puxava a meada. Mas dava muito tempo... ãm... tudo a referência a língua portuguesa. Quer dizer, ele fazia a gente aprender pela repetição, e...mas era mesmo um autodidata fazendo... não tinha feito nenhum curso. O gosto que ele tinha que ele aprendeu a língua e transmitia pros alunos. Terminado o ginásio, eu fiz um vestibular bem rigoroso para entrar no curso normal, que era aquele que formava os professores primários. Esse vestibular era tão rigoroso, que apenas 13 passaram. Era assim, quase uma centena, mas só 13 passaram. Como não havia escola normal estadual, eu tive que estudar na escola particular de freiras. Irmãs que eles chamavam. Eram as irmãs dominicanas. Eu fiz três anos de curso normal. Durante esse curso, eu aprendi pedagogia, psicologia, sociologia, biologia, música, artes, desenho, e também aula de religião. A maior parte eram freiras, vindas da França, porque essa ordem era francesa. O curso também foi muito bom, porque a gente aprendeu da parte de pedagogia como lecionar para as crianças aprenderem a ler, escrever, de um modo bem didático. Então aquilo que a gente iria fazer o que tivesse sido ensinado no primário, foram as boas professoras primárias, aquelas que tinham aprendido pelos métodos ensinados por essas escolas normais, que formava verdadeiros professores, de muita dedicação. Não só ao estudo, mas também à fase cronológica das crianças. Respeitava aquelas fases. E as classes eram homogêneas. Porque se você tivesse uma primeira série ginásial, todos tinham na base de 11, 12 anos. Um com 12, outro com 18, outro com 16, não era assim. A idade cronológica deles era a mesma. Então isso ajudava muito, porque você convivía com as pessoas bem iguais a você. Os mesmos interesses, com as mesmas aspirações, os mesmos objetivos. E quando eu terminei o curso normal, eu consegui carreira premium, então você ganhava um lugar pra ir trabalhar. E o lugar que eu fui contemplada, foi numa fazenda, numa cidade pequena, chamada Itaiçu. E era numa fazenda, nessa cidade Itaiçu. Mas a dificuldade de transporte era muito grande, então quando eu cheguei lá eu tinha uns 18 anos, eu era ainda nova, o fazendeiro falou pra mim: "a senhora vai ter que dar aula pros adultos" Mas não tinha nem luz elétrica pra dar aula pra eles, era com lamparina, lampião. E ali eu tinha alunos de 40, 45, 50 anos. Eram todas pessoas de idade e eu recém-saída da escola, mas eu tinha que fazer isso para ele me fornecer condução, que era uma charrete, pra ele me levar até a cidade, pra tomar um trem e voltar pra minha casa. Era como que uma imposição, quase do fazendeiro. Mas como eu tinha o meu ideal de profissional, que era ser professora, eu fazia e ficava um pouco com medo, mas eu fiz isso durante um ano. Aí meu pai ficou com pena da vida que eu tava levando, e eu tinha vontade de fazer faculdade. Mas como eram 7 filhos, ele tinha que distribuir e dar um pouco de estudo pra cada um. Mas mesmo assim, como eu era a única mulher no meio de 6 homens, "não, você vai poder estudar e seus irmãos já vão terminando o curso fundamental, eles vão estudar e trabalhar, mas você ,eu vou te sustentar pra fazer a faculdade." Então eu fui pra São Paulo, porque só havia a USP e a UNICAMP. Só havia essas duas faculdades, não tinha outra. E eu fui pra... prestei concurso na USP, passei, e fui contemporânea do Fernando Henrique, que é mais novo do que eu... e da dona Rute Cardoso, que quando eu estava saindo, ela

estava entrando. Eu fui contemporânea deles, mas conheci eles na faculdade. Como namorados. Porque daí eu fui morar em pensionato. Das mesmas irmãs dominicanas da minha terra. E só tinha... no pensionato, só tinha estudantes universitários também. Não podia ter pessoas independentes, autônomas... era também um ambiente só de estudante universitário. E só podia ficar no pensionato enquanto fosse estudante. Formando tinha que ir embora. Entendeu? **-Sim-** Então foi um tempo que eu gostei muito da minha vida, porque o pensionato era bom, era em São Paulo, na Avenida Pompéia. E num ambiente, assim, familiar, porque eu conhecia já as irmãs, do curso normal que eu tinha feito. Ao mesmo tempo que eu cursei a USP, curso de Neolatinas, correspondia a cinco línguas: português, latim, italiano, espanhol e francês. Mas além das línguas, nós aprendíamos psicologia, biologia e sociologia. As aulas de sociologia eram dadas em francês, porque não havia professor português, é... brasileiro, que tivesse condições de dar aula ao nível que a USP queria. É... e ao mesmo tempo que eu cursei a USP, eu também fiz aliança francesa. Na aliança francesa, eu fiz 2 cursos. Um de língua, um de literatura. O de língua era de 4 anos, e o de literatura, de 5 anos. O curso da aliança francesa era particular, não era como é hoje. A gente pagava uma mensalidade, não era muito caro, mas também entrava no orçamento da gente. Formada, eu fui lecionar em Santo André como professora interina. E porque eu fui escolhida pela classificação, com as notas de diploma. O... a seleção classificatória era baseada nas notas do diploma, e como eu tinha boas notas, eu fui pra primeira cidadezinha que eu indiquei que era Santo André, porque eu tinha terminado a aliança francesa de quatro anos, mas faltava esse da literatura que tinha mais um ano. Então eu pensava, se eu ficar perto de São Paulo, que essa era a cidade mais próxima, eu vou poder completar aquele curso, que tá no fim. E foi o que aconteceu. Ai fiquei lá, um ano e meio, aí veio o célebre concurso, o primeiro deles que houve, onde apareceram candidatos, desde aqueles recém-saídos da escola, com 22 anos, até outros com 60 anos. Entendeu? Am.. era um concurso bem rigoroso, como se fosse uma defesa de tese, porque eram examinados 5 candidatos por dia, levaram meses para realizar esse concurso, e você tinha uma prova escrita, com o tema sorteado no momento, um tema bem abrangente. E o outro oral, onde você deveria falar, durante 50 minutos, expondo tudo o que você soubesse sobre o tema que eles davam 24 horas antes. Mas era também um tema abrangente. Não era uma coisa que você indo a biblioteca, você ia encontrar aquele assunto. Você tinha que pesquisar muito, porque você tinha aquele assunto que... fazer como que uma sinopse, um resumo, né, de todo esse período literário. Essa prova era oral, com uma banca examinadora, composta por professores universitários quase a maioria homens, e de idade, de peso, e também houve muito corte. Eu não me lembro quantos foram aprovados, lembro que muitos inclusive pessoas já com certa idade, que tinham como bem de vida, que era o magistério, perderam os empregos, porque só iam colocar os aprovados em concursos. E eu obtive uma boa nota, fiquei em Santo André. Aí terminei o curso da Aliança, de literatura. Aí veio remoção. Na remoção eu escolhi São Carlos, porque eu também estava bem classificada. E porque além do diploma de universidade, eu tinha o de professora primária, que era esse de normalista, porque a maioria não tinha. Então isso aí me ajudou a melhorar minha classificação. E eu comecei lecionando em São Carlos, no Álvaro Guião. Fiquei 26 anos lá, lecionando francês. E quando o francês começou a ser desvalorizado, porque era uma língua cultural, havia mais aula de francês do que de inglês, aí eu passei a lecionar também algumas aulas de português. E quando o francês foi mais desvalorizado ainda, aí o delegado de ensino me colocou na direção de uma escola, pra eu organizar a escola, que estava sendo recém-formada. Ali eu fiquei 3 anos, porque não era uma diretora por concurso, era uma diretora tapa buraco, né? Além disso, a delegacia de ensino me convocou pra fazer palestras pros professores dos ginásios, nas... em toda a região de São Carlos e Araraquara. Então eu visitava os municípios, as cidades da... os municípios que pertenciam a esta



região. Por exemplo: Itápolis, Ibitinga, Taquaritinga, Araraquara, Matão, Rincão, Jaboticabal, Descalvado, Porto Ferreira, Ribeirão Bonito, então eu era uma espécie de orientadora pedagógica. Dos professores que lecionavam. Nesse período, eu fiquei uns 5 anos, e aí desapareceu esse serviço da secretaria da educação, que era chamado SERAP, (Serviço de Educação Regional de Assistência Pedagógica). E voltei pra escola, pra lecionar novamente. Só que daí como havia diminuído o número de aulas, e eu já tinha aquele padrão de vida, eu passei a lecionar num colégio... no Diocesano, que era um colégio particular, e passei a lecionar no seminário, que era um colégio formador de padres. Que existia aqui em São Carlos, lá na Vila Prado. E com isso eu encerrei a minha carreira, depois de 34 anos, porque com 30 anos eu já pude me aposentar, mas apesar de aposentada, eu era convocada pelos diretores, porque eu tinha fama de boa professora, e eu fiquei mais 4 anos lecionando em várias escolas de São Carlos, como Paulino Carlos, Eugênio Franco, Luiz Augusto de Oliveira. - **Durante o período da senhora no estado, é... a senhora tinha problema de indisciplina em relação aos alunos?** - Não. Eu tive sorte de ter sido professora numa época boa. Onde os alunos eram a nata. A nata porque eles passavam por exames de admissão. E eram daquelas famílias que tinham condições de pagar curso preparatório pro filho, eram famílias bem estruturadas, e que esse... como eu vou dizer... alunado, né? Alunado era de um nível médio pra alto, de famílias estruturadas, de famílias que valorizavam o professor, valorizavam o ensino e davam todo o apoio ao professor, porque eles se tornavam amigos dos professores, e os filhos deles eram tratados não só como filhos, como alunos.. mas como filhos dos professores. Todos os professores tinham aquele interesse em prestar conta aos pais, do que os filhos faziam na escola. Então, não tive casos de indisciplina, que era até uma exceção em dizer que você teve um caso de indisciplina. - **Aham, certo. E isso assim... desde quando a senhora entrou, a senhora percebeu mudanças de quando a senhora foi se aposentar ou não? Ou isso se manteve?** - Não, nos últimos anos... deixa eu ver... nos últimos dez anos, já comecei a notar diferença. E nessa época eu estava como diretora da escola , e eu era obrigada... eu tinha que aceitar alunos, quando não havia mais exame da admissão. Eu tinha que receber toda a massa que aparecia na escola, era uma massa humana. E de diferentes idades. Por exemplo, tinha um lá que tinha 26 anos, que era meio excepcional, vamos dizer assim... - **Ah, ok. Então já tinha inclusão nessa época?**- Tinha, tinha. Tanto é que eu peguei um de 26 anos que a mãe não levou o filho. Ela chegou lá, uma senhora muito distinta, mas o filho dela era muito excepcional. E com 26, e com uma criança de 11. Porque as classes eram comuns, não eram mais homogêneas. E muito dos meus, eram chamados adjuntos, os meus professores, eram chamados naquele tempo, adjuntos, tinham sido meus alunos. E eles se queixavam muito pra mim desse alunado que já não era homogêneo, e que também vinha de famílias desestruturadas, de ambientes promíscuos, que eles vinham de favelas, vinham de bairros periféricos. Então, eu como diretora procurava aplicar meus princípios, mas me adaptando a uma nova época. Mas foi muito difícil, muito difícil e nesses últimos 10 anos que eu estou lhe falando, eu fui notando, não só decadência do ensino, porque o nível já não era o mesmo, não podia se exigir, como também, a parte de disciplina já não era mais a mesma. Alunos que fugiam da escola, pra ir pra... pra divertimento, que naquele tempo era snooki, pingue-pong, iam nadar nos ribeirões, planavam nas.. pra ir pras aulas. Então já começou a decadência do ensino e isso repercutiu na parte pedagógica. Então eu tava dando graças a Deus que eu estava saindo e... esse aqui é meu irmão.

- Boa tarde, tudo bem?

- Tudo bem

Eu:- **Parece que eu conheço o senhor de algum lugar...**

- eu também conheço você de algum lugar.

Julieta: - é capaz de você conhecer ele da Federal.

- **Pode ser.**

Julieta: - ele fez um ano de fisioterapia lá... é ,não curso, para os problemas dele.

- Eu era diretor de escola - diz irmão de Julieta

- Ele foi diretor de escola - confirma Julieta

Eu: - **de que escola o senhor foi diretor?**

- Dom Gastão - responde ele

Eu:- **no Don Gastão? ...**

- Na Vila Prado – interrompe Dona Julieta.

Eu:- **Não, não... não foi de lá. Eu estudei no Jesuíno de Arruda, então não foi de lá. Mas que coisa, o senhor me é bem semelhante assim...**

- Então - interrompe Dona Julieta - ele morou... ele agora tá viúvo, faz uns 3 anos que ele tá viúvo, ele tem 3 filhas, duas professoras e uma economista.

Eu: - Olha, que legal!

- Dona Julieta diz: ele se aposentou depois de 41 anos de magistério.

- Eu não me aposentei me mandaram embora.

- Não.. porque hoje..

- Agora vai lá na outra sala que eu estou conversando. - Pede Dona Julieta.

Eu: - **Não, fique à vontade...**

- Sabe o que é Carla, esquecimento. A gente não fala pra num se sentir ... mas ele não atrapalha..

Eu:- **Não, magina.**

- E ela é? - pergunta ainda seu irmão

- Dona Julieta responde: Ela é aluna da Federal, tá fazendo uma pesquisa com professoras aposentadas

- Xi... - murmura ele

- Xii...

- Bom, então eu estou contando pra ela da minha experiência de vida, como professora.

Mas aí o que eu falei pra você é isso. - **Que a senhora estava.. quando a senhora tava pra aposentar, então o ensino estava em decadência.** - Muito. Já notava bastante diferença, tanto na parte disciplinar, como na parte pedagógica. Aquele conteúdo que eu exigia enquanto eu fui professora da ativa, vamos dizer, é, era um conteúdo até de universidade, porque os meus alunos que seguiram o francês por gostar da língua, eles disseram: "Dona Julieta, eu estudei em Guaxupé, mas eu não aprendi uma palavra a mais do que aquilo que a senhora me ensinou. "Eu vou indo pro magistério com aquilo que eu aprendi no curso ginásial e colegial". Que eles tinham mudado de nome. - **Entendi, então já tinha passado por transformação também.?** - Já tinha passado porque era ginásio e colégio. O colégio ficou clássico e científico. Então o clássico, eu exigia bastante porque eu sabia que eles iam seguir Letras, e exigia menos do científico porque sabia que eles iam pras exatas, mas também exigia os que se formaram em exatas. Eles tinham que saber literatura, porque eu sou de literatura, e eles me perguntavam: "mas por que a gente é obrigado a conhecer literatura francesa?". Eu falei: Porque amanhã vocês vão se tornar médicos, advogados, engenheiros, e vocês tem que ter uma cultura, não basta aquilo que vocês vão aprender com relação ao que vocês vão estudar. Vocês tem que ter cultura geral. É o que eu falei pra você, o Francês era língua de cultura. E muitos deles, vieram depois me agradecer pela base que eles tiveram que

serviram muito pra eles, no curso superior que eles fizeram. - **E como a senhora ensinava Dona Julieta? Que tipo de metodologia a senhora usava pra ensinar a língua?**- A minha metodologia foi criada por mim mesma. A aula de 50 minutos, eu dividia em 3 partes. 5 minutos pra chamada. 15 eu fazia uma chamada oral de alguns alunos pra rever o conteúdo dado na aula anterior. - **Tá, chamada oral. Quantos alunos a senhora tinha?** - 45, 50 alunos. - **Nossa! e era possível?** - Era porque todos ficavam prestando atenção. Então eu chamava 2 ou 3 alunos, dependendo do assunto. Ele vinha pra frente e ele era interpelado, pelo que eu tinha dado na aula anterior. Então eu ficava sempre recordado aquilo que eu dei pra ver se tinha sido assimilado, pra poder continuar. Então, 15 minutos era de chamada oral do aluno. 15 minutos eu dava de matéria nova. Aí era eu que falava e eles procuravam entender, acompanhar. E os outros 15 minutos, era uma aplicação do que eu já tinha lecionado em aulas anteriores e naquele dia. O... eu amenizava esses últimos dando um pouco de recreação que era ou jogos, ou canto, cantoria, eu ensinava pra eles músicas francesas que naquele tempo estava no auge, como.. (ela cita cantores franceses) Mas eu tenho até hoje um caderninho de músicas folclóricas francesas. Que eu busquei lá na França pra ensinar pra eles. Então eu ensinava essas músicas populares, e ensinava músicas modernas que eles tinham interesse em aprender. E quando não era músicas, eu estimulava eles a escreverem cartas para estudantes da França, que era pra eles manterem uma correspondência com os estudantes de lá. E eu ajudava eles a redigirem a resposta. Eles me traziam a carta que eles recebiam e eu ensinava a fazer uma resposta, mas eu corrigia pra ir no francês correto. Além disso, eu assinava jornaizinhos da França e eu distribuía pra eles fazerem joguinhos de palavras cruzadas e outros joguinhos que haviam nos jornaizinhos. ãm... naquela época não havia xerox, era mimeógrafo, já bem no fim da minha carreira. Eu comprei um mimeógrafo, eu comprei uma vitrolinha, que era chamada vitrolinha, manual onde eu levava pra sala de aula com os disquinhos e tudo... mimeografado, que era pra eles não perderem tempo de ficarem copiando coisas da lousa. Então como a minha aula era bem diversificada, eles falavam: " Ah, que pena, como passou de pressa, fica mais um pouco, agora é aula chata, é aula de matemática, português.." Então a minha aula, eu tenho consciência de que era bem dinâmica, bem movimentada, bem variada, e prendia a atenção dos alunos. Como prendia a atenção deles, não havia indisciplina, não era uma aula monótona. Eu posso dizer pra você que durante os 34 anos que eu lecionei, eu dei 10 faltas. Não cheguei a dar uma falta por ano. E além de eu ser muito assídua, eu também era.. podia ser bem dedicada aos meus alunos, porque eu era solteira, não tinha marido, não tinha filhos, morava com meus pais, quer dizer estava tudo... era só chegar em casa.. agora, não dava nem tempo de arrumar namorado. Lecionava... sempre lecionei o máximo, 44 aulas, nos 3 períodos. E os alunos diziam "ô dona Julieta, porque os outros professores não são como a senhora? A senhora aplica a prova hoje, na próxima aula..." Que não era no dia seguinte, porque eram duas, três aulas por semana. Então sempre tinha um intervalo. Como eu não tinha marido, não tinha filhos, eu tinha tempo de corrigir as provas. Na próxima aula eu estava em condições de com eles fazer a correção da prova, então todos eles tinham interesse em saber por que eles se lembravam perfeitamente o que eles tinham feito. Agora se eu fosse entregar a prova depois de 20 dias ou de 30, como os professores faziam, eles nem lembravam mais o que tinham feito na prova. Então eu justificava os meus colegas, o porquê eles eram diferentes de mim. Porque eu tinha dedicação exclusiva ao que? Aos meus pais com quem eu morava, e a escola. Eu era inteiramente voltada pra eles. E sempre eu preparei aula, sempre. E ainda eu fiz uma inovação. Quando eu cheguei, havia muitos livros de Francês. E você tinha que escolher, dentre os livros, aquele que você ia adotar. E os primeiros editados aqui no Brasil, eram repletos de erros. Por exemplo, se seu livro era de uma edição, o dele era de outro, o dele de outro... Cada um tinha um erro diferente um do outro. E como eu ia

dizer pro aluno: "você fez errado" se estava igual no livro? Então eu por conta própria e por causa do meu contato com a Aliança Francesa, eu adotei um livro que todos eles lembram até hoje, seria o francês pelo método direto. O livro ajudava muito, porque além de não ter nenhum erro, a impressão era aquela da França, era ilustrado, com gravuras coloridas e com exercícios bem adaptados ao conteúdo. Onde eu não precisava perder tempo de passar na lousa, pra eles copiarem os exercícios e responderem. Eles já tinham o livro, só que eu não deixava escrever no livro. Tinha que dar as respostas no caderno. Aí nesse final da verificação do exercício que eles faziam, eu chamava sempre 1 ou 2 alunos pra fazer a correção ainda em sala de aula. Aí eles iam pra casa com a correção bem correta e eles só iam preparar a parte nova. - **E a senhora lembra mais ou menos em que época foi que a senhora adotou esse livro? Porque acho que o método direto entrou em 1964, não foi isso?** - Se eu me recordo bem, pra treinar parece que os.. - O meu foi antes. 49, 50, 51... Tenho a impressão que foi em 54, porque eu não peguei livros editados no Brasil, eu já... não é por ignorância, como que eu vou dizer, eu não consultei ninguém eu fiz por conta própria. Eu resolvi adotar um livro que era editado na França. E o inspetor escolar quando soube, "Dona Julieta, a senhora não podia adotar esse livro" Eu falei pra ele: "por quê?" Ai ele falou: "Porque esse daí não é aprovado pela Secretaria da Educação. Porque esses livros do Brasil eram todos aprovados pela secretaria da educação... mas eu nem sabia disso. Tinha um carimbinho "aprovado pela secretaria da educação", mas eu nem tinha noção.. eu tava começando a trabalhar. O Quer, que era um professor muito bom.. Eu não tenho condições de fazer voltar a compra desse livro, porque ele é um livro mais ou menos caro. E eu num sou uma pessoa pobre, como que eu vou... mas eu vou explicar pro senhor porque que eu fiz isso. Peguei as edições todas erradas, tudo muito mal impresso, sem gravura, sem ilustração, aquele livro cansativo, maçante, e esse outro que os alunos até hoje falam: "A senhora não tem um livrinho de capa vermelha Dona Julieta?" (risos) A capa era dura, não era essa capa brochura, e era muito bem ilustrada, entendeu? Mas o meu eu acabei dando pros meus sobrinhos.. e deixa me ver o que mais posso contar pra você... Ah... eu fiz curso de Nova Friburgo, participava de todos os cursos que a Secretaria da Educação fazia... e eu aproveitava ainda as inovações que vinham pra sempre tornar minha aula mais interessante, que eu achava que se o aluno se interessasse pela aula, ele não iria se distrair, não ia ficar deitado na carteira, porque a aula convidava a participar. - **Entendi. A senhora trabalhava com gramática, ou não?**- Esse livro já era composto de texto, gramática e exercícios. E tinha a parte de conversação também. - Tá, então a senhora trabalhava gramática.- Trabalhava gramática em cima do texto, em cima do texto. - Tá, então a senhora já trabalhava o método comunicativo, na verdade, né? - Comunicativo. - Muito interessante, numa época em que as pessoas trabalhavam gramática/tradução na verdade. - Exato. É isso. Esse foi o.. mas isso foi uma coisa pessoal, você entendeu? Porque como eu nasci pra ser professora, eu fui criando o meu método e tudo mais, tanto assim, que os alunos não gostavam de Inglês e gostavam de Francês. Porque o professor de inglês não fazia nada disso. Ele dava um... se baseava na gramática. E naquele tempo havia muito curso de conversação de inglês particular, de fora. E o francês não havia, era o que se aprendia na escola. Que a aliança francesa era só em São Paulo e em Campinas, não tinha no interior, então eu era a única fonte de referência da língua e da literatura francesa. - Tá ótimo Dona Julieta.

**Francisca – 83 anos**

**Formação: Normal, Letras Germânicas; Inglês/Português.**

**Período de docência: 1950- 1975**

**Situação profissional: aposentada**

Eu me formei, quer dizer, eu me formei no curso normal aqui no Álvaro Guião. Mas depois eu falei pro meu pai: "não, eu não sou capaz de lidar com crianças, quero mais lidar com adolescentes, mais velho." Aí eu prestei concurso em Campinas e entrei na PUC. Aí eu tinha a faculdade lá, e aí quando eu tava no 3º ano.. porque são 4 anos. Quando eu tava no 3º ano, abriu um concurso para eu lecionar... e só podia prestar quem tivesse 4 anos formada, ou quem tivesse bacharelado, mas tivesse um curso normal. Então eu prestei o concurso, entrei. Então o último ano meu na faculdade, eu ia de Palmital onde eu escolhi e.. pra Campinas, mas eu ia só fazer, naquela época eles falavam Sabatina. Mas era assim... hã, todas as matérias numa semana... todos os critérios numa semana só. Então eu ia pra Campinas e fazia, sabe? Porque eu queria muito tomar parte na formatura. E se eu não me completasse não podia tomar né? Aí eu completei, tomei partido da formatura, e logo em seguida eu entrei em um concurso de remoção de Palmital. Aí eu vim embora pra Ribeirão Bonito. Aí eu lecionei 12 anos em Ribeirão Bonito e depois eu vim pra, aqui pra São Carlos no Jesuíno, e do Jesuíno eu fui pro Álvaro Guião. E.. naquela, na minha época, ainda tinha aulas de inglês nas segundas séries. Depois eles tiraram as segundas séries e aí quando eu vim pro Álvaro Guião, eles tiraram o curso ginásial e fizeram só colegial no Álvaro Guião. Até meu marido leciona ciências, e ele precisou passar pro Sebastião de Oliveira Rocha, porque não tinha ciências. E aí eu lecionei no Álvaro Guião e me aposentei lá. Agora, eu tive a felicidade de ter alunos super educados, sabe? Eles eram carinhosos com a gente, estudiosos. Tanto que eu vou dizer pra você, que eu fico orgulhosa de ver tantos alunos formados, que foram alunos da gente, sabe? E eu já recebi uma homenagem aí na USP, não sei se você já ouviu falar, deve ter ouvido falar no Mário, O Mário foi nosso aluno e ele que fez uma homenagem pros professores sabe? Ele foi meu aluno. O José, médico, cardiologista. O César... foi meu aluno. Os dois Oliveira foram meus alunos. Um trabalha no posto de saúde, o outro faz acupuntura, é médico também. Então, quem mais que eu estive... ai meu Deus, tem tantos que eu... e tem uma turminha de 73 que eles mandam pra gente um cartão cumprimentando pelo dia das mães, pelo dia dos pais, no natal. Sabe? Todo ano. É chefiado pelo Valentim, ele que organiza, sabe? A turma de 73. E eu tenho prazer de sair na rua, encontro com aluno, eles fazem aquela festa com a gente né? Ainda eu falo pra eles assim, às vezes eu encontro um aluno, bastante cabelo branco né? Eu falo assim: "Oh, depois com cabelo branco, não conta que você foi meu aluno, hein?". Ai eles falam assim: "Uh, ah, eu não conto mesmo." Cada um tem uma reação. Uma vez eu falei isso com o Abílio. Ele deu uma resposta pra mim tão carinhosa, ele falou pra mim: "ah, eu vou perder esse privilégio dona Francisca " E eu não tive problema com aluno assim, sabe? de dizer assim, de falta de educação, essas coisas eles não faziam. - **E a senhora quer dizer que eles aprendiam então?** - Aprendiam. E pelo menos parece, porque a gente encontra com eles e eles gostam da gente, tanto de mim como do meu marido, sabe? E até tenho uma passagem engraçada. Do Roberto. Ele conversava, conversava, conversava, e eu chamava a atenção dele e ele virava pra frente e ficava quieto. Aí numa das vezes que eu chamei porque ele vivia conversando. Eu chamei de novo e eu tava assim ó.. parada com o apagador aqui, pra poder apagar a lousa e continuar explicando. Aí ele era tão respeitoso que ele falou assim: "ai a senhora quer que eu apague a lousa?" Porque eu tava com o apagador

assim. Todo mundo ria, sabe? Então eu tive assim, muito prazer em lecionar. Eu tenho essa artrite na coluna cervical porque eu não sentava na cadeira toda aula. Eu dava aula escrevendo mesmo. Fazia questão, sabe? De dar aula certinho. Agora eu tenho essa artrite de tanto escrever no quadro e corrigir prova, mas em compensação eu vejo que os alunos aprenderam e eles gostam muito da gente sabe? E eu tenho muita saudade deles. E nunca tive problema nenhum com eles não. E me aposentei aí no Álvaro Guião. E eu tenho até, ãm... alunos que, por exemplo, Maria Helena .A Maria Helena também lecionou inglês. Foi minha aluna. A Joaquina também foi minha aluna, sabe? - **Eu encontrei ela num artigo do Álvaro Guião.** - é? Então, se eu continuasse com muita dor, eu ia reclamar pra ela atender você, sabe? E, mas hoje eu melhorei, então eu falei, deixa eu chamar a Carla. - **E a senhora passou por transformações no estado? Teve alguma mudança?** - Teve mudança sim, cê ta falando do negócio de número de aulas, essas coisas? da secretaria da educação né? Então, quando eu comecei, a gente dava 12 aulas por semana. Daí depois eles passaram... eles aumentaram, vamos dizer assim... não sei bem quanto foi, mas vamos dizer que fosse 50 reais. Só que aumentaram o número de aulas. Então ficou uma coisa pela outra. E para encurtar a conversa desse negócio.. ah depois vem férias... a gente entrava em férias dia 15 de dezembro, e só voltava depois do carnaval. Então a gente até sentia saudade da escola, sabe? A gente sentia saudade, voltava descansada. Por isso que rendia bastante pra gente sabe? E naquela época não tinha muita escola particular de inglês. Não sei se por causa disso os alunos prestavam mais atenção. Eu sei que eu não tive problema com aluno assim. - **Como era a aula da senhora?**- Como era?- **Que tipo de aula a senhora dava?**- Então, eu dava assim, no colegial a gente, como os livros eram muitos caros, então eu peguei uma porção de lições tirada de livros diversos, de revistas, sabe? E o livro custava, vamos por assim, 30 reais. O fascículo que... (9 minutos e 15 segundos) era só pagar o papel. Era 5 reais. E eu tirava, fazia assim, eu tirava os verbos da lição. Com os tempos primitivos, tirava o vocabulário. Depois eu fazia uma provinha dos verbos e dos vocabulários. E depois na aula eles ficavam tentando traduzir o texto. Eu dei muito vocabulário pra eles, sabe? E eu tive também alunos que foram pros Estados Unidos, nesse intercâmbio, e eu fiz toda a papelada pra eles irem, sabe? pra lá... e até... alguns até voltaram, vieram visitar, agradecer, sabe? Por exemplo, um que foi pra lá que eu fiz a papelada foi o Dr.Ricardo, ele é homeopata, conhece? Nossa, ele é uma super educação. Foi um aluno super excelente. Você conhece ele da onde? - **Conheço daqui mesmo, já fiz consulta com ele.** Nossa, um encanto de pessoa o Ricardo! Muito estudioso, sabe? E quando ele veio dos Estados Unidos, ele veio me visitar, agradecer, e outro também foi o Neto.O outro foi o Fernando que era colega do meu sobrinho. Olha, eu tive uma porção que foram no intercâmbio, sabe? E naquela época vinha também, alunos de lá pra cá. Agora, eu acho também uma coisa que mudou muito, né Carla? É que quando eu entrei, eu tive que prestar concurso com uma banca de 3 professores. Tendo um que tinha vindo da Inglaterra, para isso. Então era assim, eu fiz um exame escrito, depois eu voltei pra ler o meu exame escrito, alias, não sei como é que eu consegui, porque eu fui na missa do sétimo dia do meu pai... e depois a gente teve que dar uma aula simulada, assim, sem aluno, sabe? E quem assistia, era, por exemplo, professor. E pra gente lecionar, você imagine né? E a única coisa que piorou depois no finzinho, é esse negócio de você, ãm.. o aluno ter que passar de ano né? Isso aí complicou e daí dava resultado dessa vetilidade (12 minutos e 20 seg.) em escola né? Eles não respeitam mais, não querem estudar né? Então complicou muito, Graças a Deus eu não to mais nesse meio pra lecionar porque eu acho que eu não aguentaria. Mas, a minha aula era assim, e eu exigia né, cada lição era uma provinha, cada lição era uma provinha. - **Ah tá, então a senhora avaliava por lição?** - Por lição. - **Ah, legal. E como a senhora dava esse vocabulário? Que jeito que a senhora aplicava?**- Eu colocava no quadro. - Colocava no quadro e aí... eles tinham que estudar? -

Eles copiavam, estudavam, e depois eu falava, por exemplo, um vocabulário dum texto e eles tinham que colocar. - **ah, então a senhora dava um texto também?..** - Não. - **A senhora dava um texto e o vocabulário?** - Isso. E olha, não sei, parece que eles gostaram e até eu ganhei isso daqui, eu era. eu abri numa página, na nossa página...e tava lá: "ai que prazer ver os dois professores aqui..Ótimos professores, que saudade de vocês." Era uma aluna, sabe? A Terezinha , a carinha dela e ela escreveu isso pra gente aí. Então a gente... tem uma passagem engraçada que eu contei nessa homenagem lá com oMário, nós estávamos aqui e era passagem de ano, a luz tava acesa, acho que eles perceberam.. e uma molecadinha, sabe... da escola e eles desceram aí na outra calçada e pararam na calçada de lá eles gritaram: "Dona Francisca, Seu Ricardo, feliz ano novo!" Aí depois uma das meninas gritou assim: "DonaFrancisca, nós gostamos muito da senhora, nós gostamos muito mais do que o senhorRicardo." Mas era brincadeira, sabe? E ainda a gente encontra, eles fazem uma festa com a gente, fazem questão de falar que foram nossos alunos. E eu tive muito prazer em lecionar, sabe? Gostei mesmo. E tive a felicidade de ter alunos assim, sabe? Muito carinhosos com a gente. - **Tá, e a senhora fez letras então?** - Fiz, Eu fiz letras germânicas na PUC. Eu estudava Inglês, Alemão, Latim e Português. Eu fiz quatro anos. - **Nossa, que legal Dona Francisca... em que ano foi?** - Eu fui pra Campinas prestar exame pra entrar na faculdade foi em 47, então foi.. 47, 48, 49, 50. - **tá, entendi.. que bacana.** - Não eu fiz, eu fiz... 4 anos, morava em pensionato de freira, sabe? Eu tinha me graduado lá.. mas a gente quer ficar perto de amiga e tal.. então meu pai deixou e eu fiquei no pensionato. Mas tive que estudar essas 4 matérias. - **Uhum. E durante assim, o período que a senhora deu aula, o governo mudou muito, exigiu muito dos professores.. ah, agora vai ser dessa forma que precisa ser ensinado, agora de outra forma?** - Não, a gente dava aula como a gente queria dar, sabe? Só que como eu falei pra você, eles mudaram o período de férias que deixou mais cansada, e aumentaram o ordenado.. aumentaram as aulas e no fim eu acabei... eu não tive coragem de dar 44 aulas por semana. Meu marido deu. Mas eu não ia aguentar sabe? Do jeito que eu dava aula, constante, eu consegui dar só 30. - **Tá, mesmo assim é bastande né...** - Pois é. Mas dei o que eu precisava, a gente ia reformar essa casa aqui né ... - **Uhum.. E tinha como a senhora conseguir preparar as aulas, mesmo com esse número grande de aula?** - Ah sim. Porque era assim, por exemplo, é.. a única diferença que existia quando eu dava aula, era: 1º, 2º, 3º colegial. E tinha o clássico. Tinha o científico e o clássico. Então se tivesse mais de um primeiro colegial, eu preparava pros dois né, já preparava pros dois. Dava tempo de preparar sim. - **Entendi. Depois a senhora fazia outros cursos ou não?** - Olha, eu fiz só o curso de extensão universitária, porque, no caso da gente que lecionava não dava, depois eu tive as meninas também né? Não tinha condições de sair. E nem viajei pros Estados Unidos porque meu pai não deixaria. E também a situação deles não dava, então... tanto que eu me especializei bastante em gramática etradução. Eu não tenho aquele sotaque de americano. Eu falo, mas não com aquele sotaque assim, sabe? - **Uhum. Então a senhora dava aula baseada na gramática, né? A aula da senhora era voltada pra gramática?** - **Na gramática.** - **Gramática tradução, ou só gramática?** - Não, eu dava... como eu falei pra você, eu dava o vocabulário, eu dava os verbos, sabe? Mas depois, por exemplo, eu explicava cada tempo, quando que era usado, plural também, sabe? Eu dava detalhadamente cada gramática. Por exemplo, se num texto que eu tava dando pra eles, aparecia, por exemplo, vamos supor uma das palavras no plural, eu já especializava a gramática no plural. Se tivesse, por exemplo, assim, muitos tempos de verbos diferentes, eu explicava os tempos... aproveitava os textos para explicar gramática. - **Entendi. A senhora trabalhava bastante com texto então?** - **Bastante.** - E eles faziam a tradução desse texto? - Depois que eles faziam a provinha, aí eles faziam produção de texto. - **Ah tá... e a senhora sentia que havia aprendido?** -

Havia. Os alunos saiam da escola aprendendo inglês? - Sim.. - **Que legal, olha só, né?** - Ah, eu fui muito feliz pra dar aula, viu Carla. Eu acho que eles gostaram, né? Porque eles dizem que... eles saem na rua, eles cumprimentam, eles fazem festa.. sabe? Eles acham que a gente foi bem... tanto eu quanto o meu marido, eles gostam mais do meu marido porque eu era mais brava, ele é mais sossegadão. Mas cordado... sabe assim? Era um pai né? E eu já levava a coisa mais brava um pouco. Mas mesmo assim eles gostavam de mim. - **Então tá bom, muito obrigada dona Francisca.-**

**Odila – 78 anos**

**Formação: Normal, Letras Germânicas; Inglês.**

**Período de docência: 1955 – 1982**

**Situação Profissional: Aposentada**

Meu nome é Odila, eu tenho hoje 78 anos e comecei a dar aula no ensino público em 1955, na época as vagas que a gente tinha, não eram assim tão abundante como hoje. Então o primeiro colégio que eu dei aula foi em Santa Anastácia que era uma cidade na auta Sorocabana perto de Presidente Prudente, era uma cidadezinha pequena, a escola ficava no alto do morro e não era calçado o caminho para ir até lá. Então, na época da chuva a gente precisava ir para escola agarrando dos matos na beira da estrada(risos),para subir, senão não conseguia subir, mas as pessoas eram agradáveis, eu tive bons colegas lá, uma pelo menos uma dela ainda encontrei aqui em Araraquara ,depois de quase dez anos, porque ai eu não fiquei muito tempo lá era muito longe, meu pai tava aflito porque pra ir pra lá demorava 23 a 24 h de trem , então meu pai falava pra eu ir de avião. Eu ia de avião e levava duas horas e meia para fazer escala em Londrina ...então eu fiquei lá ate o final de ano. Eu ingressei em agosto setembro, outubro, novembro, depois que terminou o ano eu vim pras férias e não tinha cadeira , era em 55, não tinha cadeira pra gente remover. Aconteceu um fato que me favoreceu, um professor de São Carlos, o professor Antonio Braga. Ele pediu licença pra se candidatar, pra fazer propaganda pra ser candidato a deputado, - **certo**- e meu pai tinha uma amiga na secretaria da educação e ela perguntou: “será que a Marlene não se interessa por ficar em São Carlos esse ano? porque ele vai tirar o ano todo de licença”. Claro que eu me interessei né, ai eu fiquei em São Carlos o ano de 56 . Ai eu tive uma experiência maravilhosa, porque o pessoal que eu conheci era sensacional, um deles tinha sido meu professor aqui quando eu estava no ginásio, professor Moura , professor de desenho. Aí eu fiquei amiga da Ligia, uma pessoa extraordinária, um encanto de pessoa,era professora de português -**huhum**- ai tinha o de matemática, o diretor o Dr Miguel, que era uma pessoa ótima , o instituto de educação de São Carlos foi uma das muito boa experiência que tive como professora- entendi- tive uma experiência muito agradável. Eles eram muito simpáticos. O professor Benedito, professor da Universidade da USP tal , ele era professor de química , quando eu entrava lá ele dizia: chi , os índios estão chegando,porque as pessoas de Araraquara eram linchaquara, por causa de um episódio de linchamento , que houve aqui ,na década de 20 ,- **a é**- umas pessoas foram linchadas por capangas de uma família tradicional ai, que tinham entrado em litígio com alguns membros dessa família. Então, lincharam, eram chamados os Almeida, o sobrenome deles era Brito e até hoje existe um cemitério que é chamado cemitério dos Almeida, foram enterrados fora do perímetro urbano por influencia dessa família, que essa família era como um feudo, família



Menezes, mas depois disso passou, eu nem vivi essa época, a gente ficava sabendo dessas coisas por conta de estudar a história da cidade, aí em São Carlos eles diziam que os índios estavam chegando que era eu, pra dar aula, mas era tudo uma brincadeira. Aí de São Carlos então acabou o ano de 56 e eu me inscrevi em remoção e tinha uma cadeira em Ibirá, uma instância climática, perto de Catanduva. Mas na época você não tinha, por exemplo, facilidade de transporte, pra começo de conversa não existia ônibus aqui pra São Paulo, era trem, pra ir pra Ibirá eu tinha que das duas uma ou eu ia até Catanduva e descia em Catanduva e depois pegava um ônibus ou eu ia até Rio Preto e aí voltava de ônibus, mas em Ibirá, nós professoras do estado, morávamos em um hotel chamado Grande Hotel, era um hotel assim bastante turístico, era um hotel que tinha sido construído na época, então aquele hotel era maravilhoso, tinha até serviço de quarto, era uma maravilha. Eu engordei o que não queria engordar. Aí fiquei lá o ano todo, o ano de 57. Aí eu queria me casar. Eu estava formada, já estava trabalhando fazia dois anos, não tinha cadeira aqui e aí como é que eu fico, meu pai de novo ficou sabendo que tinha uma possibilidade de ser diretora comissionária num ginásio aqui pertinho, que era Boa Esperança, mas ir a Boa Esperança não era como hoje que você chega lá em dez minutos, você tinha que tomar a jardineira pra ir pra lá. Essa jardineira parava em todos os pontos que tinha gente esperando demorava mais que hora e meia pra chegar aí eu dava aula da uma, ficava no colégio da uma as cinco aí cinco e meia a gente tinha que esperar o ônibus pra ir embora, aí novamente tinha uma família, ótima que era Dona Rosa e o filho dela Rosaldo que foi professor da engenharia na USP de São Carlos, mas na época ele era estudante, mas se formou, fez graduação, pós-graduação e ele era professor de um dos meus filhos que estudou lá, nessa época ele era mocinho ainda. Então ele dava aula de matemática no ginásio também e a gente esperava na casa da mãe dele, aí ela dava bolinho, dava café, aquela coisa boa, chegava em casa sete e meia, aí eu já tinha um menininho, nessa época eu já estava grávida e, já tinha casado e eu tinha um menininho e ele ficava com a avó, minha sogra. Aí isso foi 57, 58, 59, 60. Em 61 teve um concurso para remoção, eu consegui uma cadeira, minha cadeira mesmo em Tabatinga, aí Tabatinga não tinha como ir e voltar, de jeito nenhum. Então meu marido me levava, nosso primeiro carro era um fusquinha, aí ele ia me buscar ou eu voltava de uma condução que na época não me lembro, foi o ano de 61, quando chegou mais ou menos... meu pai ficou com câncer, nós nem sabemos o que era, porque nos não tínhamos a menor informação. Ele tinha um câncer de pulmão que foi tratado, os médicos daqui e tal começou o tratamento mais o tratamento era tudo meio que paliativo, não tinha nada. Não existia quimio, nem radio, nem nada. Ele morreu em julho e aí eu teria que voltar pra Tabatinga, ainda voltei, chegou em outubro teve novamente remoção, aí eu escolhi Araraquara. Tinha vaga no colégio estadual Francisco Pedro Monteiro da Silva era só ginásio, a gente chamava de ginásio da vila, aí eu fiquei lá 62, 63, 64, 65, até seten...fiquei quase dez anos lá. Era uma escola ótima, a gente era como uma família tinha uma orientadora educacional que era muito organizada, era uma pessoa irmã de um juiz de direito aqui de Araraquara da família Silva. Ela era amiga da gente, era amiga dos alunos, mais ao mesmo tempo ela era uma pessoa exigente. Na maior parte os alunos eram amigos da gente...(Ruido) e aí uma certa altura em oitenta, eu tive uma chance de fazer um curso na Europa, fui fazer um curso na Inglaterra de 35 dias, ficamos lá, numa universidade tal, fizemos o curso de língua avançado, uma experiência ótima, quando eu voltei o que eu trouxe na bagagem foram canções folclóricas e vários meios de ensinar a língua de uma maneira mais light e os meninos aceitaram bem. Então os alunos aprendiam comigo, por exemplo, o passado irregular do verbo, que a única maneira de saber é na base da decoreba, ensinava uma musiquinha que era assim:

**-Ela canta-**

*My mother kept a boarding house,*

*Hullabaloo belay, Hullabaloo belah belay,*

*And all the boarders were out to sea*

*Hullabaloo belay.*

*A fresh young fellow named Shallo Brown*

*Followed my mother all round the town.*

*One day when father was on the crown*

*My mother ran off with Shallo Brown.*

*My father says, Young man, my boy,*

*To which I quickly made reply.*

*My father slowly pined away*

*Because my mother came back the next day.*

*My mother kept a boarding house*

*And all the boarders were out to sea.*

Cada verso tinha um verbo irregular, esse ai era o verbo *keep, kept* , depois tinha *one day my mother run away* , depois o verbo come, meu pai ficou muito feliz, *My father got happy*, verbo get cujo passado é *got ...* (repete a música) e eles cantavam, menino de segundo colegial, eles cantavam comigo. Então era muito bom, assim gostoso. Uma coisinha ou outra assim tinha, ai a gente falava alguma bobagem. Eu sempre fui de falar alguma bobagem em sala de aula, falava ..., uma vez um menino , meus filho fala que é meio escabrosa essa . Tinha um menino que chamava Alceu, nome do meu marido, ficava no fundo da classe, primeiro colegial , primeiro dia de aula , acho que ele falou, vou testar a professora, começaram a jogar uma bolinha de papel um no outro, eu falei , o querido ,como você chama? “Ahm...Alceu”, muito interessante, meu marido também chama Alceu, joga essa bolinha pra cá, joga, o colega disse: “joga a bola pra ela” . Eu falei não, eu quero a bola de papel , porque dessa bola ai que você está falando eu já tenho quatro pares na minha casa mais uma cinco, mais uma no cachorro seis mais uma na tartaruga que é macho sete , já dá. Eu quero essa bolinha ai(risos). Todo mundo caiu na risada, descontraui um pouco e por ai foi. Aí fiquei lá ate 81, 81 o professor efetivo do instituto de educação se aposentou e eu fiquei com a vaga dele que hoje a gente chama de IEBA. (Instituto de Educação Bento de Abreu), mas nessa época já tinha tido uma tal de rede física que foi um dos regulamentos transcreveu que os alunos tinham que estudar no bairro das escolas onde moravam, ai então os ginásios se esvaziou, porque a maior parte dos alunos de lá morava na cidade, não morava naquele bairro. Ai só restaram mais as classes de ginásio não tinha mais muito colegial. Então como eu gostava mais de dar colegial eu preferi me transferi para o Instituto de Educação e ai fiquei até 85. Como eu tive uma convivência muito boa, revi a professora de história

que tinha trabalhado comigo em Santa Anastácia, e ainda conheci várias pessoas muito boa, continuo amiga de muitas – **Onde a Sra se formou?**-Na época tinha duas faculdades, uma era da PUC., que era..., ficava na Rua Martin de Paranaguá . Hoje lá, é o Instituto de Avílio que é o ensino superior de psicologia, na época era uma faculdade só feminina tinha internato, mas eu não fiquei interna, meu pai, montou um apartamento lá e a gente morava lá, eu minha irmã e minha mãe e ele ia de fim de semana. Aí eu ia prestar na USP e lá, só que na hora que eu ia fazer a inscrição eu encontrei com uma moça que era daqui de Araraquara e ela me disse que o ambiente dessa Sapientiae era muito boa, que os professores eram muito firme, aquele tempo não tinha tempo integral, então os professores davam aula na USP e a tarde davam aula na Sapientiae . Então eu resolvi fazer Sedes Sapientiae , fiquei lá e eu tive, única coisa que não aprendi lá e eu gostaria de ter aprendido foi falar alemão, porque tinha alemão, os quatro anos, mas o professor não era um professor de formação . Ele era um professor que sabia a língua, mas ele gostava de cantar, tocava piano, ele ensinava só música pra nós, música alemã folclórica eu sei um monte, mas falar ficou muito deficiente, gostaria de ter aprendido. Agora inglês era excelente, tinha uma professora que era casada com um titular da USP, ela era uma mulher alta, tinha uma bagagem fora de sério e tinha uma senhora que dava língua, gramática e língua que era escocesa, entender a mulher era um exercício de linguagem, porque ela falava o inglês da Escócia gutural, difícilimo, você já assistiu um filme que chama casa comigo? **-Não-** mas é uma graça, só que não tem nada haver com a entrevista- **não tem problema-** Era uma moça que ia casar com esse moço ai ele foi fazer uma viagem de negócios para a Escócia e enquanto isso ela ficou em Nova York e ela ficou sabendo que havia uma lenda se a gente quisesse ter alguém como compromisso precisaria pedir a noiva em casamento lá, na Escócia, ela não teve dúvida foi pra lá, chegou lá um monte de coisas aconteceu, ela conheceu uma pessoa que foi levá-la, porque ela desceu no lugar errado, tudo atrapalhado pra ela , o inglês era difícil de entender. Então assista, se você assistir você vai se divertir muito, além do que é bonito. **-Legal, vou ver sim-**.

Bom ai então Mrs. Berry, que era escocesa, nós estudávamos latim, precisava estudar latim , tinha língua e literatura latina , tinha alemão , língua e literatura alemã e tinha português com a Dr. Mora que era um luminar do curso de português e era catedrático na USP e dava aula pra gente lá , inclusive tem obras dele publicada, uma simpatia , infelizmente já morreu, quem mais que dava aula , (ela pensa), tinha o de latim...(pausa muito grande) **- Prática de ensino a Sra. teve?**- Que? **-Pratica de ensino a Sra. teve?**- Prática de ensino era no quarto ano, nós tivemos o quarto ano inteirinho dedicado a didática, então tinha didática, tinha didática de, a gente ia na escola com a professora ia uma vez de cada aluna, a turma não era muito grande, tinha no máximo dez alunas , então a gente podia aproveitar muito, era Antonieta Celani, a professora de didática de inglês , que mais ... tinha didática em psicologia que era... que antes não existia psicologia, o curso de psicologia não existia na época, a gente tinha psicologia de didática mais era pra ensino, e a professora era uma freira da irmandade das freiras que dirigiam a faculdade , chamava Cônia de Santo Agostinho e elas também eram as freiras transportadas do colégio azul, um colégio muito famoso em São Paulo, não sei se você fala francês, quando elas falavam alguma coisa elas falavam francês, então muito do que eu aprendi foi ali, nos corredores, mas eu também tive uma professora no colegial que era um monstro de didática, ninguém esqueceu o que aprendeu com ela, todo mundo que estudou com ela sabe um pouco , meu marido aprendeu com ela , nós aprendemos com ela uma parte do ginásio e o colegial e ela tinha uma habilidade extraordinária para ensinar a língua , redigir bem, com muita competência. Bom, ai então quando chegou no quarto ano que a gente tinha a parte didática, tinha uma freira que

chamava Mère Christina , a gente chamava ela de Mère. Mére quer dizer mãe , era uma ordem francesa e ela dava parte de psicologia de didática e ela era uma pessoa tão extraordinária, que ela teve uma cegueira progressiva e ela já sabia o Braile que é para não precisar parar de ler e nem de estudar, porque ela não queria parar de estudar , então ela estava já completamente ciente do braile para poder continuar estudando quando ela estivesse velha . – **Interessante-** Outro dia, eu sabia que ela era importante, eu sai de lá , sei que ela é uma autoridade, ela foi membro influente no ministério da educação foi dela a responsabilidade de conseguir criar os cursos de psicologia no Brasil , depois que ela se envolveu para fazer curso na Europa , fez doutorado e tudo, ela montou um curso para trabalhar nisso, porque ela queria que houvesse curso de psicologia no Brasil e ela conseguiu, eu fiquei sabendo disso a pouco tempo , eu não fiquei sabendo disso na época, porque eu tive que cursar, trabalhar, fui dar aula, tive filho. Outro dia estava pesquisando na internet, eu queria ver se achava uma colega de faculdade, quando eu pus lá Celi Nogueira, apareceu lá Madre e ai apareceu todo o currículo dela, e ai eu fiquei sabendo que ela conseguiu a instalação do curso de psicologia no Brasil. Eu tenho uma neta que está fazendo psicologia em Ribeirão, eu disse a ela, você trata de pesquisar sobre a Mère. Christina, porque é a ela que você deve esse curso que você faz. Foi um curso muito bom, eu não me arrependi de não ter ido para a USP, muito porque o fato de ser assim restrito o número de pessoas na classe você aproveita muito mais, o professor conversa com a gente, ele da aula conversando, é diferente aquela distância da cátedra, se bem que eu acho que na área de Letras e Filosofia não havia essa distância entre aluno e professor ,mesmo, não havia. – **Não havia?-** Eu acho que não. Fernando Henrique Cardoso que eu conheci, eu era amiga de infância da Ruth Cardoso, ela morava em frente a minha casa quando nós éramos criança e a minha mãe era amiga da mãe dela e no tempo que a gente fazia ginásio não tinha mais de um curso ginásial, nem em São Carlos, tinha lá no Instituto da Educação que na época não chamava instituto porque não tinha colegial nada e aqui chamava Ginásio Estadual de Araraquara, hoje é a casa da cultura, então pra entrar nesse ginásio, a gente tinha que fazer um tal de exame de admissão e tinha que passar no exame, tinha que prestar exame de português, matemática, história, geografia, ciência , o que estudava no grupo você prestava pra poder entrar ,e a mãe da Ruth Cardoso era farmacêutica de formação porque aqui tinha faculdade de farmácia, embora fosse particular , e ela também gostava de ensinar, então ela trabalhava no ginásio municipal e ela que me deu aula de admissão pra eu poder passar , entrei porque estudei com ela . Ela era boa professora. **-Quer dizer que era difícil então-**. E depois de uns anos e que fundaram o ginásio São Bento que hoje é a UNIARA, evoluiu pra, como é que chamava , chamava Faculdade, primeiro era ginásio São Bento, Faculdade São Bento, depois passou a UNIARA, mas ai foi assim e quando eu acabei então minha carreira fui no Instituto de Educação o chamado IEBA e tenho muitas boas lembranças de lá.- **Deixa eu perguntar uma coisa pra senhora, desde que a senhora entrou ate o momento que a Sra saiu ,teve muitas mudanças educacionais?-** Teve aquela famosa....aquilo eu não me conformava com aquilo, não podia caber na minha cabeça que era automático a entrada, pra você entrar no ginásio você fazia o primeiro, segundo terceiro, quarto ano, depois já fazia a quinta série , que chamava quinta série na época foi uma lei que o Jarbas Passarinho na época da ditadura . Ele era ministro da educação. Fizemos uma reunião para estudar qual seria o impacto, houve uma ou outra voz, todos nós achamos que aquilo seria a democália do ensino médio, como de fato, se você for .... a não ser os colégios particulares, esses tem liberdade pra fazer e produzir tudo o que eles quiserem e cobram o que querem também . Agora o ensino público, sofreu um impacto tremendo com isso, não havia nenhuma triagem, nenhum tipo de triagem, era automática a passagem, havia aluno que numa quinta série lá no ginásio da vila que era formado por praticamente meninos abaixo da normalidade, abaixo,

você não conseguia ensinar nada. Eles não conseguiam aprender “I AM”, não havia meio de caber na cabeça deles que aquilo era um correspondente a eu sou e eu estou, não conseguiam alcançar o sentido da língua estrangeira, a nuance. Na minha opinião isso se deve a falta de triagem que essa função de primeiro, segundo, terceiro e quarto anos primários que era chamado assim de ensino primário, que hoje é chamado de básico, que vai de primeira a oitava, daí que vem o ensino médio, o colegial. Esses alunos saem da oitava série hoje nas escolas públicas. Eu tenho uma funcionária que tem a menina em escola pública e a escola que ela está e comparando com outra criança é um abismo de diferença., falta professor, como você sabe que falta bastante professor, remuneração é muito baixa, ninguém mais quer ser professor, só vai ser professor aquele que não tem outra opção e aí você vê a qualidade do ensino que pode passar, quando você conversa com moças que dão aula, eu tenho alunas que encontro ainda hoje que algumas foram fazer curso de Letras e algumas, sem desmerecer professor, viram que não havia possibilidade de aprender mais do que já sabiam porque o nível que elas chegavam não dava margem para que os professores pudessem avançar, o curso universitário, pra mim essa lei do Jarbas Passarinho foi um descalabro – **A Sra. lembra o ano?**-, foi na época da revolução, por volta de 65. Por volta eu não me lembro bem, se você procurar Jarbas Passarinho, você vai ver o ano. É uma lei que fundiu o antigo primário com o ginásial e ficou o ensino básico de hoje. – **então como era antes?**- Na verdade tinha uma provinha pra passar pra esse segundo ciclo, é isso. Não era bem uma provinha, era um exame de admissão. Havia um livro, eu já procurei tanto esse livro e não consigo achar. Eu prestei esse tal de exame de admissão no final de 46, que eu fui à primeira série do curso ginásial em 44, 45, 46, 47, me formei na quarta série. A gente tinha formatura na quarta série pra depois fazer o colegial. Do ginásio pro colegial não tinha exame. Você ia pro clássico quando você ia fazer direito, línguas, humanas, arquitetura... você ia pro clássico. Se você ia pra área de engenharia, medicina, ciências biológicas, ciências exatas, você ia pro... científico. As classes eram divididas assim. Agora a passagem do grupo, que era os primeiros 4 anos, pro ginásio, que era o 1º, 2º, 3º, e 4º ano, só tinha o exame de admissão. Havia um livro que as professoras que davam curso de admissão, aqui em Araraquara tinha uma senhora que dava o curso pra professor, que chamava D. Antonia Martins. Hoje em dia é ali na Avenida Espanha, ao lado da... a Avenida Espanha passa ao lado da casa da cultura ali, você sabe onde é, você subindo da casa da cultura, indo pra rua de cima que seria a Rua Padre Duarte, à direita tem uma casa muito bonita e hoje está alugada para alguém que era da família Luppo a senhora morreu, o marido morreu, os filhos moram nessa casa, ali era uma casa onde morava essa Senhora D. Antonia e ela dava aula de exame de admissão. Eu não fiz lá, porque a minha mãe era amiga da mãe da Ruth Cardoso e eu estudei com ela, talvez a minha mãe não pudesse pagar, porque a D. Antonia cobrava o curso, então por isso eu não estudei com ela, então talvez minha mãe não pudesse pagar, meu pai tinha seis filhos, então eu fui na D. Mariquita, porque a D. Mariquita não cobrava, suponho que seja isso. A D. Antonia era uma professora excepcional, todo mundo que fazia com ela entrava- **Então a Sra. acha que o nível de aprendizagem mudou?**-Mudou muito. Você faz uma pesquisa, quando você fez o seu ensino médio? -**Meu ensino médio foi em 90- De 90 a 93.** Onde você fez? No Instituto de Educação? -**Não. Eu fiz no Anglo-Particular**-. Então não dá pra comparar. Mas procura conversar com alguém, o que você conseguiu aprender lá e o que os alunos de escola pública aprenderam. - **E o número de alunos como era antes?** –Ah então, o número de alunos não era assim excessivo, lá no ginásio da vila, nos tínhamos dois primeiros colegiais, dois segundos colegiais, dois terceiros colegiais, porque tinha bastante procura naquela vila, só não havia mais um porque não tinha espaço físico, o prédio não era muito grande, - **mas as salas eram numerosas ?**- Relativamente, havia até o número quarenta, trinta e nove, quarenta, não era como

hoje que tem cinquenta alunos. Depois quando eu fui para o IEBA, já tinha mais de cinquenta. No Instituto de Educação lá em São Carlos, lá em 56 não era tão grande a classe, havia por ai 40, 45. - **Entendi, e era possível ensinar inglês com esse número de alunos? Como a Sra. fazia, de que forma?** - Você tinha sempre um livro. O livro, a gente adotava o livro que queria você ia de acordo, havia uma classe que ia melhor do que outra, ou havia aluno que era mais esperto do que outro. Então a gente ia acompanhando o livro, você começava , o verbo ser e o verbo ter e sua estrutura, dizendo que eles dispensam o uso de auxiliar para fazer interrogativa, porque esse uso de auxiliar para fazer interrogativa é “useless” para os alunos , o primeiro contato para fazer interrogativa , porque usa um auxiliar antes do sujeito, você fala inglês, no português você vai fazer uma pergunta , você muda só a entonação de voz, agora em inglês ,você fala inglês? Você não fala , you speak english? Do you speak english? Então você precisa ter um pouco de paciência pra eles assimilarem a necessidade de usar um auxiliar antes do sujeito para fazer interrogativa, sendo que na terceira pessoa esse auxiliar muda de um novo obstáculo para ser vencido, sendo que você bate, bate, bate com eles que na conjugação da terceira pessoa tem um s, os verbos em inglês são fáceis porque só tem uma forma, só na terceira pessoa que tem uma desinência s. Ai chega na hora de fazer a terceira pessoa do singular na interrogativa, não é mais do é does, (risos) de novo, mas assim, ai depois aos poucos você vai introduzindo o passado. O verbo regular primeiro com final ed e depois o irregular, como monta primeiro para formar o passado, ai você introduz o passado progressivo, ai não muda na terceira pessoa e eles gostam mais. Daí começam as formas mais complexas , o present perfect que já é formado com have , mais o particípio passado , quando o verbo é irregular a forma do particípio passado é diferente da forma do passado . Depois por exemplo, a posição do verbo get, a posição dos advérbios, a posição dos advérbios não é aleatória como é em português, em português a gente diz: eu sempre vou ao cinema, eu vou ao cinema sempre. Em inglês esses advérbios de frequência ficam antes do verbo sempre. - **Como é que eles praticavam esse ensino?** - Em classes mais interessadas. Porque sempre tem umas classes que são mais interessadas, a gente conseguia fazer grupinho de conversação, por exemplo, eles gostavam muito de letra de música, quando as classes eram interessadas, eles pediam letra de música, ai eu levava o toca fitas, e eles levavam a fita e a gente ouvia, mostrava algumas particularidades da língua ali, não eram muitas classes que a gente fazia isso porque eram 50 minutos cada aula, é curta a aula, quando tinha aula dupla, ai era melhor, mas não era sempre que tinha aula dupla, - **quantas aulas por semana tinha?**- duas o que eu acho um absurdo, hoje em dia principalmente que eu tenho netos que estudam, eu tenho um netinho que está aqui no Anglo, eles tem, por exemplo, uma aula dupla de uma matéria , quando a matéria são só duas vezes por semana , numa aula dupla você vê aquela matéria só uma vez, se for inglês , é um horror, porque precisa de repetição a língua. Eu sempre achei que deveria haver no mínimo, se era pra ensinar inglês, no mínimo três vezes por semana. No tempo em que eu estudava era .-Eram três vezes por semana?-Era.E também tinha francês.- Então quer dizer que desde que a Sra. entrou para dar aula ate sua saída eram duas vezes por semana?-. Sim. Então torna difícil fazer os alunos praticarem, como você vai fazer?Quando eu estava no ginásio tinha uma professora muito interessada que ela tinha vindo de São Paulo que ela tinha feito clubinho de inglês, mas quantos alunos iam, ninguém ia a tarde pra escola, pra fazer o curso, tinha uma duas pessoas, e ela ensinava música, ensinava música folclórica , a gente conversava um pouco em inglês com ela, eu gostava muito de inglês, eu sempre quis ser professora de inglês. Quando eu entrei no magistério foi um descalabro, em 1965, fui lá pra Santa Anastácia, como eu te falei, nos morávamos num hotel, e tinha um promotor na cidade esse rapaz ganhava o mesmo salário que nós, você faz uma comparação quanto que ganha

um professor hoje de início de carreira e o que ganha um promotor, você vê a discrepância. O professor está muito desvalorizado, por isso que esse país tá com essa onda de violência, com essa barbaridade, não é, com criança ficando grávida com doze anos, com gente praticando aborto, jogando criança pela janela, por isso, porque não tem educação, nossa educação, o governo não destina a educação nenhuma verba, alias não destinam verba a ninguém, saúde esta um descalabro, saneamento básico está um descalabro, segurança pública está um descalabro, agora essa questão de segurança nas universidades até certo ponto eu sou a favor, eu acho que a única maneira de coibir certos excessos, não sou a favor deles irem prender um aluno que esta fumando cigarrinho de maconha, chama o pai fala ó, seu filho ta fumando maconha, Sr. leva ele pra casa pra ele fuma lá, aqui não é pra fumar, agora não precisa prender o aluno, corrente, não precisa nada disso, ate certo ponto eu sou favorável porque eu acho que é preciso vigiar, porque há muita gente que prevalece pelo fato de estudar em uma universidade, achar que é o dono da bola, não é, o espaço da universidade é um espaço que nós construímos pagando, contribuinte pagou. Então precisa ser respeitado. Então as minhas restrições são essas. Então a incentivo para o curso de professores, classe muito numerosas, ate no ensino particular, esta com classe muito numerosa, como é que você vai ensinar coisas tão difíceis que eles aprendem hoje, na escola particular eu vejo, meu netinho que estuda aqui no Anglo, eu preciso caprichar pra dar aula de português pra ele porque é difícil o português que eles ensinam, eles estudam por exemplo, estilo de linguagem, linguagem pra vários usos, por exemplo, linguagem de jornalística, linguagem, literária, linguagem poética, linguagem coloquial que não é fácil par por na cabeça de uma criança, e as classes são numerosas, e as crianças de hoje não são muito acomodadas, comportamento muito diferente. Era raro, raríssimo você botar um aluno pra fora da sala. Eu pessoalmente pus um, uma vez na minha vida inteira, aqui no IEBA que ele começou a tumultuar e eu disse: Pedro vai dar uma volta lá fora, só não deixa o Ruy te ver que era um professor geral, um diretor que estava começando e ele não gosta muito de aluno fora da sala de aula. Só uma vez eu me lembro. Nunca tive um enterterio com aluno. Não havia confronto mento entre professor e aluno. Eles gostavam da gente, até quem eles não gostavam eles respeitavam. **-E o que a Sr acha que aconteceu, em relação a disciplina?**-Eu acho que os pais perderam um pouco...Será ... olha essa minha netinha que faz psicologia, outro dia ela tinha que fazer uma entrevista com uma pessoa com mais de 45 eu falei que eu achava várias vantagens que o movimento trouxe e algumas desvantagens, entre as desvantagens que eu comentei, foi a permissividade. Os pais eliminaram esta distância entre as gerações. Eliminar distância entre as gerações pra você ser amigo e companheiro, ajudar o seu filho, é uma coisa, eliminar distância entre gerações pra mãe ficar igual a filha adolescente não dá. Ai esse filho não vê motivo pra tratar a mãe de uma maneira diferente do que ela trata a amiguinha dela, não é isso? Ou um pai que quer ser um garotão como o filho de 20, o menino de 20 vai falar que o pai não merece muito esse respeito porque ele é igual que o colega dele de 20. Eu acho que a permissividade atrapalhou muito, porque a eliminação da distância, não é da distância, não sou favorável a distância, eu nunca fui distante do meus filhos, assim eu era brava, ficava brava com eles, porque quatro muleques, não era fácil, porque meu marido não parava em casa, ele era advogado, trabalhava muito, eu acho que é assim uma maneira de dosar a proximidade, ai seria útil, muito proveitoso, até para a disciplina em sala de aula, porque eles iriam entender essa hierarquia, né, e ninguém aprende isso, são poucas as famílias que conseguem passar esses valores, um pouco porque tem que trabalhar muito, ficam muito fora de casa, porque a vida hoje, tem muitas despesas, a vida exige, ou às vezes os pais querem proporcionar aos filhos o que não tiveram, e está errado isso, o que a gente teve foi o que formou o caráter da gente, foram os valores familiares, foi algumas concessões que você teve que fazer, algumas

renuncias, quantas vezes você quis ter um vestido que você não pode ter.-È mesmo.-não morreu por causa disso, tai uma menina que parece que tem 18.-Muito obrigada.- Não acredito que você tem essa idade, não é elogio barato, você parece minha neta, parece novinha. Ela tem 20. Eu tenho duas, essa que esta na USP e outra que quer medicina, que fez o ENEM e está desesperada porque errou quatorze. **-D. Marlene é minha ultima colocação, a Sra. acha que o seu jeito de ser influenciou no seu jeito de ensinar?-** Sim, porque se você se coloca muito superior o aluno mesmo o daquela época sabiam bem fazer piada a respeito, gente que gostava de uma redoma, se achava, (risos) como eles falam hoje. Eu era contra aquela história de aluno que chegasse atrasado não entrava, é melhor ele estar dentro da sala de aula do que estar La fora perdendo tempo, aqui ele está aprendendo alguma coisa. Eu acho essa maneira mais democrática de ensino melhor, nada de separação de hierarquias exagerado, mas também deve haver, porque determinados valores, determinadas restrições ele tem que respeitar.Mas assim no dia a dia que você convive com o aluno , você tem mais que ser amiga do aluno. Ele tem que ver a boa vontade que você está ensinando. Vamos supor se eu for reticente, metido a superior, eles não vão receber o que você esta dizendo com boa vontade, vão se ver obrigado a fazer aquilo, só pra tirar nota. Não é Dona Odila foi ótimo, muito obrigada. Eu é que agradeço sua presença, você é uma gracinha.

### **Ivone – 68 anos**

**Formação: Normal, Letras Germânicas; Inglês.**

**Período de docência: 1957- 1982**

**Situação profissional: aposentada**

Meu nome é Ivone, então, eu tô com 68 anos. Comecei a lecionar primeiro no privado, na escola primária, escola isolada que eles falavam, no

. Depois prum grupo escolar mais na cidade, perto de Campinas. E ai eu fiz a faculdade. Mas pra ser bem sincera eu sou praticamente autodidata, porque eu não tinha... como eu lecionava a parte da manhã toda, e as aulas principais eram de manhã, eu perdia quase todas as aulas. Eu... no primeiro ano que eu fiz fiquei pra segunda época por falta. Eu ia lá só pra fazer prova. Então eu passava... ia bem nas provas, mas como eu tinha muita falta, porque eu não ia, principalmente inglês né que eu deveria freqüentar as aulas de inglês... eu não freqüentava nem uma aula. Então eu estudava praticamente sozinha e era... foi muito difícil. A minha história foi muito difícil. Porque eu não tinha condições de entrar em uma faculdade. Meus pais... eu era um pouco teimosa, gostava, gostava de estudar. E não tinha dinheiro pra comprar livro. Então eu copiava, nos domingos assim, eu copiava os livros das minhas colegas, a matéria que tinha sido dada, e olha, eu estudei praticamente sozinha. Eu sou autodidata mesmo no tempo da faculdade. Pra alcançar os colegas, quando chegou no fim do ano eu fiz os exames todos e eu passei, embora eu tivesse feito junto com os que ficaram para a segunda, naquela época. Ficava né? Eu passei, por falta, mas eu fiquei pra segunda época, fiz junto com eles e passei pro segundo ano. E



eu... mas eu sou muito assim, perfeccionista, né? Eu gosto de fazer tudo certo... tudo... e com aquele segundo ano... aquele primeiro ano ficou como que uma lacuna, porque eu não consegui frequentar as aulas. Quando eu fui... nas férias do primeiro ano pro segundo, eu tive uma hemorragia de úlcera, porque eu nessa vida louca, e vem pra baixo, pra cá e pra lá, sem comer, fazendo faculdade, dando aula, eu adquiri uma úlcera. Aí eu tive uma hemorragia de úlcera e eu não podia mais, é... fiquei as férias todas doente, precisando talvez até de uma cirurgia mais tarde, e... (interrupção)

- Oi

- Boa tarde, tudo bem?

- Fique sentada, fique sentada. Prazer ,Elísio

- Prazer, Carla.

- Oi Dona Ivone...

(continuação da entrevista)

No lugar onde eu lecionava, eu lecionava... porque quando eu fui pra... no segundo ano. Foi no segundo ano? É, as freiras do colégio onde eu fiz escola normal me convidaram pra ficar lá no colégio de lá de Campinas. Trabalhando. Pra poder ficar trabalhando mais com... sem precisar pagar nada no pensionato. Porque era um pensionato. – **Em troca, né?** – É, em troca. Eu fiquei. Não ganhava nada. Mas dava aula pras crianças. Dava aula de inglês no ginásio, dava aula... ajudava as freiras que estavam fazendo faculdade no primeiro ano e ainda não eram boas também né? Eram fraquinhas. E eu com essa história da doença, quando chegou nas férias elas ligaram pra mim, as freiras, dizendo que eu não podia mais dar aula lá porque eu tinha vomitado sangue. Eu não tinha vomitado sangue. Eu tinha tido uma hemorragia, e que eu não tava bem porque as crianças, os alunos poderiam achar que eu tava com outra doença. Era hemorragia estomacal, mas eles acharam que podia ser tuberculose. Naquela época, e que podia... isso poderia influenciar no fato de matricular os alunos lá, no colégio, tal. Então eu fiquei no chão né. Porque eu tava de férias, tinha sido... tava doente, e elas simplesmente cortaram o lugar onde eu ficava. Mas eu tinha uma colega da minha classe que não era tão amiga. Mas ela chegou, foi me visitar e falou: “olha, Ivone, - eles me chamavam de Ivone “eu vejo que você tem muita vontade de estudar, e eu vejo que você é muito esforçada, e precisa muito ...., então eu gostaria que você ficasse na minha casa no segundo ano.” Então no segundo ano, ela era uma das... no segundo ano eu fiquei... foi uma festa pra mim porque eu frequentei todas as aulas. Aí, sabe o que eu fazia? Como eu tinha tempo, eu frequentava as aulas de manhã do segundo ano, e eu pedi pro professor de inglês e eu assisti as aulas do primeiro ano à tarde. Eu pedi pra voltar pra tarde e frequentar o primeiro ano. Então eu acabei fazendo o segundo e o primeiro. – ah, interessante - Ele deixou. É claro que deixou né, porque acho que é tão difícil alguém querer voltar pra trás. Mas eu queria aprender né? E quando foi no terceiro ano, um professor de inglês da minha cidade me convidou pra ir ser professora interina num instituto de educação. Olha, com sinceridade Carla, eu hoje eu revejo a vida, e eu não estava preparada pra dar aula. Não estava mesmo porque o curso já não foi um curso assim, uma sequencia legal, os colegas todos participava... a faculdade naquela época, acho que até hoje né? A faculdade supõe que o aluno entre falando inglês. Que o aluno tenha um curso de inglês. Que ele tenha uma fluência em inglês. E eu tinha

tido... o pior professor de ginásio que eu tive foi o de inglês. Eu era 10 em português, 10 em Francês, 10 em Latim, porque eu sempre gostei muito de idiomas. E gosto de estudar. Adoro estudar. Mas o de inglês era fraco. Ninguém achava que era fraco porque a gente não sabia nada. Foi o primeiro ginásio da nossa cidade. Então achava... era normal. E esse, foi esse que me indicou pra ir pra esse lugar. E eu precisava muito né? Precisava muito trabalhar. Então eu aceitei, mas eu não tinha condições. Eu enfrentei um segundo... um primeiro e um segundo grau científico. Alunos assim, moços. E tinham até conhecimento de inglês mais do que eu. Eu passava dias e noites estudando pra dar aula. Mas eu conseguia dar aulas do jeito que eu gostava de dar, né? Então eu aprendi muito, foi comigo mesmo. Eu decorei o dicionário, porque achava que meu vocabulário era fraco. Decorei o dicionário acho que até a letra “e”. Meu dicionário de inglês é todo riscado com os verbos de preposição tudo. Eu sou autodidata, essa é a verdade. Porque eu aprendi muito mais comigo mesma, com os livros... que eu copiava livros, que minhas amigas amigos emprestavam o livro e eu copiava toda a matéria em papel de embrulho. Aqueles papéis de embrulho? Copiava tudo e estudava tudo. E daí eu fiz... quando chegou no terceiro ano, quarto ano... eu fiz a cirurgia de estômago, tudo, mas eu não parei de dar aula. Eu fiz a cirurgia de estômago em julho, em agosto eu tava lá dando aula. Porque eu não podia parar né? Eu precisava dar aula. Depois eu fiz até o... eu dei aula até o quarto ano da faculdade. Até quando eu fiz didática, eu também estava lecionando nesse instituto. Aí eu fui prestar o concurso de inglês, de ingresso. Era muito difícil o concurso de ingresso porque naquela época você tinha que fazer uma prova escrita, uma prova de... um teste de compreensão, um... como é que fala? literatura inglesa, né? E americana. Caíam as duas literatura. E gramática. Eles dividam em quatro partes. Você tinha que... tinha a parte didática também. Você tinha que dar uma aula. Se você passasse na prova inscrita. Então eu fiz a... as provas... eu me lembro tudo direitinho, por exemplo a parte de compreensão... a parte de tradução, né? A gente fala translation né? Mas era versão, né? Passar do português para o inglês. Sabe o que que era? Era um texto d’Os Sertões de Euclides da Cunha. Então esse foi a pior parte pra mim, porque eu não tinha condições ainda de fazer aquilo. Mas eu... como eu fui muito bem nas outras partes, na parte de literatura, porque eu tinha estudado muito. Na parte de gramática eu transcrevi o livro, dominei completamente. E o teste de compreensão também eu fui muito bem. E eu fazia assim, todo mundo que eu sabia que tinha um padre na cidade que falava em inglês que era americano, então ele ia na minha casa e falava assim: “Vamos trocar de aula?” Eu dava português. Falava português com ele e ele falava em inglês comigo. Então a gente... sabia que alguém dava aula de inglês, era americano, eu ia lá, - **treinar** - eu ia, entende? Eu estudei muito. Muito. Muito mais do que devia acho. Então foi assim, aí eu fiz... prestei o concurso, passei na parte escrita, depois fui dar a aula, num colégio de São Paulo, né? O colégio Paz Lenha. E até foi muito interessante porque na hora da aula eu cheguei pra dar aula... eu brinquei com os meus amigos, né? Eu falei: “olha, se cair pra eu dar uma aula ensinando os alunos a fazer uma tradução pro inglês, eu não vou ser aprovada, porque nem eu sei fazer.” Ainda falei né? Aí cheguei lá. Chamaram três pessoas e escolheram pra tirar a matéria que seria a aula, né? Você acredita que eu tirei... Tradução (risos)– Eu saí de lá Carla, sentei na calçada, nas calçadas de São Paulo, e chorei. E eu tinha rezado antes. Uma oração. Porque eu peço sempre pra a nossa senhora pra ela tirar... fazer pra mim. Aí eu falei: “nossa senhora, você me enganou, como é que você faz isso comigo? Eu pedi pra senhora tirar alguma coisa e a senhora tirou justo a que eu não queria.” Mas eu não sosseguei. Saí dali, fui atrás de uma senhora que falava inglês. Pedi... dei a aula pra ela ouvir. Ela foi corrigindo. Fui atrás de um professor... aí cheguei a entrar no concurso, entrar dentro... invadir, invadir uma aula de inglês da USP, que o professor tava dando pra poder treinar o meu ouvido pro teste de compreensão. Eu fiz tudo isso. E

porque só tinha a PUC e a USP naquela época né? Campinas e São Paulo. Chamava... tanto de faculdades que nós temos hoje né? Eu ia competir com os alunos da USP pra fazer (?). Eu dei a aula. Quando eu cheguei no colégio para dar a aula veio o diretor e falou assim: “olha professora, a gente tá com um problema. A senhora vai dar aula no primeiro colegial” Primeiro colegial ainda, pra ensinar. “Num primeiro colegial. Faltou o professor, então em vez de vim 25 alunos, nós temos 50 na classe. E é um problema, mas, tudo bem?” eu falei: ah, meu Deus, parece, tudo conspirando pra eu ser reprovada, né? Eu dei a aula que eu tinha preparado, dei a aula, dominei a classe, e mas eu fui, antes, olha as coisas que eu fazia, Carla? É pra fazer assim a entrevista? – **Pode sim, pode contar.** – Eu fui lá no recreio, a hora que eu cheguei eles estavam no recreio. Chamei os alunos do primeiro colegial onde eu ia dar aula. Eles eram uns rapazes enormes, moços. E naquela época todo mundo falava inglês já né? Porque eles tinha aulas de inglês já, era um colégio bom, né? Particular. Eu falei pra eles assim, eu falei: Olha, eu preciso passar nesse concurso, vocês me ajudam? “Ah, mas que jeito professora?” eu falei: façam perguntas. Façam perguntas. Movimentem a aula. Eu quero que seja uma aula animada. “pode deixar.” Até piada saíram na aula. Eles falavam uma coisa, eles falavam outra... conclusão, eu passei no concurso. Passei. Passei muito bem por sinal. Passei em 6º lugar e tinha só 13 vagas né? E comecei a lecionar, fui parar em Presidente Bernardo, depois fui pra Pira Juí. Cidades pequenas. Depois fui pra Bebedouro. Foi onde eu conheci meu marido. Aí depois eu me casei e vim para Araraquara. Aí enfrentei esse Instituto de Educação que foi também difícil pra mim porque era um... o nível dos alunos era muito alto. E naquela época, havia clássico também. – Que época era? – 1968. Havia o científico e o clássico. Então os professores de... as classes, as aulas eram divididas. A professora de Francês dava aula para... os professores de língua dava aula no clássico. O que não era de língua... dividia a turma, por exemplo: quem vai fazer clássico, ia comigo. Entende? – **entendi** – o científico ia com outro professor. E a professora de Francês e eu pegava as classes e dividiam a turma e um grupo ia com ela e outro grupo ia comigo. Então foi muito difícil porque os alunos, eles tinham aula, havia um... havia uma porção de escolas particulares que davam inglês, e a maioria já falava um pouco de inglês. Foi difícil, mas o que eu estudei pra dar, tudo contribuiu pra que eu... pra que a minha bagagem de estudos... porque eu estudei a vida inteira. Eu estudava muito pra poder dar aquelas aulas. E consegui. Conseguia porque dei aula bem direitinho, tudo. Mas foi assim, uma vida difícil, né? Como você tá vendo. E... acho que por isso mesmo que eu fui compensada com uma aposentadoria tão precoce, né? Mas... quando chegou... esse pedaço é importante. É parte da minha vida, mas é muito importante para o que vocês querem. Quando estava no 20... vigésimo quarto, vigésimo terceiro ano de... vigésimo quarto acho, de... que eu estava lecionando, eu não aguentava mais lecionar. Porque a... o nível foi caindo, caindo, muito. E os alunos estavam muito fracos já. Já não queriam estudar. O nível foi caindo, o nível do ensino. E dar aula de inglês, numa quin... passou aula de inglês em quinta série. Eu começava da sétima, não é? – **Ah, a (senhora?) era da sétima?** - Da sétima. – **ah, entendi.** – É. Aí começou de quintas séries. Dos tempos que começaram quintas séries, aí complicou. – A senhora lembra mais ou menos em que época? – Não lembro, foi acho, quando veio a lei de diretrizes e bases? Quinta série acho que foi... foi mais ou menos isso, 68, 70, por aí. Que eu vim pra cá. E começou a dar aula em quintas séries. Aí eu... não dava. Porque inglês é uma matéria de elite, né? E eu diria elite em todos os sentidos. Não é só no intelectual. Elite no social mesmo. Porque, que aluno pobre que pode pagar uma aula particular de inglês? Então, também eles não tem muito interesse, porque eles não tem onde vão usar aquilo? Né? Diferente de hoje. Porque hoje todo mundo sabe que é importante. Então quando eu cheguei aqui e mudou pra quinta série, aí o negócio complicou. Eu percebi que estava muito difícil dar aula aí peguei e cheguei pro meu marido e falei:

“olha, eu não... eu to ficando doente, porque eu queria ensinar.” Do mesmo jeito que eu gostei de estudar, eu queria ensinar, eu queria que eles aprendessem. E eles não queriam aprender mais. Eles já estavam começando a não querer aprender. E eu tava muito desanimada. Aí meu marido falou: “olha, vamos fazer uma coisa? Não vai... “ Porque eu queria pedir exoneração até. De tão que... eu...o sonho que eu tive... eu daria aula até de graça. Pobre como eu era, eu daria até de graça de tanto que eu gostava de lecionar. Mas naquela época, meu marido falou assim pra mim: “você não vai pedir a exoneração, você vai... você gosta tanto, eu jamais pediria um sacrifício desse. Pra você. Aí você vai ficar um ano em casa, pede um afastamento, fica um ano em casa, sem remuneração, você vai pagar pra dar aula. Porque você vai pagar todas as coisas que tinha que pagar sem dar aula.” E eu pedi o afastamento e fiquei um ano em casa. Aí eu fiz as coisas que eu gostava, dei aula de religião em escola, dei catecismo pros meus filhos, dava aula de inglês pro meu filho em casa. Eu tava realizada. Quando chegou em julho desse ano que eu tava afastada, eu fui fazer um retiro espiritual, lá na casa de (cursinho?), casa de (Emaô?). Sabe? Sabe ond...? – **Não conheço.** – É uma casa que tem lá em cima. E lá perto da Washington Luís. E o padre deu... falou sobre a páscoa, no sentido de vida, tudo aquilo... e todas as moças que estavam fazendo iam conversar com o padre que tavam cheias de problemas e tal. Aí eu falei: “ah, mas eu não tenho nenhum problema” Eu pensei: “Como eu não tenho nenhum problema? Eu nem sei se volto... eu nem sei se eu quero lecionar mais, se eu não quero.” Ai, eu vou também falar com o padre. – **É, num conflito, né?** – Aí, eu cheguei, sentei, ele falou... eu comecei a falar pra ele, falei, falei, contei mais ou menos um pouco do que eu falei pra você, mas um pouco, assim. E falei...Aí ele falou pra mim: “escuta, mas você tá feliz?” Eu falei: “Eu to.” “Seu marido dá conta de sustentar a casa?” É porque eu tenho 4 filhos. –**Puxa!** – Quatro meninos. É. Eu falei pra ele “Ah, graças a Deus, agora sim né, porque quando nós começamos ele era tão pobre quanto eu. “ Mas depois ele foi trabalhando, ele pode... Eu falei: “não, não, ele sustenta bem a casa, não precisa do meu trabalho.” “A senhora não precisa desse dinheiro?” Eu falei: “não.” “A senhora está fazendo o que gosta?” Eu falei: “Tudo o que eu to fazendo eu gosto. Eu gosto de cuidar da casa, gosto de cuidar dos filhos, tô dando catecismo para os meus filhos em casa, to dando aula de religião que eu gosto também, nas escolas.” “ah, então a senhora tá feliz? E não precisa disso?” “Não.” Ele falou: “então a senhora vai voltar a dar aula.” Eu pensei que ele ia falar: “Então para de lecionar de uma vez.” - **É. Aham.** – Eu quase caí da cadeira. “Então a senhora vai voltar a dar aula.” Eu falei: “Como?” Porque eu queria ouvir... – **ao contrário** – queria ouvir que ele falasse que não. Mas ao mesmo tempo quando eu saí da sala para conversar com ele eu falei assim para as minhas amigas: “olha, eu, não quero voltar a dar aula, mas se Jesus aparecesse pra mim e me falasse ‘Ivone, volta a dar aula’, eu volto até de quatro.” Falei isso pra elas.(risos) Quando eu voltei com aquela cara mais lambida. “O que aconteceu?” “eu vou voltar de quatro, mas eu vou voltar.” Só que aí mudou a perspectiva de vida minha, mudou, eu comecei a enxergar tudo diferente. Porque ele falou assim pra mim: “olha, é pouca gente que ama tanto o que faz. Vai voltar. Fez com tanto cari... esforço, não podemos perder professores como a senhora. Vai voltar, porque o seu lugar é lá. E vai terminar.” E faltava uns 6 anos de aula. Eu voltei. E voltei feliz. E dava aula feliz, porque eu sabia que aquela ali era a vontade de Deus pra mim. Então eu tava fazendo aquilo que eu gostava, e porque eu achava que era onde Deus me queria. Quando chegou em Janeiro, saiu a aposentadoria dos 25. Eu tava completando os 25. Se eu parasse, eu teria perdido a aposentadoria toda. Isso também não é tão importante mais pra mim, mas eu ia me sentir frustrada pro resto da vida né? E saiu a aposentadoria e eu me aposentei. Por isso que eu me aposentei muito nova. Eu me senti assim quase que recompensada por tudo o que eu passei. É engraçado né? – **Muito engraçado.** – É uma história... – **Uma história bonita.** – **É, diferente, né?** – **É.** - **Onde a senhora se formou,**

**Dona Ivone?** – Alí na PUC de Campinas. Na PUC mesmo...- Na época que tinha a PUC em CAMPINAS e a USP em São Paulo. Mas eu morava numa cidade que é próxima a Campinas. Eu morava em Mogi Mirim. –**Ah, entendi.** – Então eu ia, e lecionava na metade do caminho. Quer dizer que então ficava entre Mogi Mirim e Campinas. – **Entendi. A senhora acha que o jeito de ser da senhora influenciou no jeito de ensinar?** – Bom. Eu contei tudo isso. Que eu nem devia, porque eu acho que isso aí não era importante pra entrevista, eu sei que não. Pra você ver, eu acho que – **Tudo é importante, viu dona Ivone?** – ah, eu acho assim, para o que você quer saber, eu acho que o importante... eu contei isso pra mostrar pra você que o importante quando você faz alguma coisa, é fazer com amor. Se você... se os outros não sentem que você tá dando aquilo com amor... Eu daria aula em qualquer lugar hoje e daria do mesmo jeito e tenho certeza que todos eles ouviriam o que eu falo. – **Entendi.** – Entende o que eu quero dizer? – **Entendi** - Eu não tinha a capacidade. Hoje eu também não daria mais aula do jeito que eu dava. Não adianta falar em método porque mudou completamente. Hoje os meios que os professores têm, são diferentes e muito melhores. Então eu não iria dar aula do jeito que eu dava. Eu dava daquele... no padrão que aquela época... você preparava os alunos. Antigamente era assim: Você preparava os alunos, você dava uma base pra eles de gramática, de vocabulário, para que eles pudessem frequentar uma escola particular depois pra poder falar. Você não conseguiria dar uma aula de conversação para 50 alunos numa classe. – **Ah, entendi.** – Porque normalmente tinha 47, 48 alunos. Mesmo no colegial. Quando a classe era pequena. Em São Joaquim da Barra por exemplo, eu lecionei lá. A classe tinha... tinha classe que tinha 4 alunos. Alí era uma beleza. A gente fazia uma rodinha e conversava, eu ia corrigindo. Mas aqui no IEBA, no Instituto de educação daqui de Araraquara, tinha um monte de alunos. Então a gente dava... fazia aquilo que podia. Dava o que podia. Dava leitura, lia os textos. Eu pegava meus livros de faculdade para dar pra eles. Porque eles era muito... o nível era muito elevado na época. Muito. Nossa. Os alunos de hoje da faculdade, daquela época, os alunos da faculdade, sabem mais do que os professores de hoje. Pode ter certeza, porque foi o... Quem que começou a... os professores de hoje são aqueles alunos que foram ficando pra trás né? Porque aqueles alunos que eram bons... Aqui em Araraquara eu encontro toda hora com ex aluno, um é engenheiro, o outro é médico. Metade de Araraquara de médico, todos foram meus alunos. Eles eram todos muito bons. Muito. Agora com o nível que está, os alunos não... os próprios professores não tem formação mais. Aquela formação que devia ter. e não tem também estímulo né? Apesar que eu acho, Carla, esse negócio de “ah, a gente ganha pouco, então a gente num trabalha, e...” Não é o caso né? A gente sempre ganhou pouco. E quando você não pensa em dinheiro, quando você não faz porque você gosta, acho que...é a mola do mundo,é o amor quando você faz as coisas. É a mola do mundo. O que falta hoje é isso. Falta amor. Falta amor da parte dos alunos, falta amor da parte dos pais dos alunos, que não educam em casa, a valorizar, né? falta amor dos professores que estão dando aula, porque...a desculpa é essa: “eu ganho pouco, então...” Mas isso aí não é desculpa. Eu acho que o que você faz não pode ser baseado no dinheiro que você ganha. Eu acho... eu acho isso. É falta de amor, na minha visão de... Então naquela época, a gente dava o que podia. Hoje eu não daria, claro, com tantos meios, com internet, com tanta coisa que tem nas escolas. E não se aproveita isso. Não é verdade? – **É verdade. É verdade.** – Não se aproveita. Mas é que as vezes os professores também não conseguem usar esse material. Mas porque não se preparam para usar, né? você fala...Tem o material... não, eu digo, porque não pode mesmo, usar, sabe? É do mesmo jeito que eu não conseguia dar aula de conversação porque a turma era muito grande. Então, inglês, Carla, é uma matéria difícil de ser dada... eu acho que deveria começar mesmo... sei lá, mais tarde. Quando era na sétima série ainda era legal. Mas em quinta série? Os alunos não sabem nem português, como é que ele pode aprender uma língua

estrangeira se ele não tem noção de português? É aquilo que eu falei pra você, erros de pronome relativo, aí você vai ensinar a usar o pronome relativo em inglês, você tem no português. Eu, no fim, acabava dando aula de português e de inglês pra eles. Falar, pronome relativo, você acha que um aluno de quinta série sabe o que é relativo? Aí eu ia lá: “Relacionamento, quando você se relaciona com alguém.” Dava de tudo, menos inglês acho viu? Então eu acho que hoje tem... hoje tem mais meio sim. Mas eu acho que... eu acho que há menos empenho. De ambas as partes. De aluno e professor. Eu acho. – **Entendi, entendi. Então, a senhora citou que uma das leis... a senhora acha que essa mudança, né...é... foi... -** É, essa mudança de começar inglês numa quinta série, eu acho que o aluno tem que saber bem português pra depois aprender a língua dele. Primeiro aprender bem a língua dele, pra depois aprender uma língua estrangeira. – **Entendi.- A família também é importante nesse... -** Lógico. A família é muito importante porque esses valores, esses valores que eu falo que são importantes quando você estuda e quando você... responsabilidade por exemplo, né? Ainda hoje nós estávamos conversando... eu estava conversando com a minha empregada. Minha empregada é uma pessoa muito responsável, muito legal. Tava falando pra ela: imagina se eu ficava vendo dever de aluno com meus filhos. Ensinando como é que faz. Nunca precisou. Nunca. Eles eram responsáveis. Porque eles viam que nós éramos responsáveis. Então, o exemplo dos pais dentro de uma casa é muito importante. Se os pais são responsáveis naquilo que faz, ele não precisa falar uma palavra. Nunca falei “seja responsável”. Os quatro meninos meus foram super responsáveis. – **que bacana!** – É verdade. Eles foram responsáveis, nunca me sentei, fazer um dever de casa. Nem olhava nada. Eram ótimos alunos, sempre foram bons alunos. Tanto que hoje todos passam bem. Todos entraram em faculdades sem cursinho. Inclusive o que fez medicina. O meu mais velho. – **Que bacana dona Ivone. Que legal.** – Você vê como é importante o exemplo da gente. (telefone toca) Você me dá uma licencinha? – **Toda.** – (um tempo depois) desculpa... eu nem sei o que eu tava falando? – **sem problemas, a senhora tava falando dos filhos.** – Ah! Sim, então, mas eu tava falando com você como é importante... o exemplo, né? Esse valor do estudo... Eles tavam vendo a história da mãe, a história do pai... Então, todos eles foram super esforçados, eles nunca perderam tempo. Ah, claro, a gente passou esses valores pra eles. O valor do estudo, o valor da responsabilidade. Nunca precisei ficar: “Ó, faz isso.” De vez enquanto... muleque é assim, né? Tinha um que ficou uma vez em recuperação. Recuperação de história. Eu não me conformo, eu falava assim... Ele achou que eu ia sentar com ele lá e... eu falei: “não, você vai estudar tudo e vai fazer a prova.” Foi lá, estudou tudo e fez a prova. De matemática também, passou de um colégio pro outro, depois não acompanhava a aula, o professor veio falar comigo, eu simplesmente fui na casa de um colega que tinha um livro, peguei o livro e falei: “olha, o livro que você vai precisar é esse daqui.” Estudou, fez todos os exercícios, foi lá e passou. Então a gente ensinou a responsabilidade. Acho que infelizmente, porque tá faltando mais... mais do que escola. É família. – **Entendi. Uhum.** - Valores que os pais passam pro filho. Infelizmente é por aí. Eu vejo... porque eu vejo assim, olha... eu to vendo meus netos por exemplo. Meus netos também são responsáveis. Por quê? Assim mesmo e aí já mistura um pouco né? Porque a família... porque casa com pessoas de outra família. Já misturou. – **é...**- Mas todos eles vão bem na escola e todos eles são estudiosos e responsáveis. Só exemplos. Ninguém fica falando isso ou aquilo. Eu acho que o grande problema não é nem escola mais. É a sociedade. – **Entendi. Quando a senhora dava aula a senhora sentiu esse problema, assim, indisciplina?**-Nunca, nunca. – **Não teve?** – Não, mas, aí é que está. Disciplina, não do jeito que tá hoje, nunca. Porque acho que hoje, o que acontece... é o que eu to te falando, é o problema de sociedade. A sociedade é indisciplinada, não há condições mais. Todo mundo faz o que quer como quer. Não adianta, por exemplo, ter faixa de segurança na rua, mas se eu ousar passar sem olhar bem, o carro

passa em cima de você porque não para. Ninguém respeita lei nenhuma, não respeita nada. Tem exceções, claro, mas a grande maioria não segue. E na... a época que a gente lecionava havia muitas sanções e as pessoas respeitavam isso. Então era mais fácil. Tudo era mais fácil. Viver foi bem mais fácil. Foi mesmo. Não era difícil educar filhos. Eu falo “ah, não foi mérito nosso os nossos filhos terem sido responsáveis.” O nosso exemplo ajudou, mas a sociedade ajudava. Valorizava o estudo. Premiava os alunos. Não é como agora, parece que ninguém liga mais pra isso né? Ta tudo... olha eu não sei... os valores trocados ...Os valores... não há muitos valores mais né? Eu acho que, não sei. Tá complicado. Eu acho complicado viu... quem sou pra falar? Eu não sei. As vezes perguntam: “ah, que vocês fizeram, que vocês tiveram tanta sorte com os meninos?” Fiz nada. Vivemos com simplicidade, sem medos, mas não havia medos, é diferente. Hoje meus netos tem que frequentar escolas particulares e das caras, por quê? Porque escola pública não dá mais. Meus filhos todos estudaram em escolas públicas. Todos. Meu marido trabalhava numa fábrica. Meu marido trabalhava na CUTRALE. Sabe qual que é? - **De laranja, né?** – Isso. Ele veio pra cá porque o Sr José Cutrale o convidou pra vir, porque foi ele que fez o primeiro suco de laranja do Brasil, foi ele que fez. Lá em Bebedouro, onde a gente se conheceu. E ele veio pra cá, pra montar a fábrica de suco com o Sr José. Então, é.. os valores são esses que eu to te falando. Eles viram o trabalho do pai responsável. A gente na mesa, ele só falava assim.”Quando vai alguém lá fazer uma entrevista na CUTRALE, eu olho, a primeira coisa que eu olho é pra faculdade que fez. “ A CUTRALE naquela época, por exemplo, pagava... financiava os estudos dos alunos, no colégio Progresso que era o melhor naquela época. Dava de tudo. Os nossos não foram. Mas fez questão de que eles fossem de acordo com a lei de Diretrizes e Bases que mandava no bairro onde se morava. Eles estudavam lá em baixo. Eles foram... “não, eu quero que meus filhos convivam com todas as pessoas, para aprenderem a respeitar as pessoas. “ Coisas simples. Viviam... iam descalços para a escola, aquelas coisas. – **Uhum-. E aí porque a senhora acha então que seus netos não podem frequentar a escola pública?** – Porque a escola... porque depois eles não passam no vestibulares, né? – Porque o nível então, está muito baixo? – É. Eu não acho nem que é a escola que caiu. Eu acho que é a sociedade que caiu. Sinceramente Carla. A visão que eu tenho do mundo, é essa. Não é viver assim: “Ai, no meu tempo.” Não é nada disso. Foi mais fácil pra nós educarmos os nossos filhos com simplicidade do que está sendo pros nossos filhos educarem os filhos deles. Eles tem muitos medos né? Moram em São Paulo, Brasília... então é complicado. – **Uhum.** – E às vezes falam: “Ha dona Ivone...falam: “Hoje não é como era antigamente. Pra vocês foi mais fácil.” Eu falo “realmente, foi mais fácil.” Eu morava numa cidade pequena. E Araraquara também era bem menor, né? Então eles iam a pé pra escola, sozinhos. Agora não, tem que levar, ir de carro, e as crianças tem medo. Mudou. Tudo mudou. E isso aí eu não sei dizer porque que o mundo mudou, porque que o mundo mudou eu não sei. – **Tá ótimo Dona Ivone.** - Mas o ensino mudou por isso, porque a sociedade mudou. – **Entendi. Muito obrigada Dona Ivone.-**

**Nadir – 75 anos**

**Formação: Normal, CADES; Inglês.**

**Período de docência: 1958-1986**

**Situação profissional: aposentada**

Eu estudei aqui em São Carlos mesmo, eu fiz o curso de magistério no Alvaro Guião, sempre estudei lá. Depois eu, mas estudava inglês particularmente com uma grande professora que havia aqui em São Carlos. E quando ela mesmo foi solicitada, pediram a ela que arrumasse umas alunas pra poder dar aula no colégio e ela me indicou mas só que eu não tinha idade, voltei pra cá, mas depois eles aceitaram e o inspetor autorizou que eu desse a aula. Comecei então lá, mais eu fiz 21 anos eu passei pro Álvaro Guião. Mas eu fiz o curso do CADES<sup>45</sup> que era um curso de aperfeiçoamento que se realizou aqui em São Carlos, era através do MEC, durante o curso intensivo janeiro e fevereiro, eu fiz o curso no ano eu fiz o primeiro grau, no ano seguinte eu fiz o segundo grau conseguiu o serviço pra um grau e outro. Aí eu não fiz o curso de letras. A minha formação superior é biblioteconomia e pedagogia. Então, mas eu continuei, eu tinha o registro, e no fim escolhi a Álvaro Guião, me efetivei na Alvaro guião, de repente nós fomos todos postos na rua, a gente recorreu na justiça, ganhamos, fomos consideradas estáveis, e daí a vida passou, continuou a ser normal. - **Porque aconteceu isso?**- Porque um dos governos, uma das secretarias da educação, sei lá eu, decidiram, eles decidiram que todos os que tivessem aulas excedentes, essas aulas seriam, eles iam colocar pra fora, todo mundo. E todo mundo, a maioria, gente com 30 anos de magistério foi posto pra fora. Mas depois a gente recorreu, e ganhamos a parada, quem tivesse comprovado até 30 de janeiro de 67, o mínimo de cinco anos, seria considerável estável. Porque ficou assim, uns 20 anos sem concurso. Então eu entrei nessa da estabilidade sem ter prestado o concurso. - **e em que ano foi isso, a senhora lembra?** - Ah, foi 67, 68, por aí. Depois em 70 e pouco, a gente escolheu, aí entrou o José Bonifácio como secretário da educação e ele resolveu o problema. Ele, todo mundo escolheu, todo mundo estava fora, mas todo mundo escolheu, eu escolhi o meu lugar mesmo, né? Quase todos escolheram o seu próprio lugar, mas ele resolveu o problema de todo mundo. Todo mundo ficou efetivo, porque já éramos estáveis. E o nosso registro era assim: você, onde, onde houvesse professor estável, não poderia criar outro cargo porque nós éramos estáveis no cargo, aí de repente uma outra secretária da educação, ela resolveu fazer estabilidade na função e não no cargo, toca que correr outra vez, ih! foi uma coisa, mas isso tudo num atrapalhou nada. Ah, quando eu comecei, comecei num período alto do ensino e com uma equipe de professores de primeira grandeza, então eu tive muita sorte no meu início de magistério e, mas enfrentei muitas, passei por várias escolas, deixavam a gente perturbada. Porque, pegava de surpresa, algumas coisas impraticáveis, uma das coisas que eles fizeram foram classes muito numerosas. Pra todas as disciplinas é difícil, mas pra línguas, mais ainda. Muito complicado, você com uma classe de cinquenta alunos, vê se você vai fazer. Como é que você vai dar uma aula de conversação pra cinquenta alunos. É um, dois que vão falar, e o restante não vai dar tempo. Não é verdade? - **uhum.- E isso começou em que época?**- Ah, não lembro, mas eu comecei em 58, me aposentei em 86, é nesse período aí que foram várias mudanças. Essas 50 alunas na classe, eu lecionava no período da noite. À noite, quarenta minutos

<sup>45</sup> CADES: A CADES foi criada pelo decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, objetivando a elevação do nível e a expansão do ensino secundário no país. SAVIANI, Demerval, **Hisória das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas.S.P: Autores associados, 2007. - (Coleção memória da educação)



de aula. Até você sair de uma classe, você ir pra outra, e a aula ser de quarenta minutos e no fim fazendo chama e etc. e tal, ficava 30, 35 minutos, lógico né? Não era mais do que isso. Então, eu particularmente, fiz um leque de prioridades, no desempenho da coisa. Eu deixei a, priorizei mais a tradução, ensinar gramática pra eles poderem escrever e em último lugar ficou o diálogo. Porque não dava tempo. Isso não dava tempo. Então eles saíram mestres na tradução. Quando o, uma época que eu lecionava no segundo grau, uma das épocas de eleição, encontrei com um grupo de alunos e eles me disseram: "dona Nadir, como nós faturamos no vestibular e durante o curso de engenharia", porque eles embora tivessem formados e morando em cidades diferentes, não transferiram o título pra poder se encontrar, e contar as experiências deles. Então naquele ano todos falaram sobre o inglês. Que eles aprenderam comigo. Porque, faturaram na época do vestibular, e, além disso, durante o curso, toda a literatura em inglês, pra eles foi muito fácil traduzir tudo aquilo. Porque é o que "... " fez. Diante dos 40 minutos de aula. O que é que eu podia fazer? Eu falei, pelo menos quero que eles saiam sabendo traduzir, escrevendo alguma coisa e entendendo alguma coisa, eu já consegui o meu objetivo. - **quantas vezes por semana eram as aulas?** - Tinha três. Dependendo tinha três vezes, duas vezes, chegou uma vez que era uma vez por semana, imagina se era possível aula uma vez por semana. Eles foram mudando à vontade deles. E a gente na reunião de professores, alertando, falando, reclamando, mandando, mas não adiantava nada. Então numa dessas terríveis reformas, eles dividiram o colegial, que ainda era, que antes era científico, clássico e magistério. Era muito bom. Essa época de clássico, a gente pode dar uma porção de coisas para aquelas alunas. E eu dei mil coisas pra elas diferente, tanto que elas também faturaram no curso de inglês, fizeram o curso de inglês, as que tiveram inglês, faturaram durante o curso, sabe, o vestibular de uma delas, ãm, eu recebi os cumprimentos da professora, em Araraquara, porque do que eu tinha ensinado sobre preposições idiomáticas, expressões, a menina sabia tudo. A professora falou: "Mas quem que deu aula pra você?" Ai ela falou, e o livro que eu adotei na ocasião, também trazia uma abertura muito grande. Então foi assim, uma fase boa. Depois eles fundiram com os colegiais. Nessa fusão, já começou a confusão porque primeiro e segundo ano era básico. O terceiro iam pro curso que queriam. Mas aí uma outra reforma que fizeram, foi justamente dividir os assuntos, em ciências biológicas, ciências físicas, ciências humanas, não sei o que, química, não sei mais o que, não sei mais o que, tudo assim, separado. Então quem iria pra química, só estudava química, porque todas as disciplinas tinham que ser voltadas para o assunto química. Então os textos em inglês, só química. Então eu que não adotava livro e sim apostilas, eu preparava apostilas com o material do vestibular, textos, eu preparava, no fim eu que organizava e os outros professores também acabaram aderindo, mas era eu que preparava as apostilas. Teoria, eu tive que fazer, preparar as apostilas para química, apostila pra biologia, apostila pra não sei o que, e eu então falava: "gente, amanhã como é que esses alunos vão fazer no vestibular?" Vestibular tem matemática, tem física, tem tudo, e eles aprendem muito pouco disso aí. É tudo dentro da química. Também não funcionou esse tipo de curso. Todos tiveram que fazer cursinho. Ninguém saiu do colegial pra fazer vestibular e ser aprovado com essa confusão. Aí nós.. Então mudanças desastrosíssimas, a vida inteira. Aí passou a outra mudança. A escola passou a ser só segundo grau. E as outras tinham escolas de primeiro grau. O de segundo, três anos apenas, então você, outro tormento para o professor de línguas, porque o antigo ginásio que seria então primeiro grau, eles, conforme o tipo de ensino não tinha línguas. No colegial reunia todo mundo. Aquela escola industrial, SENAI, SENAC, iam fazer todo mundo junto o curso colegial. Porque esses cursos equivaliam ao primeiro grau. Nunca tinham visto inglês na vida. Nunca. Como você ia fazer de conta? Alunos sabendo e alunos não sabendo nada. Então você ficava perdido. Aquele programa não corria, porque aí eu comecei a pegar alunos que sabiam, pra ser

monitores, pra ajudar os que não sabiam. E aulinhas particulares, e coisas assim, pra poder mais ou menos equilibrar. E aqueles que não... e eu falava "vocês tem que estudar, vocês tem que arrumar um professor particular" Alguma pessoa, alguém porque durante a aula eu não posso, eu tenho um programa a vencer, eu tenho alunos que sabem que já vem vindo, como é que vai ficar? Então às vezes alguns tiveram grande esforço e conseguiram acompanhar até, a classe. Outros ficaram para trás, ficaram reprovados, ficaram frustrados, e olha foi uma novela. Uma novela esse segundo grau. Quer dizer que então, você, eu começava o primeiro ano, eu fazia um, vamos dizer que, como é que a gente poderia chamar, assim, uma revisão. De tudo aquilo... e no segundo e terceiro se dava a matéria realmente do segundo grau.

No primeiro ano não podia. No primeiro ano você tinha que começar com o verbo to be, aquelas coisara toda, porque alguns não sabiam nada. Cê já viu cada coisa? Essas reformas são feitas por pessoas que não entendem. Então eles vão pondo aquilo que eles acham, entendeu? E daí como é que você faz? Quem trabalha é que sente o problema. Quem trabalha e quem está ali pra aprender que tem dificuldade né? - **E a senhora sentia assim que tinha resultado dos alunos assim, eles saíam sabendo a língua?** - Magina! - Não? - Sabiam um pouco. Sabiam assim... como eu falei pra você. Meus alunos saíram traduzindo e conhecendo coisas de gramática, isso eles estavam.. mas era, não era tudo. - Mas não sabia inglês? Não sabia falar a língua.. Falar, muito pouco. - **aham, porque não tinha essa prática?** .. - Não tinha essa prática, não dava tempo. Então eu supria com os diálogos, eu todo mês, eles tinham um diálogo que eles aprendiam a falar, eles decoravam, aí eles.. era um ponto a mais na nota se eles fizessem certinho, na média. É lógico que todo mundo queria ganhar um pontinho né? Então eles aprendiam assim, aquilo, eles falavam, eu procurava por coisas assim do dia a dia, né? Pra eles poderem se comunicar com alguém, essas coisas. Então foi muito bom. Eles gostavam muito. Todo fim de mês, depois da prova, era aula de canto, eu dava assim.. músicas da época, e eles... nós ensinávamos, dava a letra, dava a música, depois a gente ia cantar, sabe? Então era uma forma também de eles poderem... mas aquele dialogo d'eu com eles, ah.. não dava. Como 40 minutos você vai manter uma aula de conversação? De repente um ou dois que fala. Não é? O restante fica mudo. E daí, que conversação é essa? Por isso que eu optei pela tradução. Eles sabiam traduzir muito bem. - **Tá. Então quer dizer que leitura e escrita era outro objetivo?** - Era outro objetivo, porque falar não dava tempo. E assim a gente foi, foi levando, foi levando até eu me aposentar, com mil mudanças.. Ah! Depois passou outra tragédia pro colegial. Colegial, eu sempre falei, que dar aula no colegial era assinar um atestado de loucura. Porque você pegava os alunos na metade do caminho, e eles não eram crianças, com certas atitudes que você, em termos disciplinares, de tudo, não eram crianças e não eram adultos. Estavam no meio do caminho, eram o recheio de um sanduíche regular. Depois eles iam pra faculdade. Às vezes não acabava a matéria. Não dava tempo de acabar, então eles iam com alguma coisa faltando. E vinham faltando no primeiro grau. Vinham faltando uma porção de coisa, aí você tinha que em três anos fazer milagre, pra poder pelo menos equilibrá-los né? E quando numa das reformas eles tiraram a nota de inglês, porque aí era francês, inglês, latim, quando eu estudei era tudo isso. E quando eu comecei a lecionar também. De repente tiraram o francês, ficou inglês. Tiraram francês, inglês, espanhol, tiraram tudo. Quer dizer, ficou só o inglês. Aí as professoras dessas outras disciplinas passaram a dar português, porque não podiam ficar... eram efetivas, elas não podiam perder a aula. E eu sei que aí eles começaram a por inglês no primeiro grau, como atividade. Então não tinha nota. Se com nota eles já não estudam, faça ideia sem nota. Como é que era para manter a disciplina nessa classe. As professoras faziam malabarismo. Pra manter a disciplina. E nós pegávamos alunos sem saber nada no colegial. Porque eles não estudavam. Mas eles tinham nota. Não tinham nota, aliás.

Não valorizavam. Aí começávamos o segundo grau com nota. Então os alunos que tiravam A e aqueles conceitos, aquelas coisas, de repente passaram a D. Então as reformas atrapalham muito. Elas prejudicam bastante. - **E o comportamento deles, a senhora acha que era bom?** - No começo era bom. No começo os alunos respeitavam mais, pareciam ser mais educados. Agora de repente, nessas reformas, uma das coisas que eu sempre falo que eu me aposentei, mas eu ainda continuo com o mesmo ponto de vista: Uma das coisas que de repente eles mudaram, é que havia um tablado com a mesa em cima. De repente eles tiraram esse tablado, então todo mundo no mesmo nível. Professor.. não é o que o professor tem que ser mais que eles, mas tem que ter uma postura de uma.. mantendo um pequena distância, porque na hora de chamar atenção, você tem poderes pra que? Agora você se mistura muito aos alunos, cê fica muito igual a eles, o tratamento é igual. - **E a senhora lembra mais ou menos em que época que isso aconteceu?** - É nesse período. Porque quando eu estudei tinha tablado, eu lecionei com tablado. É nesse período, não sei quando. Acho que década de 70, sei lá, década de 60. Foi que eles tiraram isso. Aí começou a ficar... e ultimamente o professor pega cigarro do aluno, conversa muito com eles, e fica aquela convivência muito chegada, não dá certo. Não dá certo. E também, os professores começaram a... muita proliferação de escolas de formação de eficiência e esses cursos de fim de semana, fez com que o conhecimento deles também caísse. O salário baixo, sem aumentos regulares. - **Então quer dizer que na época da senhora o salário já era baixo?** - Ah sim. Não condizia com a nossa necessidade, com a nossa realidade, aquele salário mais baixo, fez com que o professor desse muitas aulas, daqui lá, pega aqui, pega lá. Então ele ficava o dia inteiro envolvido pra poder ganhar mais ou menos. Isso daí fez com que ele também não preparasse aula, não estudasse, não se reciclasse. Uma porção de coisas em função desta atividade que, até hoje continua igual. Continua um salário porcaria, e não dá tempo.. e essas escolas de formação, muito deficientes. Então começou a lançar no mercado um profissional muito despreparado. Então isso tudo influi na disciplina, porque eu, uma das coisas que você mantém disciplina, é o saber. Porque o aluno testa o professor. O aluno testa. E se ele ver, se ele notar que há um vacilo, o professor não sabe, não está bem preparado, ai, a disciplina, ele não vai conseguir jamais. E como eu falei pra você, essas familiaridades também vieram atrapalhar muito a disciplina. Então quando eu estava pra me aposentar, já tinha assinado a minha aposentadoria, ah, estava esperando apenas a publicação, e a conversa na sala era a desvalorização da profissão. Eu falei: "Olha gente, eu estou aqui, já pra sair, acho que eu tenho direito de falar alguma coisa. Me desculpem, eles me chamavam de burguesa, sabe? Eu acho que não é só a desvalorização, vamos botar uma auto-desvalorização. O professor também contribuiu pra isso. Me desculpem, mas se amanhã vocês forem ao médico, chamarem um médico pra tratarem seu filho e o médico aparecer na sua casa com a roupa que vocês vem dar aula, vocês não vão concordar com o médico. Vocês vão a um restaurante, o garçom , o metre, com a roupa que vocês vem dar aula, vocês não vão querer comer naquele restaurante. E os alunos são obrigados a conviver com tudo isso? É a razão da indisciplina também." "Ah, mas eu não sou que nem.." Eu falei: "não, vir apuradamente vestido é uma coisa, vir descentemente vestido é outra." Então eu acho que isso contribuiu e muito. Ai um deles que vinha com uma roupa mais à vontade, mas tinha terminado pós graduação na Federal, então ele estava no discurso e comprou outro traje pra poder fazer a aparência né? E não dava tempo de ir a república para trocar de roupa. Então ele estava entregando os currículos. Ele comprou outro traje pra poder fazer aparência né? E não dava tempo de ir à república para trocar de roupa. Então ele desembarcava lá na rodoviária, parava na Álvaro Guião, lecionava, depois que ele ia pra república. E ele falou: "Vocês sabem que vocês chamam a Nadir de burguesa, mas a nadir falou uma coisa que ela tem razão? Porque o dia que eu passei a mudar o meu visual, eu tive melhor

aproveitamento da classe, melhor disciplina e mais respeito." Eu falei: "Eu não falei pra você?" Tem tudo isso. Essas coisas, são detalhes muito importantes, e eu continuo com esse mesmo hábito de pensar. Eu não mudei. Não foi porque os anos passaram que eu fui aceitando esse tipo de coisa, não.. existe.. e essa barreira que o professor tem que impor, não é uma coisa distante como era antigamente, como era aquela coisa toda. Não, o professor tem que ser amigo do aluno. Mas, não aquela amizade que depois impeça que eu chame atenção de alguma coisa. Você não concorda comigo? - **Eu concordo. Além dessa conduto do professor, também das reformas, a senhora acha que a família também colabora pro comportamento?** - Muito! A família é ausente, então você chama os pais na hora de um problema.. os pais são ausentes. Você chama.. tem aquela reunião de apm(associação de pais e mestres), mas hoje os pais tem força. Tem força a tal ponto de atrapalhar o desenvolvimento do trabalho e atrapalha bastante porque eles dão razão pros filhos. Pai de aluno indisciplinadíssimo, não vai à escola. Só vai aqueles que são bons alunos que não há necessidade do pai estar lá. E se aqueles que tem os filhos bastante.. não adianta você chamar, porque se eles forem, eles dão razão para os filhos. Eu tive, passei por um problema certa ocasião, porque o começo das drogas né? Eu vi, nós tínhamos passado por um trabalho, de conscientização, primeiro os professores, funcionários da escola, que ficava na imediação, motorista, guarda, pipoqueiro, todos tinham que entrar e assistir. Aí identificar os tipos de droga, as reações. Ainda a gente falou mais ou menos parte disso tudo. Eu gostei, teve um aluno que tinha... era bom, de repente começou a ficar meio sonolento, começou a ficar é, apático, e falei com a irmã que era muito boa aluna, a irmã. Não se tomou providência. Aí um dia que tinha parado a força e eu tava fazendo prova, eu tive que entrar na aula seguinte, quando eu sai da classe, eu tive que dar a volta, porque os outros alunos da aula seguinte estavam ali em pé. Eu dei a volta. Quando eu dou a volta, eu vejo um aluno entregando uma coisinha qualquer pra esse menino. Esse outro aluno a gente já sabia o passado dele, que era meio esquisito. E eu então fui pra classe, fiz a chamada, passei uma tarefa pros alunos e fui falar com a diretora. Quando eu cheguei lá, o tal aluno que deu o comprimido, sei lá eu o que era, ele já tinha ido. "Dona Lidgia eu vim falar com a senhora porque a Dona Nadir viu uma atitude que pode ser pensado outra coisa, mas eu estava dando um comprimido para dor de cabeça." A escola tinha farmacinha, não precisava pedir pro colega, né? Quer dizer, de qualquer forma ele já se eximiu de culpa. Aí logo em seguida a Lidgia chamou os pais. Eles foram. E eu fui convocada para dar o testemunho né? O menino que deu, era ótimo, excelente. Nem guaraná tomava, só tomava água. Um menino maravilhoso, que não deu trabalho, nunca deu trabalho. A gente sabia que era mentira. Os outros, por sua vez não acreditaram que, em tudo o que eu vi. Numa segunda vez eu fui chamada de novo, aí eu falei "Olha, vocês vão me desculpar, mas eu não estava na escola, eu não sou professora daqui, eu não vi nada, não conheço vocês, não conheço seus filhos, nada." E eles... então os pais atrapalham um pouco. Eles não acreditam. Eles não colaboram com a gente. Eles, pra eles fazerem abaixo-assinado pra querer que o professor saia da escola, não custa muito. E como é que faz? Porque a família, a família de repente ficou ausente. Pelo menos boas maneiras, que é o que está faltando, eles não ensinam nada. Eu tenho uma amiga que, grande amiga minha, que outro dia me decepcionou. Porque quando a gente tava falando de, dessas coisas que acontecem, e que a família, ela assim: "A família está sendo culpada de muita coisa, no entanto eu não concordo, porque a mãe foi feita para mimar e o pai para ganhar o dinheiro do sustento." Falei: "E onde fica a educação? Onde é que fica a orientação desse...põe ao mundo e acabou? Então essa.. ela não é uma qualquer pra pensar assim. O marido é uma pessoa da universidade. Ela é advogada. Então não é qualquer pessoa. Mas ela me surpreendeu com esse comportamento. Imagina aquelas outras pessoas sem estrutura, sem nada, como é que faz? Né? Eles não admitem que chame

atenção. É bem complicado. Agora se eles vão bem, eles são excelentes. Se eles vão mal, o professor que é culpado. - **é né? Hm.. a senhora escolheu essa profissão porque?** - Eu sempre gostei. Tanto gostei, desde criança eu brincava de escolinha mas eu sempre era a professora. E eu devo ter cara de professora e cara de secretária, porque se eu for em qualquer instituição que eu seja convidada, que eu participe, eu sou secretária da instituição e professora eu comecei a dar aula. Depois que eu fiz o curso de biblioteconomia, fiz o curso, adorei, um curso muito importante na minha vida, mas eu fui convidada a dar aula. Eu nunca exerci a profissão de bibliotecária. Eu fui professora da escola, depois terminei como diretora porque de 4 em 4 anos muda o diretor e num dos anos que coincidiu com o meu término né? Eu era diretora, mas dei aula. Depois eu fui, fiz pedagogia na Federal(UFSCar), sou da primeira turma da pedagogia, mas não exerci a profissão, porque como eu lecionava, eu esperei quando eu me aposentasse, eu ia recomeçar, mas já estava meu nome indicado para dar aula. Então não seria orientadora educacional, seria professora. Eu acho que eu devo estar muito ligada ao magistério. Estou. Gosto muito, mas aí quando eu me aposentei, eu resolvi não dar continuidade, e parti pra outra coisa, que a minha outra predileção que é jornalismo. Escrever. Então eu parti pra jornal, pra escrever, livros publicados, então outra coisa na minha vida. - **Que livro a senhora já publicou?** - Eu publiquei, é... o primeiro assim, Memórias do Instituto, eu escrevi um livro sobre a escola. - **Verdade?** - É. Esse livro já correu o mundo porque eu já fui entrevistada muito em função de Memórias do Instituto. A Federal deve ter, a biblioteca Federal deve ter, deve ter exemplar, se não tiver a própria Álvaro Guião tem, porque eu já não tenho mais. Foi em 88 que eu publiquei. Eu me aposentei em 86, fiquei dois anos em cima do livro, e em 88 foi publicado. E eu tive muitas entrevistas porque a vida da escola é de uma época. E eu fiquei... Memórias do Instituto, desde que foi inaugurado, foi instalada a escola, até quando ela deixou de ser Instituto de educação e passou a ser Escola Estadual de Segundo Grau. Então eu fiz.. daí o nome Memórias do Instituto. Que ali já houve tanta modificação que eu achei que já não merecia mais fazer parte daquele conjunto de anos dourados do ensino da escola, disso aí. Então depois eu fiz um livro de poesia, dois de poesia, e comecei uma trilogia que vai acabar com o livro que estou já na fase de revisão. Sobre São Carlos, mas não.. nada assim histórico, porque eu não sou professora de história. Mas, passos que ainda tem quem possa curtir, que presenteou, que vivenciou, e que se perderia. - **Nossa, que lindo!.** - E que ninguém tivesse falado sobre ele. Então eu começo, primeiro livro, pus crônicas, que eu já tinha posto também no jornal, quando eu falo das andorinhas, dos bondes, porque nos tínhamos andorinhas a tarde que eram um encanto, tinha a figueira em frente a catedral, ela fazia aquela evolução, aquela coisa maravilhosa. É...os bondes, as festas populares, os tipos populares, as enchentes da fachada, com tudo o que havia de pitoresco. O basquete que foi "... de uma equipe muito boa, o tênis, futebol.. eu ponho os mais variados assuntos, ã... parte religiosa, com profissões, utensílios escolares, tudo, todas essas coisas. Fiz o primeiro. Aí o segundo eu coloquei o que nasceu em São Carlos e o que São Carlos foi pioneira. Depois uns vultos que.. marcantes na cidade. E terminei com umas crônicas. Agora o terceiro eu tô pondo... eu dei o nome de páginas arrancadas, foram essas coisas que... fábricas que fecharam, casas de comércio que fecharam, que tinha uma tradição na cidade. E que de repente a cidade perdeu. Aí eu volto a falar em vultos que de uma forma ou outra contribuíram pra história da cidade, é...gente que fez. Depois vultos inesquecíveis. São essas pessoas que, às vezes muito simples, mas que marcaram com a passagem delas, a história da cidade. Terminei com crônicas também, e com poesias que eu tinha feito sobre São Carlos. E a última parte, eu dei o nome de gotas de saudade. São coisinhas telegráficas e coisas que São Carlos teve e que não tem mais. Tudo o que não tem mais. Então aquelas coisas... aí eu termino vendo que não se chegou.. não chegamos à um final. É apenas um

epicenter. E vai ter outras coisas, a memória de cada um, vai lembrar de outras coisas, né? Então eu termino com essa trilogia. - **Aham. O meu trabalho também é sobre memórias, mas memórias dos professores da língua inglesa.** - **ã.. - porque eu quero entender o que tá acontecendo com o ensino da língua inglesa.** - Ah, outra coisa! Eu fiz na ocasião um curso na UNESCO. De materiais áudio visuais. Ah, eu voltei apaixonada com o curso que eu fiz né? Ah, aquelas coisas, eu queria por em prática, só que a minha classe era no porão, não tinha tomada. - **Ah, não tinha recurso então.** - Não tinha, não tinha. (risos) Quer dizer então, certas coisas que você pretendia... eu quando estive nos Estados Unidos, então trouxe uma porção visuais, uma porção de coisas e eu reunia na minha aula quando eu queria passar alguma coisa, eu tinha que trazer os alunos de baixo pra cima, na classe que eu tinha em cima, que tinha tomada. Aí reunia a classe. Aí já não era uma aula, era uma aula, eu explicava, eu falava, eu mostrava, mas aquela aula que eu poderia dar com retroprojektor, não... porque não tinha tomada. - **quer dizer, tinha o retroprojektor mas não podia usar...-** Não podia usar porque não tinha. Então você, a gente enfrenta na vida, você tem que ser muito criativa. E eu não sei até que ponto hoje mudou. Eu por exemplo fiz uma vez, uma palestra na escola, eles me convidaram para a abertura da semana da pátria. E eu como tinha viajado, tinha muito slide do Brasil e tinha acabado de vir do norte do Nordeste, no mês de julho, eu, fui falando, falando e passando, passando e projetando, projetando, falando, até no final eles falaram assim pra mim, aí nisso reuniram os teatros da escola, eles no final disseram que tinha o Amaral Neste, um programa da televisão que ele precisava aprender comigo. Porque a minha maneira de falar estava completamente diferente, e muito boa, muito produtiva. Aí eu fui fazendo isso aí. E, o que será que eu ia falar? Porque será que eu lembrei disso? me fugiu agora, porque que eu lembrei desse lance. - **A senhora falou que trouxe um material...-** Um material, que nós fomos falando, mas não pude passar para todos os alunos, porque não comportaria, então eu levei só os alunos do terceiro ano. Pra... AH! Aí eu fui convidada pra falar em outras escolas. Acharam muito interessante. Fui numa determinada escola, quando eu cheguei lá, o diretor falou assim: "Mas o professor que a convidou, não tem aula hoje." Eu falei, "estranho, mas quem sabe ele virá, porque ele marcou esse dia?" Ele falou "mas também, nós não temos um aparelho para projetar, não temos uma cortina, que possa escurecer o ambiente, nós não temos esses recursos. Então voltei pra casa e não pude projetar. Então era tudo isso, você tinha o material, não tinha como utilizar, nem quando, nem onde. Não tinha. A gente enfrentou muito, muito. - **Mas não era falta de vontade..?**- Não era falta de vontade, da minha parte não era falta de vontade. - **não, da parte da direção..?**- Não, não era não. - **Era realmente falta de recurso?**- Falta de recurso. E eu como eu sempre falo, as classes numerosas, o governo resolveu colocar porque era economia pra ele, né? Mas o ensino pereceu. - **Entendi. E era mista as salas? A época que a senhora deu era só mulheres..?**- Não, não. Tinha classe só feminina, só masculina, classe mista. - **Ah tá, ainda tinha então isso..?**- Tinha ainda essa divisão. Mas depois no final era tudo mista, não tinha... - **Certo, e isso ajudou assim, a indisciplina, ou não?**- Não, não, foi tranquilo, não houve problema. - **E assim, de quando a senhora entrou, até o momento da aposentadoria, a senhora sentiu assim que a indisciplina foi aumentando?** - Ah, sim. Você tinha que ter uma rédea curta. Tinha sim, porque aí eles foram ficando, assim, desafiadores, malcriados. Aquele respeito que se tinha com o professor, desapareceu. Mas eu acho que o professor colaborou também. Colaborou também. Eu lembro quando, uma das greves, que houve, as primeiras greves, e eu, a escola estava em reforma e nós viemos ter aula no Paulino Carlos. E logo em seguida, houve uma equipe que... a escola deixou livre: Quer fazer greve, faça. Nós fazemos um horário especial. E fizeram um horário especial. Aí quando eu cheguei pra dar aula, o aluno falou assim pra mim: "Mas agora não é aula da senhora, é aula do professor fulano", que dava física. Eu falei: "Não".

Aí alguém falou: "Ele entrou em greve?", aí eu falei "ele está participando da greve, então foi feito um horário especial para aqueles que não estão." Sabe o que o aluno falou pra mim? "É um desgraçado, ele já está em greve desde o começo do ano, porque ele ainda não entrou na matéria." E ele desrespeitou o professor.. Mas o professor também não tinha entrado ainda no assunto, era muito safadão, sabe? Quer dizer, então o professor também .. o aluno. E assim, esse clima é fruto de tudo. Aí cê vê, a televisão, cê quer melhor escola do que a televisão? A falta de respeito para com os pais, para com os professores, pra com os colegas em si. Né? É uma falta de respeito e isso aí eles acham que tá tudo certo. Então é um conjunto de coisas... ah sim, muito. É um conjunto. A vida moderna tem o seu lado bom, mas também tem os seus pontinhos negativos. Como numa vida anteriormente, talvez quem sabe, ser muito queixado, ser muito assim, também não estava dando certo, talvez, não sei. Eu acho que qualquer um dos períodos tem o seu lado positivo e o seu lado negativo. - **A senhora falou da metodologia que a senhora usava e o porquê, né? A senhora teve prática de ensino na pedagogia? A senhora teve essa disciplina?** - Nós tivemos, mas como a pedagogia daqui da escola, eu tive prática no curso de magistério que eu fiz. Nós tínhamos aula de... também uma aulinha que você, para alunos da escola modelo, alunos que estavam ali, era uma escola modelo, já.. o próprio nome diz. Então você dava uma aula que era sorteado um assunto e uma aula completamente fora da realidade. E era aquilo que era a experiência. A experiência no fim, você tem quando você começa, realmente a trabalhar. Na Federal, quando eu fiz a pedagogia, o curso teve uma outra característica. Foi o primeiro, já dentro do novo molde. Você, eles tinham uma exigência de três anos no mínimo de magistério, de preferência ainda se você estivesse dando aula, acumulando aula com o curso. E isso daí, fez com que a gente tivesse aula de didática, é... teórica. Então não tínhamos aquela, aquele estágio... os nossos estágios, foi na especialidade que nós saímos de orientação educacional. Esta foi, este foi o nosso estágio. Mas é tudo muito irreal quando você está trabalhando. Porque é uma horinha, é uma vez por semana, é uma... não é como se você se formasse, tivesse um ano de atividade, junto, eu ainda sou desse ponto, como a residência do médico. Você se forma, você vai ter aquela, não seria residência, lógico, mas vamos considerar como se fosse. Você tinha mais um pouquinho de vivência. Porque eu me formei, aluna com notas ótimas, mas eu, se me desse uma criança pra alfabetizar, eu não sabia. Eu não... a gente não tem aquela vivência, não é? Eu acho que essa parte é que faz falta. - **Aham. A senhora conhece assim, os tipos de abordagem, de ensino? Abordagem comunicativa, abordagem tradicional, a senhora teve esse contato com esse tipo de teoria?**- Não, não, não.. . **Mas a senhora optou por trabalhar com gramática e tradução, porque achou que era mais conveniente pro ambiente..**- pro ambiente. - **é porque tinha um número muito grande.. Se não fosse um número grande, que tipo de abordagem a senhora utilizaria?**- Ah. É, dando um pouco de cada coisa né? A gente dando uma aula, como uma aula de letras, de língua, seria mesmo bastante prática né? A prática seria conversação? Conversação.. - **tá.**- Aí daria as quatro habilidades? - **Entendi.** **De que forma a senhora trabalharia isso?** Conversando com eles, dividindo essa programação, dividindo, dando aula daquilo, aula daquilo, aula daquilo outro. - **Aham, entendi.**- Se a gente tivesse por exemplo, salas, ambientes, a gente poderia levar o aluno na sala e alí ter as progressões, ter as gravações, aquelas coisas, né? Bom, a gente sonha muito. (risos) A gente sonha muito, a gente imagina, você sai da escola... quando eu me, quando eu fiz o magistério que eu me formei, eu fui aluna, assim, com nota muito boa, era aluna.. melhor aluna, perdi a cadeira premium porque, por questões mais de política do que tudo. Mas comecei a lecionar numa escola isolada que ficava na Vila Prado. No terceiro dia, eu cheguei em casa e falei: "olha, eu acho que eu não vou mais. Meu Deus, aquelas crianças não sabem nada. Como que a gente vai

conseguir alfabetizar aquelas crianças" e não sei o que, não sei o que, eu cheguei muito importante em casa, querendo já desistir. Meu pai olhou pra mim e falou: "Mas o que que é isso? Seu primeiro obstáculo, você vai desistir? Você não quis lecionar? Agora você vai. Você não vai desistir de jeito nenhum." Aí ele me deu aquele chaqualhão entendeu? Eu fui e não desisti. Se eu tivesse amolecido naquelas alturas, eu nem teria continuado. Então eu acho que ali foi um chaqualhão que eu tive muito bom. Então você sai, você tá muito despreparada, pra falar a verdade viu. Quando você vai encontrar as coisas pela frente, você tem que demonstrar força de vontade, muita fibra, muita criatividade, você tem que.. não, mas eu gostava né? Eu fiz... eu parti para o magistério porque eu gostava né? E se eu tivesse que começar, eu começaria denovo. - **Entendi. E a senhora sempre deu aula pro ensino médio, antigamente colegial?**- Era colegial. Né? Sempre dei, depois que eu fiz curso superior na biblioteconomia. - **Ah tá, a senhora nunca deu então pras crianças.**- Não, não. Eu dei um ano só. Mas num era aquilo que eu queria. A criança não. - **Entendi. A senhora deu no ensino superior também?**- É né, a biblioteconomia. - **Ah, interessante, e o que a senhora dava de disciplina?** - Classificação. Uma matéria técnica. - **Ah tá, entendi.** - Classificação.. e depois terminei como diretora. - **Então tá ótimo dona Nadir, brigada viu?** - Acha, imagina, se precisar de mais alguma coisa, valeu a pena a conversa? - **nossa, valeu sim, e como valeu!**

**Rosangela – 58 anos**

**Formação: Letras; Inglês/Português.**

**Período de docência: 1975...**

**Situação profissional: em serviço**

Meu nome é Rosangela tenho 58 anos, já estou no magistério há 36 anos, estou aqui porque gosto, faz parte da minha vida, se eu fico longe eu sinto muita falta. Então é algo que me satisfaz, apesar dos pesares, dos pontos negativos, que todo mundo sabe que tem, todas profissão tem,mas que no fundo, a gente esta aqui por que gosta realmente.-**Quais são os pontos negativos Rosangela?**- Em primeiro o salário né, a gente é muito mal remunerado. Porque aqui a gente não faz só o papel de professor, a gente é educador, a gente é mãe , a gente passa a ser pai, passa a ser até um psicólogo, devido as situações que são muitas né ,que surgem assim no seu dia a dia , que você passa a interagir com eles, com os problemas mesmo de família , problema pessoal, você tenta ajudar até onde dá .(Silêncio) -**Você sempre deu aula no Estado?**-Sempre, sempre. -**Em que ano você entrou?**- Em 76, foi na cidade de Matão.Dei aulas no fundamental, oitavas séries, a primeira aula que eu dei foi uma licença que eu peguei, época de eleição,o professor era candidato a vereador e advogado também,ele se afastou durante trinta dias , ai eu peguei as primeiras , era ensino médio, ai eu passei no concurso e foi regional, na DRE(Diretoria Regional de ensino) de Ribeirão Preto, passei no concurso , fui bem classificada, ai, eu peguei duas cidades, eu morava em Dobrado uma cidade pequenininha,ai eu me lembro muito bem que precisei pegar o carro do meu pai, porque não dava para estar em uma cidade e na outra e morar no meio, das duas e trabalhar,a tarde eu estava em Santa Enerstina e à noite eu trabalhava em Matão.-**E como era o ensino Rosangela?**-Existia



mais comprometimento, a pessoa tinha mais objetivo de vida, sabia o que queria fazer, estava ali realmente para estudar, não bagunçava não, você não tinha o desgaste emocional que você tem agora, agora é muito grande o desgaste emocional que a gente tem, você sai assim depois de seis aulas por exemplo de manhã, parece que um trator passou em cima de você, porque é uma luta de ponta de faca, sabe, o aluno não quer estudar, atualmente, coisa que a vinte anos atrás não tinha isso, a pessoa sabia o que queria, não eu estou aqui para estudar, quero prestar o vestibular, quero passar, fazer uma universidade pública, eles falam tem (UNICLIP)<sup>46</sup>, eu passo lá, eu pago, assim, sabe. Hoje, já tem incentivo do governo, isso já facilita pra muitos, coisa que não acontecia antes, bem poucos entravam na faculdade, né. - **Então eles tem interesse em fazer faculdade, mas particular?** - Sim particular, uma minoria quer a pública, e sabe que eles tem poucas chances, mas alguns até conseguem. - **O que você acha que aconteceu?** - Acho que o mundo todo mudou, não é só a escola aqui, a família mudou muito, antes a gente tinha pai e mãe ali presentes, hoje o que acontece a mãe e pai sai de manhã e volta só volta à noite, os encontros almoços e jantares não são constantes, a gente sabe que isso não acontece mais, não existe mais aqueles diálogos, aquela preocupação, como você foi, o que você fez hoje, então é isso, a família esta também estruturada de uma forma bastante diferente. - **Você passou por várias mudanças governamentais, essas mudanças, você acha que interferiu de alguma forma? No ensino?** - **No ensino.** - É, antes você era mais livre, de acordo com a turma com a classe que você tinha você puxava mais ou menos, hoje já existe um padrão, você tem que seguir, você tem que seguir a apostila, e a classe que demonstra maior interesse de um determinado conteúdo, aí vem fala e aí a gente direciona, pra aquilo o que eles querem, mas, menos livre. Hoje já é mais uma coisa tabulada, você tem que seguir ali... E aí então que tipo de abordagem você usava na sala de aula? Porque hoje você tem que seguir o material, é isso? - **Que tipo de abordagem você usa, como você trabalha o material?** - Como eu trabalho? Já vem os textos já, certinhos, então você não escolhe mais o texto, já vem o texto pronto né, no formato ali, já vem todinho pronto, você não tem que se preocupar, e antes não, antes você tinha que buscar vários livros, bom aquela classe gosta disso, aquela classe gosta de outro tipo de coisa, o assunto, o conteúdo, uns gostam mais de texto outros quer aprender inglês mas quer, uns querem aprender em forma de música ou dialogo teatro como você citou. Então hoje já não existe essa liberdade de você pode trabalhar e o número reduzido de aulas, duas aulas, por exemplo, de manhã, mas à noite os terceiros colegiais, por exemplo, a gente tem uma aula só, que se fais com uma aula, é muito pouco, entendeu, aí, e agora, uma corrida com aquela apostila, é um tal de um copiar do outro, passa a se dessa forma. - **Existe uma cobrança desta apostila?** - Existe, a coordenação está em cima, ta seguindo. Como que é essa cobrança? O próprio aluno ele fala assim, ah mas a gente não terminou tal apostila ainda se você demora um pouquinho mais sabe, então ele já está condicionado, por exemplo primeiro bimestre apostila 1, segundo bimestre apostila 2, terceiro e quarto, assim vai. E a coisa anda dessa forma. - **Porque você escolheu o curso de Letras e onde você fez a sua faculdade?** - Eu fiz em Ribeirão Preto na Barão de Mauá, porque que eu escolhi? Porque eu realmente gostava de inglês. - **Você já tinha feito curso particular de inglês.** - Sim fiz. - **Me fale um pouco de você, como professora do seu jeito de ser, você acha que o seu jeito de ser interfere no seu jeito de ser professora?** - Acho que sim, Ahm porque, vamos dizer assim, na Barão de Mauá, fiz curso de aperfeiçoamento quando teve aqui na diretoria de ensino, também procurei, sala de aula se você é uma pessoa paciente, então você vai com jeitinho conquistando por exemplo aquele aluno que não gosta de inglês, porque por exemplo, o ano passado eles tiveram uma professora,

---

<sup>46</sup> UNICLIP (Nome fictício dado para uma universidade particular no intuito de preservar a instituição).

principalmente os terceiros colegiais , então eu peguei terceiros ,ano passado eles tiveram aula com a professora Ida eu professora Rosângela no terceiro, a Ida tem uma maneira de trabalhar eu já tenho outra , então eles falam a professora tal, então eles comparam (risos)entendeu, então o seu jeito interfere sim, porque tem aquele que cobra mais , tem aquele que cobra menos, por exemplo, eu gosto muito que o aluno leia o texto, que entenda, que certas expressões ele pesquisa se ele não sabe, gosto de mostrar muita expressão idiomática, mostro uma palavra , mas , mostra ela dentro de um contexto,que você pode abordá-la de diversas formas, porque eles vão ao dicionário por exemplo a palavrinha” way” eles acham que é caminhão, mas der repente dentro de um texto eles podem querer traduzir como caminho e não é, então a gente tem que abordar essas diversas formas e tem professor , ele gosta de mostrar só aquilo, entendeu, eu já paro, tento mostra hum, ilustrar.-**Que tipo de abordagem você utiliza em sala de aula?**-Como assim , abordagem você fala.-**Gramática tradução, comunicativa...**-Eu trabalho mais tradução, mas embasado na gramática ,porque não dá para caminhar tradução sem ter uma base gramatical, a própria apostila aborda mais bem leve bem sutil a gramática.Então a gente vai tentando dar uma base da gramática principalmente aquele aluno que pergunta , e a gente percebe que por exemplo eu tenho uma aluna do segundo D que ela vem assim com uma apostila com um monte de exercício para fazer, as vezes ate os colegas da classe não gostam. “ Há professora veja bem ela esta pagando curso particular e está trazendo para você ensinar, ai eu aproveito né e explico pra eles também , mas é assim , então eu falo que tem que ter a gramática junto né , senão o aluno fica perdido , Ele não sabe porque daquela palavra que recebeu “ly”, então tudo isso tem que ser mostrado.-**Como você trabalha a gramática?**-Então é dentro do próprio texto, a gente seleciona o assunto que já vem,dentro do texto e já direciona, a apostila já traz também, então dá para trabalhar bem. -**Rosângela você pode me contar sobre as mudanças que ocorreram, durante todo os seu período de trabalho.**- É bastante. Você lembra de alguma mudança que foi significativa para você.E agora(tempo pensando).- **O número de alunos sempre foi o mesmo, o número di aulas sempre foi a mesma?**-Não no início eu trabalhei já com 44 aulas semanais.Eram 40 aulas em sala de aula e quatro que eram atividade fora da sala de aula, mas passei , mas não lembro de tudo ,tudo ,não.O que eu senti mais foi assim essa mudança dos terceiros anos noturnos , porque duas aulas a gente sempre teve, mas assim uma eu acho que podou muito ,o aluno mesmo reclama porque ele é menos preparado que o aluno da manhã , agora de uma maneira geral assim , inglês sempre foi poucas aulas né, então o número de aulas acho que não interferiu não.Eu acho que o que interferiu foi assim o mundo né . Essa , vou dizer o que, o interesse do aluno já não é mais o mesmo, ele tem muitas informações, ao mesmo tempo, mas acho que ele não consegue assimilar esse todo de informações que ele recebe. Ele vai meio que empurrando alguma coisa ele aproveita outras não.As vezes ele leva tudo ali meio que empurrado e eu acho que ele deveria assim encarar de uma forma mais objetiva ele ser mais inteligente ate , porque eu acho assim antes a concorrência não era tão grande assim quanto a de agora, né .Eu acho que pra eles até piorou, então, em relação ao nosso tempo, porque por exemplo, antes você terminava uma faculdade você sabia que você tinha emprego. Então você prestava um concurso por menor que seja mesmo que regional você conseguia, porque não tinha tanta gente, hoje não, hoje ele sabe que a coisa é muito concorrida. Ontem por exemplo a noite no segundo H teve um menino que falou que acho que queria fazer um curso, acho que do SENAI ele disse que teve que dormir na fila de madrugada eu fiquei abismada, entendeu. Então ai você percebe que para conseguir uma vaga no curso que ele queria. Então é dessa forma .Eles tem muita informação a escola passa muita coisa boa pra eles, mas principalmente o curso noturno , eles não dão essa importância , eles já vem cansado, eles trabalham também, antes a gente não trabalhava,o pai a mãe sustentava,

hoje já não , ele quer andar igual ao coleguinha camiseta , o celular , em tudo. O celular deles assim são de último tipo, porque eles trabalham e compram. Então a preocupação dele eu acho que é maior em trabalhar, estudar, depois eu estudo, depois eu me viro, e as vezes esse depois é tarde demais. Eu acho que eles são bastante imaturos. Terceiro que eles começam acordar. Eles mesmos falam pena que eu não aproveitei lá na sétima e oitava. A bagagem deles é mínima, eles reclamam que não conseguem acompanhar. Ontem eu tive uma aluna, por exemplo, de manhã que ela não quis fazer a prova de interpretação de texto, não de gramática. Ela disse: Não consigo Dona Rosângela fazer , eu não tenho essa base, não quis fazer. E ai, de manhã isso, desistiu de fazer. E assim fiquei boba de ver, é dessa forma que eles reagem eles ficam apáticos. Às vezes eu penso assim , ao invés de eles tirarem as dúvidas, quando você dá aula de revisão, você percebe que meia dúzia se interessa 70 % da sala não se preocupa , eles acham que depois na hora da prova eles vão conseguir fazer. **-Você trabalha com quantos alunos em sala?**- Geralmente tem 42, 43 alunos. Só meia dúzia que faz que traz pra você na mesa, entendeu, o professora não entendi tal coisa. Isso é uma parcela muito pequena perceber que ele tem que aprender , que aquilo vai fazer falta na hora do vestibular. Porque a gente fala, eu costumo dizer assim , uma vírgula no vestibular te põe mil na frente, e é né bem. Então não tem essa consciência ainda. É pra vida deles. Eu tenho uma filha por exemplo que fez biologia. Ela tava no doutorado. Ela não fez mestrado foi para o doutorado direto, aquele doutorado sanduiche já tava ate com viagem marcada tudo, ai de repente ela começou a desistir do curso, ela tava na UNESP lá em Botucatu ai me ligou lá de Botucatu e falou mãe eu desisti do doutorado, nossa parece que abriu um buraco na minha cabeça, Ela chama Taiane, eu disse: Taiane o que ce ta pensando da vida , se tem certeza do que você esta fazendo agora, tenho, eu não vejo luz no fim do túnel, não é o que eu quero, percebi que não é mesmo , realmente tenho certeza. Hoje ela ta trabalhando como tradutora. Então os cursos que ela fez particular, ela fez WIZARD (escola particular de ensino de idiomas), fez acho que quatro anos, Thiago também fez. Então mesmo que um dia , você fez um curso, não gostou, mas você tem o outro lado, é isso que eu falo, você aproveitou o seu, porque pra ser tradutora você tem que ter o português e inglês muito bom, porque se não a própria entrevista , o seu teste . Eles te avaliam e cê não passa. Então eu falo assim as vezes você acha que vai dar pra aquilo mas de repente não dá. Então eu acho que eles não tem consciência do todo, o todo. É oferecido bastante coisa pra você , mas de repente você vai pra um lado, mas de repente você não gosta e aí, será que você vai ter esse outro lado pra você poder continuar naquilo que você acha que pode fazer. Então é isso ai. Eu falo, aconteceu na minha família, então a gente sabe como é difícil. **-Você tem indisciplina em sala de aula?** -É complicado eles falam muito, você tenta, vamos supor você consegue assim quinze minutos você consegue aproveitar bem mais do que quinze , não queira mais do que isso , que não adianta , você tem que trabalhar de outra forma ,entendeu. **-Eles aprendem?**- Aprendem sim, não todos, não posso dizer todos , mas aquele que tem vontade que tem interesse , com consciência aprende. **-Mas você acha que eles aprendiam mais ou não no passado?**- Muito mais , tinha mais interesse, nem comparação, hoje é mínimo, como eu te falei é , meia dúzia que se interessa que realmente você fala assim essa meia dúzia realmente aprendeu, porque setenta 70% eu acho que não. Eles acham que aprenderam , mas a hora que você vai cobrar , entendeu numa outra situação , se vê que eles não conseguem transferir, porque não houve uma consciência ali plena que eu quero , eu vou aprender, entendeu. **-E quando você inicia com uma turma você faz uma conscientização sobre a língua?** -Eles tiveram experiência a poucos dias veio um grupo que ate a coordenadora disse assim: caiu aqui de pára-quedas , é o grupo Indis que são vários estudantes de vários países que deram palestras pra eles aqui e foi tudo em inglês e tinha um interprete e eles alguns assim que tinham um pouquinho de inglês mais fluente conseguiram até

conversar com os estudantes. Eles tiveram uma experiência assim bem pessoal mesmo e foi muito bom eles gostaram muitíssimo, acho que terminou a semana passada, tinha estudante da Argentina dos Estados Unidos, Canadá, tinha da Rússia, do México, tinham várias. Então foi bem interessante. Aconteceu né na vida deles e um fato assim que dificilmente apreço assim pessoas de outros países pra conversar assim com eles, falar do país, dos costumes, e eles puderam conversar com eles e perguntar o que quisessem. **-E o que você sentiu deles houve um interesse?** -Inclusive a coordenadora que acompanhou mais de perto que a gente com essa divisão de 50 minutos cê sai em cada sala de aula, você não consegue acompanhar aquela rotatividade de todas as turmas né, mas com as turmas que eu acompanhei que foi pouco tempo, que foi so quarenta minutos, eles fizeram o círculo se sentaram próximo a eles e conversaram. Eles perguntaram mesmo o que eles queriam. Não teve aquela bagunça, nada disso. Sentaram e ficaram quietinhos e foram perguntando cada um na sua vez. **-Entendi- Como foi sua formação?** -Eu fiz a faculdade, sempre fiz curso particular de inglês, quando eu estava primeiro e segundo ano da faculdade eu fiz o curso, fiz inclusive, União Cultural Brasil e Estados Unidos de Ribeirão Preto e paguei o curso né, inclusive ate trabalhei um pouquinho e passei a fazer o curso noturno, aquela coisa, você tem que rebolar pra conseguir tudo aquilo que você precisa pra se preparar bem, pra ter tudo ali bem feitinho, mas, fiz especialização também na Barão de Mauá, fiz curso de atualização na diretoria de ensino. Atualmente eu to meio preguiçosa, mas antes eu fazia bem mais, ta. **-Você teve didática de ensino? Você teve pratica de ensino?** -Tive. tive, tivemos ate que dar aula. **-Você acha que foi importante pra sua prática?** -Eu acho que realmete só aprende quando você entra nas aulas, porque ate então você faz uma ideia completamente diferente. Dar aula pra sua turma da faculdade é uma coisa, agora pegar molecadinha é totalmente diferente, agora então eu tenho até dó de quem se forma e vai entrar numa sala que é barra pesada. Porque eles não consideram, professor é palhaço lá na frente, é bem assim, total falta de respeito, alguns tem, sempre a meia dúzia, mas a grande maioria vem no oba, oba. **-É isso, ta bom. Obrigada viu.** - As ordens, quando precisar estamos aqui.

**Paulo -52 anos**

**Formação: Letras; Inglês/Português.**

**Período de docência: 1983...**

**Situação profissional: em serviço**

Meu nome é Paulo, eu sou professor aqui na escola Léa, eu leciono desde 83, até hoje. Eu era de São Paulo, e estou aqui em Araraquara há onze anos e tudo começou como eventual como toda carreira de professor começa. Primeiro dia de aula foi numa quinta série, com aula de português e aí foi aquele susto né, naquela época a gente já, já tinha, como é que diz, dificuldade né, em tentar, só que era uma dificuldade diferente, e eu cheguei a pegar inglês como matéria que reprovava. **- Ah é, em que época isso?** - Isso foi em 84, até 84 inglês era matéria que reprovava e ele era ensinado a base de exercícios. Eles não tinham livro didático e eles é...era base de exercício de decorar, né, tradução e exercício de repetição. Isso ai foi ate mais ou menos 88. Em 88 surgiu uma nova

proposta na diretoria que eu trabalhava que eles tentaram mudar o inglês e era um projeto da diretoria de Itaquera em São Paulo que junto com o Yazigi que fornecia os livros didáticos para os alunos né, só que o problema é que tinha que comprar esses livros e então eu trabalhava em uma escola que era bem carente, então não dava pra comprar, mas era um projeto que... Então quer dizer que de 83 até 88, até 84 o inglês reprovava, a partir de 84 o inglês virou atividade, então ele não podia reprovar, entrava como atividade, pra mim inglês sempre foi assim, sempre foi aquela matéria que ninguém se importava, quando você chegava... participava dos conselhos, há... eles falavam: inglês, inglês não é nada, que eram as matérias que hoje fazem parte artes, educação física e inglês. Então era isso à base de repetição, os livrinhos contavam historinha de famílias felizes dos Estados Unidos, né, que era aquele... e até hoje tem o livro, outro dia eu tava vendo pela internet ainda tem os livros de inglês. Em 88 então que eles resolveram deram um curso pra nós professores que estavam interessados. eles passaram a fazer o inglês comunicativo, né, então se ensinava inglês como se aprende português, a língua materna. Então, primeiro falando, não se escrevia nada, e eu lembro que na época foi uma ... muitos professores eram contra, falavam magina, né, porque talvez não tinha o domínio da língua, porque uma das dificuldades do professor de inglês na época era que eles não saíam falando inglês e muitos nem pegavam aula de inglês porque eles achavam que eles não sabiam dominar a língua. Então era difícil, aula de inglês sempre sobrava ou então eles pegavam como carga suplementar, não tem português, então vamos dar aula de inglês e os alunos começou a essa dificuldade, não eram todos os professores de inglês que gostavam de dar aulas, então os alunos tinham essa dificuldade em aprender, porque os professores iam e davam só musiquinha, pedia só pra traduzir, né, e não trabalhava o inglês. E a entrada do comunicativo foi um projeto do governo. Um ATP (Assistente Técnico Pedagógico) de inglês que viu o projeto gostou e levou para nossa região. **- Isso lá em São Paulo? -** Lá em São Paulo e algumas escolas particulares também. E... eu obtive bons resultados quando eu comecei a trabalhar e no ensino médio também entrou nessa parte dessa reformulação com textos atuais tirado de revistas, então na parte do ensino médio ele trabalhava interpretação de texto e dentro do texto o que mais ou menos hoje ainda tá nessa fase, eu na verdade acho que teve essa mudança 88, depois na década de 90 mudou de novo, em 2000 eu fiz um curso pela diretoria de ensino, nós também fomos pra Águas de Lindóia discutir pra mudar também o jeito de inglês e em 2008 que começou com o material didático do governo que pra nós professores de inglês foi muito importante, porque nós não tínhamos nada e esse ano eles vão ganhar o livro didático também. Então quer dizer de 1983 até hoje é uma das primeiras vezes que tem livro didático pro aluno que o professor escolheu. Em 90 eu continuei trabalhando o método comunicativo só que a diretoria, esse ATP de inglês ele aposentou e o outro professor não continuou e aí na década de 90 eles partiram mais pro lado do inglês instrumental. A tecnologia na época era o vídeo cassete, então eu procurava nas minhas aulas, trazer algo diferente pros alunos, que é o vídeo clipe, com música, então foi, eu como professor e alguns... porque sempre participei das reuniões que a oficina pedagógica oferecia para a gente. Né? Toda vez eu ia... sempre tinha algo de novo e eu tentava... eu nunca fui contra. **- Ta. Isso aqui já em Araraquara? -** Cheguei aqui em 2000. Aí tinha um projeto muito bom na UNESP, quando eu cheguei aqui... que a gente discutia propostas e... mas a pessoa também aposentou e ninguém deu continuidade pra esse projeto. **- Hm... entendi, mas discutiam as propostas, o que? Faziam algumas reuniões? -** Isso, você ia lá, eles reuniam os professores de inglês daqui de Araraquara.. isso em 2000. Depois em 2000 e... acho que 2002, 2003, eles entraram com uma nova proposta pra trabalhar (ciclos?). né, então você trabalhava ciclos, também nós fomos pra... o governo do estado deu esse... e eu fui como representante dos professores de inglês de Araraquara, né? E eu virei multiplicador aqui. Só que nem deu tempo pra gente fazer

esse projeto e eles já vieram com essa apostila. E eu também fui convidado pra participar no centro pra discutir.

– **E qual que era o projeto, qual que era a proposta?** – O projeto de 2000 era você trabalhar com ciclos, então com blogs, é... música, isso tudo ligado a um ciclo e aí não deu tempo então de.... eu sei que nós fomos 3 vezes para o nosso encontro. Discutir, apresentar o que a gente tinha feito em sala de aula, mas a... como que se diz... o eixo continua o mesmo. Porque essas apostilas elas estão ligadas a esse projeto, só que não é mais esse projeto. Chamava enter... é... *interaction*, mas continua o governo do estado nos dar cursos pra professores de línguas aperfeiçoarem a língua. Né? Então.. porque o objetivo dele é que todos os professores falem inglês fluente. Né? Então os professores tem essa oportunidade de fazer o curso. Nós aqui do interior não temos porque... como se fosse uma pós graduação aceita na PUC de São Paulo que na época que eu estava fazendo curso, era só de sexta feira. Então pra gente que é do interior é difícil você ter... e era de manhã, né? Então eu cheguei até o limite de ir pra essa pós e... pra poder né, aperfeiçoar tal... eu falo inglês assim fluente, a gente tem que tar no país eu acho. Né? Como eles falam inglês fluente... Em sala de aula você não tem condições. Eu propus falar bastante inglês com meus alunos, e eles falam: “Cê ta me xingando?” né? Aquela história né... e isso foi desde a década de 80 até hoje, o tipo de aluno ele é esse... não sabe a importância que uma língua estrangeira tem, falando do inglês, né? Mas se eles, né... olharem ao redor eles vão ver que eles estão cercados disso. A nossa dificuldade maior... a dificuldade maior eu acho que é o número de alunos em sala, né? Pro professor de inglês. E materiais.. né... em São Paulo eu tive a oportunidade de trabalhar numa escola que eu tinha a minha sala ambiente. Então eles entravam na minha sala e sentiam como se estivessem numa sala de inglês. Porque eu decorei com estatueta da liberdade, isso, aquilo, tal.– **Que legal!**– E tinha dicionário na sala, na época que a tecnologia era o vídeo cassete, TV na sala, um rádio, revistas em inglês. Então quando eles entravam na sala eles se sentiam... assim, numa sala de inglês mesmo. Assim, a dificuldade é essa: O inglês ensinado na escola que eu pude observar nesses... todo esse tempo que eu venho dando aula, ele serve assim como um estímulo pro aluno desenvolver e procurar um curso para se aperfeiçoar. Mas não pra falar inglês. Mas ele consegue ler... que foi na década de 90 que passou esse inglês instrumental. E era através das palavras parecidas em inglês que eles conseguiam compreender o texto. Então não era uma tradução. A gramática era trabalhada de acordo com o que aparecia no texto. E hoje eles usam isso.. – **então quer dizer que eles aprendem?** – Se o aluno... e... é que nós estamos numa década... nesses 3 últimos anos... eu to sentindo uma falta de estímulo do aluno, falta de interesse, falta de objetivo do aluno. E o professor que procura fazer o que o governo manda pra ele... sabe? Curso, isso aquilo, a aula dele vai ser muito melhor e o aluno vai se sentir interessado. E eu acho que ele aprende isso. Porque muitos dos meus alunos aprenderam inglês. Principalmente naquela década de 80 que tinha esse inglês comunicativo, que era muito legal porque no corredor eles falavam com você. – **Uhum, entendi. Então quer dizer que o senhor acha assim, que na década de 80 eles aprendiam mais...** – De 80 até 90. E de lá pra cá.. Eu acho assim, que ficou muito perdido. – **Entendi. E o que aconteceu então, o que o senhor acha que aconteceu dos anos 90 pra cá?** – Eu acho que é assim, que é o que aconteceu com todas as áreas, né? Como eles tem assim, a facilidade de poder estar pesquisando em computador, isso aquilo, então foi assim, reduzindo, acho assim, foi reduzindo assim o interesse, né? Porque qualquer coisa eles vão no tradutor, vão lá e... eles jogam as palavras lá... se você dá um texto pra eles em inglês, é... eu costumo as vezes dar algum trabalho pra aluno que ta precisando de nota, e eu dou algum texto, aí eles vão, jogam no tradutor, só que o tradutor tem algumas falhas né? Tem palavras fáceis que ele não traduz. E ele traduz tudo ao pé da letra. Só que o aluno, ele num tem aquele que eu pude perceber, né? Aquele *insight* assim, pra poder trazer pra língua nossa, português... Vê como é que

faz.. eles não reveem nada.. – **Uhum, entendi. Então quer dizer que de lá pra cá teve uma diminuição do interesse?** – É, quer dizer, eles investiram muito no professor eu acho. Só que o professor ele tem muito mais coisas que eu tinha lá na década de 80, e de 90, mais conhecimento, que os alunos não tem esse interesse. Eles não tem o objetivo de aprender uma língua hoje. Você vê que a escola que Araraquara... ele tem o CEL, que é o centro de línguas. E o ano passado começou inglês com uma sala. Enquanto que a de Francês, Espanhol, tem duas salas porque é o novo. Então o que acontece, eles acham que vão ter esse curso de línguas, aprender a mesma coisa que se aprende na escola. Que é uma coisa que eu também pude observar nesse tempo todo, aquela repetição do ensino fundamental, de quinta a oitava série, e às vezes os professores ensinam a mesma coisa no colégio. – **Você fala assim, invés de ter uma continuidade...** – Não tem uma continuidade eu acho. – **Sempre uma repetição?** – Hoje ,é... muitos professores são contra essa apostila. Quando eu vou nas reuniões...” Ah, eu nem olho, é muito fraca.” Mas aí, o objetivo da apostila, que é o caderno do aluno, ele não é você só usar, ele é muito, eu achei muito interessante esse caderno, porque ele dá margem... isso porque eu fiz aquele curso, então quer dizer, ele parou o projeto dele, o governo, entre 2000 até 2008, mas se você... quem fez o curso pode observar que tem muita coisa da continuação, então quer dizer, nós, assim, o professor, se ele participar das reuniões, isso aquilo e tentar fazer, eu acho que ele vai conseguir melhorar as aulas de inglês dele. – **Entendi. E o que você acha, assim, dos seus colegas, assim, o que ta acontecendo então?** – Os meus colegas de inglês? – **Isso. O que você acha que...** – Olha isso vem desde a época... desde 84, 85 que eu comecei dar aula, é aquela coisa, eles não gostam do novo. Né? Então pra eles o novo é aquela barreira. Eles nem dão a chance... se dão a chance, né? De aprender, de ta vendo e tentar fazer em sala de aula. Né? Aqui na escola não tem problema com os professores, eles seguem né a apostila. Eu não sei agora porque agora eu to em período trocado, eu só trabalho de manhã. Então eu não tenho muito contato esse ano... eu não tive muito contato com os professores da tarde. Mas até o ano passado, eles vem passam da noite pra manhã, da manhã pra noite e você vê que eles assim, seguem né, a apostilinha... agora o ano que vem que vai ter o livro do ensino médio que não tinha... Só que o que acontece, o governo federal é que manda os livros didáticos, e esse projeto do caderno do aluno é do governo estadual. Então foi muito difícil você escolher um livro didático que tenha o conteúdo, como se diz... trabalhe o eixo que o governo quer, a intenção. Foi muito difícil eu ter escolhido, porque eu que escolhi o livro aqui junto com os meus colegas. E esse livro ele não é completo, esse que nós escolhemos aqui. Ele não tem tudo que tem no caderninho do aluno. Então quer dizer, se você for usar um livro didático, você vai estar mudando de novo o projeto do governo. Que ele não tem assim... não existe um... porque o inglês sempre foi assim, quando o governo... eu lembro lá na década de 80 que eles ganharam o livro. E esse livro do Yázig que era o inglês comunicativo, pra você trabalhar comunicação, ele sequer entrou na lista pra ser escolhido. Então era um livro muito bom, Eu tenho alguns.. uns exemplares guardados em casa, que eu guardo como relíquia. E ainda hoje eu usava até no início da década de 2000, eu usei bastante no ensino médio, né? E é o que eu falo, depende muito do professor pra você dar aula de inglês. E eu não paro. Eu to sempre pesquisando, e tentando coisa nova. Então eu posso usar um texto antigo, só que eu procuro alguma coisa pra trazer pra atualidade, né? Então por isso que, eu não sei, eu sou meio suspeito pra falar, porque todos os projetos que eu participei, que o governo é, principalmente o governo do estado de são Paulo, né? É.. eu sempre fui a favor da mudança pro melhor pro aluno, e eu sempre fiz as minhas experiências em sala de aula e eu vi que... só que eu tava repensando agora esses dias, e eu preciso ver se é o material que não ta fazendo o aluno aprender ou se é o aluno que não está estimulado a aprender inglês. Mas eu sempre fui dessa opinião. Eu acho que na escola ele não vai aprender

inglês. – **Entendi. Por que o que você tem sentido? Por que você teve essa reflexão, qual foi o seu...** – Porque eu percebi que eles ...Se você perguntar alguma coisa que foi falada no bimestre anterior, eles não lembram. Então eu acho que aí não tá no material, e sim na pessoa, no aluno. Eu fiz tanto essa reflexão com o pessoal aqui que são bons alunos, como aqueles que, aquela sala que nem todos rendem bem. Agora uma coisa que eu acho legal é que esse material, hoje, ele faz com que... se o aluno tivesse é, como é que se diz... soubesse da importância que é você aprender uma língua, ele ia aprender muito com facilidade. Porque eu sempre falo pra eles.. o que: um curso de inglês você tem 10, 15 alunos na sala, no máximo. Você tem livros didáticos, CDs, você tem biblioteca pra você... a biblioteca faz parte pra você tirar dúvida, e numa sala com 42 alunos, e eu tenho uma sala a noite com 65... então é... Eu acho inviável você fazer uma língua estrangeira com 65 alunos... 3º ano da noite. – **Caramba!**– Então, eu acho legal tudo... quer dizer, os alunos que eu tive, eu percebi... aqueles, né.. eu acho assim, é o interesse por inglês. Foi o que aconteceu comigo. Eu sempre tirei nota boa em inglês porque eu gostava então o professor passava as coisas e eu não parava no que ele passava. E eu vejo alguns alunos assim. Eu passo as coisas eles vão além. Alguns anos que a gente percebe que o videogame tem ajudado bastante no conhecimento do vocabulário, né? Às vezes você coloca uma palavra, o aluno vem e fala. Então eu acho assim, o governo ele tá assim no caminho certo. Com esse material. E eu to com receio porque eu nem sei se vai continuar. Porque chegou o livro didático. Eu por exemplo... a oitava série desse ano eles tinham o livro didático. Eu usei acho que duas vezes. Eu usei mais a apostila que o assunto era muito mais interessante. Porque aquela coisinha lá na década de 80 acho, 60 quando eu aprendi, 70, que era aquelas historinhas das famílias bonitinhas americanas... eu sou o pai, eu sou o tio, depois o que o tio foi fazer e as histórias continuam as mesmas. Então quer dizer, os livros didáticos de inglês não evoluíram. Mesmo eles usando esse livro que nós adotamos pro ano que vem, eles não... eles trazem trechos assim de revistas, aquilo, mas o professor de inglês ainda continua ter que trabalhar essa parte de tá ajudando o aluno. – **Entendi. Me fala um pouquinho sobre a sua formação.**– Bom, na época que eu fiz faculdade, eu fiz na (*UNICASTRO*)<sup>47</sup>, nem era esse nome. Era “Faculdade de filosofias e letras Camilo Castelo Branco” em São Paulo, eu fiz um curso de licenciatura plena em 3 anos. Então naquela época aqueles 3 anos valeu por o que muita gente tá fazendo em 4. Eram bons professores, né? Mas a parte de inglês eu tive que procurar fora, fazer curso, porque eu lembro até hoje na faculdade que eram uns 110 alunos na sala. E o professor de inglês já entrou falando inglês e todo mundo achou ruim. Eu não sei porque é que eles estavam fazendo Letras então, né? E aí o professor foi... tentou. Mas aí ele era bem esforçado, mas aí chegou uma hora que ele não conseguiu e teve que falar português... então eu já acho que... mas eu acho que o que a faculdade me deu, me ajudou na profissão. Eu acho que como toda a profissão você tem que correr atrás. Então eu fiz a licenciatura plena, eu não tenho pós-graduação, nem mestrado. Por falta de interesse e de estímulo também. Que eu pude ver dando aula que se eu tivesse o mestrado, ou doutorado, eu ia dar aula pra faculdade, pra esses alunos que estavam... de quinta a oitava série, então eu falei assim: “pra que que eu vou estudar? Ficar dois anos fazendo mestrado, defender alguma coisa e quando eu chegar lá eu não vou ter oportunidade e vou trabalhar numa escola particular.” Que não era o meu objetivo, eu queria ir pra Estadual ou Federal. Né? E vi alguns colegas meus que pra poder dar aulas, um tá no Acre, o outro em Tocantins. Com mestrado e doutorado. Tô falando isso na área como professor. E aí, parou né. É uma profissão que você não é... você tem que trabalhar em várias escolas, então eu não tive tempo. Década de 90 mesmo, eu trabalhava das sete da manhã as onze da

---

<sup>47</sup> *UNICASTRO* (Nome fictício dado para uma universidade particular no intuito de preservar a instituição).



noite. – **Por quê?** – Eu precisava de dinheiro. Então quer dizer, o professor até hoje, é assim, ele precisa pagar pra estudar. E se ele quiser estudar ele tem que trabalhar dois, três empregos. Então isso influencia na sua aula, você não tem tempo de pesquisar porque você tem que trabalhar. Aí quando eu vim pra Araraquara, em 2000, eu decidi parar com tudo e fazer uma nova vida, foi daí que a minha saúde começou a melhorar. – **Então você teve até problemas de saúde?** – Tive. Porque trabalhava das 7 as 11 da noite. A minha formação acadêmica é na *UNICASTRO*. – **Entendi. O senhor teve prática de ensino?** - Na faculdade acho que teve uma aula que ele ensinou a preencher ?. - **e como é que...** – Como se fosse... é, não teve. Então isso também eu acho que é uma... não sei se na época também era, mas eu vejo isso... a prática que eu tive foi no estágio, e aí como eu já dava aula, as vezes eu mesmo, eu não ganhava aula porque era pro professor assinar. A minha prática de ensino foi mesmo já dando aula. Eu aprendi.. – Na raça. né? Isso, durante os estágios que se era obrigado a fazer. – **Entendi. Por que você escolheu o curso de Letras?** – Bom, eu gostava muito de inglês, né? E na época eu tava... a distância era muito longa das faculdades.. e eu tava entre Educação Física e Letras. Como a *UNICASTRO* era mias próxima à minha casa, eu fiz... né? Tudo aquela coisa, né? Eu optei por dar aula, ou seja né, fazer Letras. – **Entendi. É... me fala assim, você, enquanto professor, a sua forma de ser influencia na sua profissão? O seu jeito de ser influencia na sua forma de dar aula?** – Bom, eu acho que tem bastante sim. O meu jeito de ser em casa, meu jeito, minha... eu uso isso em sala de aula. – **E me fala um pouquinho disso.**- Ah, uma pessoa correta que.. é... segue as regras, as normas. Né? Então eu além de... é esse meu jeito extrovertido também... porque eu sou uma pessoa tímida, mas na sala de aula eu me realizo. Então ali eu me transformo. Gosto do que eu faço senão teria... eu não faço, não trabalho por causa do dinheiro, porque senão eu poderia ter escolhido outra profissão. Adoro ver né, que você consegue fazer aquele aluno que... sem estímulo, né? E de repente você vê que ele... Eu acho assim que tem muitas coisas minhas que eu uso na minha profissão. – **Entendi. Tem algum fato que ocorreu em sala de aula que muito te chamou atenção?** – Ah, eu lembro uma vez dessa.. tem várias né? Mas foi muito legal... eu tinha um aluno surdo, né? Mas ele conseguia falar alguma coisa... porque, aí foi muito legal a hora que ele falou o diálogo de inglês, do jeito dele. Foi uma...(choro e muita emoção) – **Pode ficar tranquilo, não tem importância não. Você quer que pare um pouquinho?** – Não, não, até hoje eu me emociono. Por que ele conseguiu falar o diálogo? - **entendi... vale a pena essa profissão, né?**- Embora todos os... É. Eu acho que vale muito a pena por isso. É uma troca que você tem. Isso é um dos casos.. outros... a menina que tinha... esse lado da dificuldade do aluno. Né? Então... nossa, né? São quase 30 anos que eu trabalho. Tem 28 anos que eu trabalho, então, se for numerar algumas coisas já era, eu vou ficar aqui muito tempo falando. Mas esse, acho que esse fato aí foi muito marcante por que tem alunos aí que conseguem ouvir, que falam, que não tem nenhum problema, nenhuma necessidade especial. E você vê aquele aluno que...(pausa) e ele mesmo falou: “não professor, eu quero tentar falar”. E esse aluno eu fiquei sabendo que ele entrou na USP em São Paulo, eu não lembro qual curso, isso foi em 2003. Então foi um dos momentos... muito especial, muito legal como professor. – **Entendi. E tem assim, mais alguma coisa que você gostaria de falar? Alguma crítica, algum desabafo, alguma coisa que você...** – Não, eu acho assim... eu não sei, eu acho que o governo tinha que olhar mais assim... pro professor, no sentido, assim, dele ser avaliado no trabalho dele. Né? Não por provas, por que... uma coisa que, assim, deixa a gente muito chateado é que as vezes você não ta num dia legal pra fazer a prova e isso acontece com aluno também. Eu não avalio meu aluno só pela prova, eu avalio tudo o que ele faz em sala de aula. Aquela resposta que ele foi buscar lá, que ele apareceu com... Né? Então eu acho que é a questão, mesmo, salarial, que eu parei de reclamar, falei que não ia mais reclamar mais. E a questão de

número muito, assim, o professor ter que trabalhar em várias escolas, ou mesmo hoje ele tinha que rever essa... acho que tinha que diminuir o número de aulas para o professor, para ele poder buscar fora cursos que ele queira fazer. Né? Então ele trabalha um período e no outro período ele se dedica a fazer uma pós-graduação, um mestrado. Porque eu parei por causa disso. Né? – **Uhum, entendi.** - Eu não tinha tempo de fazer. De sábado que era o momento que você tinha pra ficar em casa.. meus filhos pequenos... eu queria ver meus filhos crescerem. Né? Então... eu acho isso... porque quanto a parte didática, a parte de material, o governo ta se esforçando bastante. A escola você viu aqui, né, que como nós temos tudo? Só que... – **Muito linda. Sua sala..**<sup>48</sup>Você olha assim agora como que você vai fazer uma sala com 65 alunos aqui? Né? Então eu acho que tinha que dizer isso. E você dividir... porque ele falava: “Você deixa 10 na sala de aula...” Teve um tempo que a gente fazia isso. 15 ficavam lá e 15 desciam. Era uma coisa feita... muito mal feita pra falar a verdade. E hoje você só traz aqui o dia que vem pouco aluno. Eu mesmo nunca usei essa sala com aluno. Por causa disso, poucos computadores... – Tem TV na sala? – Tem. Tem data show, programa de dar .... – **Mas você tem que agendar...?** – Só que não tem... É, tem que agendar e outro professor não pode tar usando. Né? Eu uso todo o material. Tudo que tem de novo, que pode pro aluno.. pra aula ficar melhor, eu procuro fazer. – **Ta. E não tem impedimento da escola para uso do material?** – Não porque a escola nossa, tem até um (logcut?) a escola, se o professor quiser usar ele pode usar. Olha, eu sempre tive sorte, eu trabalhei sempre em escola que o professor... os diretores deixavam os professores a vontade para usar o material que o governo manda. Nunca foi escondido nada, nunca foi trancado nada. Quanto a isso, eu tive sorte. – **Então ta bom Paulo, muito obrigada, viu?** – Obrigada você.

---

<sup>48</sup> (A sala a qual o professor utiliza nessa escola é uma sala de multimídia com equipamentos tecnológicos novos. Ela é grande e possui em média 18 computadores. Um ambiente agradável, muito ventilado, limpo e organizado.)

**Sonia – 55 anos**

**Formação: Letras; Inglês/Português.**

**Período de docência: 1989 ....**

**Situação profissional: em serviço**

Meu nome é Sonia, eu entrei no Estado em 1989, mas antes eu dava aula em uma escola de inglês particular . Desde que eu casei meu marido já tinha escola, ai eu continuei dando aula,depois em 89 fui pegar aula no Estado, no CEFAN(Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), eu dava aula no CEFAN era magistério eu já peguei uma proposta assim que já era pra fazer uma leitura, não superficial,vocabulário ver as palavras, e entender o texto, já era assim a proposta, ai depois eu passei para o Luis Augusto ai eu dava aula de quinta a oitava série para o ensino fundamental depois o Luis Augusto fechou e ficou só primário,quer dizer não tinha mais classe, e nós viemos para o Militão em 1996 e até hoje eu estou aqui. Ha vinte anos que eu dou aula no Estado. **-Onde você se formou?-**Formei em Ribeirão Preto, é, formei lá ,depois eu fui morar nos Estados Unidos para adquirir fluência , fiquei nos Estados Unidos e no Canadá, ai eu voltei, casei, fiquei aqui em São Carlos dando aula particular,só depois de 10 anos que comecei dar aula no Estado.**-Qual era a instituição?-**Barão de Mauá, na minha época não tinha Federal, tinha sim , mas meu pai não deixava mudar de cidade pra estudar, então eu estudei lá. **-Na sua graduação você teve pratica de ensino?-** Sim,teve.**-Você acha que foi importante?-**Não, você tem que dar aula, na escola você aprende, mas o melhor é na prática mesmo. **-Que tipo de abordagem você utiliza em aula?-** Como assim? **-Abordagem comunicativa, gramática tradução.-**Olha os dois né, eu do um pouco de vocabulário e um pouco da metodologia moderna que precisa ensinar, os dois.**- Você passou por muitas transformações governamentais?-** Há! Passei, muitas transformações! Olha no início, era aquele ensino de inglês muito, você tinha que ensinar diálogo, gramática, muita gramática, depois começou diálogo, você tinha que ensinar os alunos comunicarem de uma maneira sabe aqueles alunos de quinta a oitava série, conforme o nível, não podia ser coisa difícil, porque eles não conseguiam tipo de um teatro, fazia um teatrinho e praticava o diálogo e também faziam o vocabulário no caderninho, ilustravam o vocabulário, tinha um caderninho pra isso, depois começou mudar. Agora é diferente, porque agora tem que tentar tirar as informações do texto, a parte de gramática toda tirada do próprio texto, não fica muito enfocando aquilo, como antes precisava colocar, explicar pra um aluno, a gente explica, mas é diferente. Tudo vai mudando, inclusive o aluno também né, a clientela, mas eles também mudou bastante, mas o ensino era como eu falei anteriormente no começo era gramática, depois o teatro, diálogo e agora essa proposta nova que o aluno tem que estar em contato com o mundo exterior através da língua ,os costumes, mundo exterior que eu falo é outros países, através de texto. Então o próprio texto aborda mudança na cultura, na maneira de cumprimentar, então toda mudança também é abordado no texto.**- Então hoje o ensino é enfatizado em texto?-** Isso, tem exercício, mas tem muito mais leitura e mais é texto, e a gramática é dada naquele texto. (silêncio).**- Como é o comportamento dos alunos em sala de aula?-** Olha os alunos como eles passam, eles tem uma promoção sem necessitar de muito esforço, tem aluno que ainda apesar de que ele estuda , tem muito aluno bom na sala de aula e tem os que levam na brincadeira e eu tenho visto na oitava série os alunos que levam à sério , eles tem bom aproveitamento de inglês, até outro dia eu estava dando aula de reposição e ai eu coloquei texto na lousa sobre uma moça que foi estudar no exterior inglês , em outro país, aí eu falei pra eles assim , sem usar o vocabulário, vamos ver o que

vocês entendem do texto, e aí eu fui lendo com eles, aí eu falei olha eu tenho as palavras em parêntese e aí eles mesmos foram vendo e falaram puxa professora como nós sabemos, antes a gente não sabia nada. Esses alunos eu dou aula pra eles desde a quinta série. Eles são esforçados, nesse dia tinha pouco aluno na sala e estavam os mais esforçados, aqueles que mais aproveitaram, estudaram, tudo isso também depende do professor e também do aluno, quando o aluno quer ele consegue, com esse aprendizado aqui, eles conseguem aprender. Eu acho que alunos de sétima, eles são meio folgados, então eles usam na oitava, eles começam a usar mais. Agora tem uns alunos que levam a sério de qualquer jeito esses são os que mais aprendem. - **Você dá aula para o ensino médio também ou só fundamental?**- Esse ano só fundamental, mas eu já dei para o ensino médio também. - **Você trabalha com uma conscientização do porquê de aprender essa língua?**- Deixa contar, no início primeiro você tem que conquistar o aluno, eles falavam, como que nós vamos saber inglês, se nós nem sabemos português, aí eu comecei a desmistificar, porque tem muito mito, nisso aí, então eu comecei a falar não vocês podem aprender, então eu comecei, primeiro colocando vocabulário, colocava música e eles começavam a pegar gosto e no final (muda a voz e enfatiza a fala) alunos que não sabiam nada, nada, nada, tinha aprendido alguma coisa, foi o que eu falei pra eles, vocês não vão saber em um ano tudo, mas pelo menos ter uma ideia do que é a língua, então foi uma ótima experiência. Eu já dei aula no noturno no Álvaro Guião, no ensino médio e os alunos também são esforçados, porque eles sabem que precisa estudar, o aluno que estuda a noite tem mais responsabilidade, mais compromisso. - **O que você acha da nova mudança curricular?**- Eu acho que toda mudança tem pontos negativos, mas também tem positivo, ela é boa também. O que mudou foi a família, tem muitos alunos que não tem uma estrutura familiar boa que a família é desestruturada, então isso também pode dificultar um pouco, mas se o aluno ele tem vontade e o professor também tenta ajudar, ainda consegue. O problema que eu vejo também é dessa promoção sem precisar de muito estudo isso é um dos problemas assim que eu vejo. Os alunos passam sem precisar de muito esforço. Isso aí atrapalha um pouco, agora na oitava eles já mudam, então eu tenho percebido que se não houvesse essa promoção eu acho que teria um melhor aproveitamento saberiam muito mais aprenderiam mais, porque eles se esforçariam. Aluno que é bom, é bom, é assim, e aqui nessa escola tem bastante aluno bom, tem aluno que tudo o que você pede faz no caderninho, sabe, é dedicado. - **Porque você escolheu o curso de Letras?**- Porque eu gostava de inglês, gostava de línguas., por isso que eu escolhi. - **Você gosta de ser professora?**- Gosto. - **Está feliz sendo professora?**- Agora estou, tive que fazer um tratamento assim na minha cabeça, porque devido a muitas transformações e às vezes alunos às vezes age de uma forma que você não gosta, então a gente tem que se adaptando e normalmente eu estou contente. - **O que você acha da escola como instituição educacional?**- A escola deixa muito a desejar, tem muitos problemas, professor que é responsável, tem compromisso, enfrenta problema, porque começa desde lá de cima, tem problema sim, tem coisa boa tem coisa que não. - **A sua forma de ser, influencia no modo de você ensinar?**- Influencia, porque você tem que lidar com os alunos, lidar com as pessoas, então você tem que usar de paciência, e o que você sabe da vida, eu aprendi muito, eu tinha um gênio mais difícil, agora que eu estou mudando. Eu mudo, mudo, tem que mudar muito. Eu acho que tem que mudar mais ainda. Esse ano eu estou mais feliz e isso influencia no modo de ensinar, até os alunos de quinta série estão indo bem. - **Você hoje usa a apostila do governo?** - Eu uso, mas também uso o meu material também. - **Quando não tinha a apostila como você fazia?**- Eu preparava, mas tinha que colocar tudo na lousa, porque não tinha livro, então era difícil, dói aqui meu braço de tanto escrever na lousa, mas sempre usei o dicionário e ainda uso o dicionário, mas agora tendo apostila fica mais fácil. Só teve uma escola que eu dava aula que lá vinha um moço da editora e então ele vendia

o livro muito barato e nos vendíamos para os alunos. Então nessa escola eu usei livro, mas depois em nenhuma outra escola. - **E como foi ter usado o livro didático?**- Eles gostavam mais que colocasse na lousa, engraçado isso né, mas tem aluno que reclamou, mas tem aluno que gosta viu! Eles não gostam de copiar, mas tem aluno que gosta de copiar. -**E como você avaliava, para saber se realmente eles estavam aprendendo?**- Eu avaliava e avalio durante as aulas na observação diária e além de avaliar durante as aulas eu fazia e faço uma prova individual pra saber qual era o rendimento dos alunos e trabalho em grupo. -**E hoje como você avalia?**- Da mesma forma. Inclusive na própria apostila eu fiz agora na oitava série uma pesquisa porque no segundo bimestre era sobre invenções e eles fizeram uma pesquisa sobre alguma invenção, cada aluno pesquisou a invenção que queria e foi interessante viu. Eles gostaram. Os alunos da quinta fizeram um trabalho dentro da sala, dá trabalho porque eu tive que sortear o grupo, e o assunto era palavras em inglês encontrado no dia a dia, produtos de limpeza, comida. Então deu trabalho pra montar o grupo, e pra fazer o trabalho eles também ficam agitados, depois coloca tudo em ordem. Eles fizeram trabalhos ótimos, cada grupo tinha um assunto, sobre as palavras deles encontradas. - **Qual é o numero de aula que você tem?**- Eu tenho vinte e oito. - **Você tem tempo de preparar suas aulas?**- Tempo tem que arrumar, tem que arrumar o tempo, muito tempo não. - **Você faz curso de aperfeiçoamento?**- Eu ate queria fazer, mas a diretoria de ensino não. Esse ano não teve nenhum curso. Mas eu gostaria de fazer. Então tá joia, obrigada viu. De nada.

**Karen – 35 anos**

**Formação: Letras; Inglês/Português.**

**Período de docência: 1995...**

**Situação profissional: em serviço**

Meu nome é Karen. Eu sou professora faz quinze anos já. Eu sempre pensei em ser professora, desde pequenininha, brincava de professora, lousinha, nunca me imaginei fazendo outra coisa e o que eu vejo assim de mudanças na minha trajetória, tem muitas coisas boas e outras ruins, o que é de ruim: de ruim eu acho que esse sistema de progressão, eles falam de progressão, mas, na verdade o que vem acontecendo com a escola pública é a aprovação automática. O aluno chega de 5ª, 6ª e 7ª série sem saber nada, a 8ª, o professor fala, mas chegou até aqui a gente vai reprovar agora, não é a questão do reprovar. A gente esse ano recebeu muitos alunos na 5ª série que não são alfabetizados e, por exemplo, eu sou professora, eu fiz magistério, mas eu nunca alfabetizei, eu não sei como alfabetiza, e tem outros professores que nem os magistérios fizeram, sabem menos ainda. Então eles chegaram pra gente agora na 5ª com falhas de alfabetização que a gente não sabe trabalhar e o professor da recuperação também não sabe trabalhar a alfabetização. Então o professor da 4ª série deveria ter segurado pelo menos a quarta série, porque eles sabem alfabetizar, mas não, eles mandam, porque manda às vezes, por conta dessa prova de mérito, bônus, ah, se você repetir aqueles alunos, você vai ganhar menos bônus. Então não to julgando, mas pode ser o que aconteceu pra gente ver tantos alunos analfabetos, principalmente esse ano, foi o ano que a gente mais percebeu isso, é muito triste porque às vezes tem aluno que é indisciplinado, mas, também tem aquele não sabe, a gente sente pena desses alunos, tanto tentando ajudar como a gente pode, dando reforço à tarde, mais igual o que eu te falei, tem aluno que o problema é alfabetização e a gente não sabe trabalhar e a gente não tem que saber necessariamente, eu acho que 1ª a 4ª tinha que ter isso, não mandar aluno pra gente assim. Bom, isso acontece e muita indisciplina, aquele aluno que viu que o coleguinha não fez nada na 5ª e passou pra 6ª, eles não tem a maturidade pra falar, não, lá na frente eu vou saber mais, na hora de uma entrevista, eu vou saber mais, não, hoje, ele vê assim, se ele passou eu também vou passar e vou começar a brincar. Então essa aprovação que na realidade está acontecendo, na verdade, está desestimulando os bons alunos. Quer dar um tempo maior pra aqueles quem não aprende, tudo bem, até concordo, respeito, mas, na realidade o que mais está acontecendo é desestimulando os bons. Isso é uma coisa ruim que eu não sei o que teria que ser feito, né. Eu também sou contra aquele sistema que antes por causa de ½ reprovava um ano inteiro, mas do jeito que está sendo colocado também não está dando certo. Bom, de bom que eu vi: assim a questão de formação continuada que a gente tá tendo, embora seja pra uma minoria. Eu to fazendo um curso REDEFOR<sup>49</sup>, que é uma pós, e isso é muito legal. A prova de mérito, até a gente estava discutindo, porque alguns professores são contra, porque só o professor tem que fazer prova? Porque não dá prova pro médico pra dar aumento pro médico, porque só a gente. Eu acho assim, quer continuar com essa prova, tudo bem, mas a gente ter que ter os nossos aumentos anual, e

---

<sup>49</sup> REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente) - O programa REDEFOR, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o governo estadual e universidades públicas, oferece diversos cursos gratuitos de pós-graduação aos docentes da rede estadual, atuando na capacitação de professores que desejam se especializar. Três grandes faculdades estão envolvidas neste projeto: USP, UNESP e Unicamp.

essa prova que seja algo a mais, vai lá quem quer, mas não é bem a forma que está sendo colocada, tá sendo a única forma de a gente receber aumento né. Agora o governador ta falando em 42%, mas que na verdade meu pagamento vai dar R\$120,00 a mais, mas depois de cinco anos sem aumento. Eu fiz a prova de mérito e consegui, mas assim a prova de mérito você tem que ir muito bem e você tem que ser os vinte melhores do Estado, então é pra uma minoria tudo o que o governo ta fazendo ainda é pra uma minoria. O professor pode ter feito, pode ter atingido nota seis que é o que eles falam na mídia que tem que atingir seis, mais não é seis. Ele tem que ser os vinte melhores do Estado. Então, por exemplo, eu atingi quase nove, portanto eu consegui o aumento, tem professora que fez oito e pouco e não conseguiu, porque na disciplina dela ela tinha que atingir quase dez, não sei como eles fazem. Bom mas deixa eu falar das coisas boas, a gente só reclama. As boas que eu percebi principalmente em inglês, é a questão do material. A gente não tinha nada, nunca teve. Então faz assim quatro, cinco, anos que a gente está recebendo as apostilinhas que pra mim é tudo de bom, principalmente porque eu nunca tive, e esse ano chegou até livro. Quem imaginava que a escola fosse dar livro pra todos os alunos do fundamental. Inglês, então, a gente tá nadando de braçada. Agora a gente tá até demais (empolgação, estado de alegria), com duas aulinhas por semana, então o governo tá fazendo muito mais, porque antes com giz e lousa, sem material, eu tirava Xerox do bolso, pra poder trabalhar com imagem, figura, porque o inglês sem nada, então, isso foi maravilhoso. Eu gosto das apostilas, eu acho elas muito boas, complementa o livro, porque a apostila é assim é o que tá tudo ali do currículo, trabalhar o currículo do governador do Estado de São Paulo. Aí o livro é alguma coisa a mais. Então, quando a gente ta adiantado eu trabalho o livro também, eu to achando tudo de bom. **-Karen, qual é o seu método de trabalho?-** então a gente trabalha focando a apostila, como que esta apostila trabalha. Ela é legal porque ela trabalha o levantamento do conhecimento prévio. Ela trabalha a produção escrita em inglês. Ela é dividida por situações de aprendizagem, tem quatro situações de aprendizagem na apostila. Então na situação 1 ele começa a produzir um pouquinho, tudo em inglês, 2 mais um pouquinho, na 3 mais um pouquinho, na 4 ele vai fechar. Então toda apostilinha ele vai ter uma produção escrita em inglês, as vezes é um bilhete, as vezes é uma carta, o 3º ano do ensino médio, eles fizeram *testimony* (depoimento) sobre trabalho voluntário. Então vem crescendo assim. O que fica muito a desejar: *o listening*, embora, os livros trazem, a gente tem dificuldade pra trabalhar, não tem um aparelho, eu já trouxe o meu, emprestado da minha mãe, mas ainda eu queimei ele. Então eu falo pra todos alunos que eles podem ouvir em casa e a gente pode trabalhar em aula, mas assim bate na questão materiais. Então não tem nenhum funcionando no momento; e a questão do *speaking*, fica bem a desejar, com sala de 45 alunos eu trabalho tipo assim, a gente tá trabalhando esportes, então pergunta: *What's your favorite sports?* pra quatro alunos ai você viu lá o Antonio gosta de vôlei ai cê vai escrever: *Antonio favorite sport is volley*, coisinha mínima, as aulas são dadas em português, algumas eu leio um diálogo em inglês, tento tirar deles que eles entenderam, mas é lógico que a aula é em português, eles tentam falar em português e alguma coisinha eu peço pra repetir, mas é pouca coisa. **-Mas de um modo geral eles aprendem?-** Daqueles que se empenham pra isso. Os que se empenham mesmo, mesmo, que você vê que aprendeu às vezes eu falo assim que legal que você aprendeu, você faz curso, porque antes a gente só via isso no aluno que fazia curso, não professora é aqui, eu falo nossa! Que legal! Mas são dez de quarenta. Ai tem mais dez que anda, ai tem os que ficam pra trás, assim mesmo, tipo assim, meia dúzia não sabe nem o que está fazendo no mundo, porque, ou porque ele tem dificuldade ou porque ele não tenta mesmo, não faz nada, não é com o inglês, ele não tenta com ninguém e porque que ele não tenta as vezes, acho que na maioria das vezes é porque ficou uma lacuna lá atrás. Então ele não tenta porque oh! Se eu tentar meu amiguinho vai perceber que eu não sei, o

professor vai saber que eu não sei. Então eu fico com vergonha, e aí como que ele esconde essa vergonha, na indisciplina. Ah eu tenho zero porque eu não faço nada, só bagunço né. Ele acha mais bonito assim do que, ah eu tenho 1, eu tenho 2, mas eu tentei fazer, eu produzi, né. Até o aluno que tem muita dificuldade, mas que tenta eu to tentando ao máximo não dar 1 não dar 2, eu dei 5 pra um aluno que se eu for olhar a produção dele não é 5, mas ele produziu tanto em mudança de comportamento e tentar fazer que eu dei 5 e falo pra ele. Eu te dei 5 porque você mudou muito seu comportamento, então você tá tentando e se você continuar assim você vai conseguir. Embora a produção dele ainda não seja um 5, mas pela mudança de comportamento eu vou dar 5 pra ver se ele vai continuar mudando, melhorando, porque se aparecer um vermelho de novo, ele vai pensar, eu tentei tanto esse mês, vermelho de novo, vou voltar a ser porcária, voltar a não fazer nada. **-Você tem problema de indisciplina?-** Disciplina na questão respeito, eu não posso falar, porque eles me respeitam, até pode acontecer, mais assim, um aluno por ano, mas na questão da disciplina é questão assim da falta..., a vontade, às vezes eles só fazem porque vai ganhar o visto. Eles não fazem pela aprendizagem. Eles perguntam você vai dar visto, se eu falar que eu não vou dar visto, meia dúzia fazem, então, eles fazem assim pelo visto, não pela aprendizagem. Embora a gente faz um trabalho de conscientização, de porque aprender inglês, toda 5ª série quando começa eu peço trabalhinho pra perceber que o inglês tá ao nosso redor, busca logotipo, recorta, pra eles verem que o inglês tá na nossa vida hoje e da importância de porque aprender inglês. No ensino médio também retomo. **-Quando você iniciou como eram os alunos, você acha que mudou?-** eu acho que mudou, por causa da progressão, porque eles não entendem que é importante pra uma faculdade, pra eles isso tá muito longe. Então o sistema não reprova mais, e você não consegue colocar na cabecinha de um aluno que ele tá aqui pra aprender, que depois ele vai precisar de um emprego, ou um concurso, uma faculdade. Mas a questão do conteúdo por conta dos materiais e do professor estar sendo mais cobrado, eu acho que melhorou, é um grande incentivo pra gente que não tinha nada, nessa questão do material. A indisciplina é por conta da progressão e as vezes também não tem a instituição família por trás. A gente vê que o aluno que vai bem, aqueles dez que eu te falei eles tem a questão família, na reunião você percebe que o pai fica preocupado que, aquele aluno que fala pode dar 4 mesmo é aquele aluno que o pai nem aparece na reunião e ele sabe que ele não vai ter essa cobrança da família. Então, o governo entre aspas, não cobra, eu vou passar, minha família nem quer saber, nem vem as minhas reuniões, que eu vou aprender, pra daqui dez anos entrar no mercado de trabalho, não. Quando tem a família, quando a gente pode contar com a família, olha, quem tem família pra gente dizer que tem problema assim é só a questão do aluno que tem dificuldade mesmo de aprendizagem, mas que é uma minoria. Se ele tem família, são os alunos que sobressaem é muito difícil aluno que tem família apresentar problema em sala de aula só se ele realmente não consegue. **-Que tipo de abordagem você utiliza em sala de aula?-** É interessante porque é cada ano que muda, eu falei não sei se eu to ficando mais velha, eu to ficando mais chata, chata, ou exigente? Hoje eu me fiz esse questionamento, e será que eu to ficando mais chata, ou será que eu to ficando mais exigente. Aí eu pensei, sabe aqueles professores mais idosos que a gente acha que é mais chatos, mas eles são mais chatos ou mais exigentes? Ah eu tento usar uma abordagem construtiva, mas eu sei que tá longe ainda de, por exemplo, quem dá aula em curso com 10, 12 alunos, aí sim você pode dizer que é uma abordagem mais comunicativa, em sala de aula a gente tenta trabalhar assim com coisas que é de interesse deles, o que faz parte do conhecimento deles, mas não dá pra ser uma abordagem comunicativa, a gente até tenta, pede pra eles fazerem tudo em inglês, não tem mais aquele negócio de tradução, já era, trabalha leitura, mas não é aquela abordagem comunicativa, que fala inglês, e nem é esse o objetivo é que ...eles dão mais ênfase na leitura e na



escrita. Agora com os livrinhos a gente até tenta trabalhar mais o *listening*, mas a ênfase é o que é cobrado no vestibular, leitura e escrita, dá pra aprender tranquilamente, se o aluno toda aula estudar dá pra aprender, mas depende dele. -**Então está ótimo Karen, muito obrigada, tá.**-

**Karina – 36 anos**

**Formação: Letras; Inglês/Português; Mestrado e Doutorado em Literatura.**

**Período de docência: 1998 ...**

**Situação profissional: em serviço**

Bom, meu nome é Karina, tenho 36 anos, ã.. eu ingressei na minha graduação em 96. Fiz licenciatura em Letras Português e Inglês, mas o Inglês nunca foi a minha prioridade no curso (risos). Eu sempre quis trabalhar com literatura, com língua portuguesa. ã.. procurei me dedicar em todas as disciplinas do curso, né? Mas sempre olhando com um carinho maior para a literatura brasileira, teoria literária, que era realmente a vocação, é o chamado. E depois quando eu terminei a graduação, apareceram aulas de inglês para eu ministrar, era a única coisa que tinha na época e aí eu fui e enfrentei né? De vez enquanto precisa, eu tenho que enfrentar. E comecei a dar aula de inglês, eu gostava tudo, embora não fosse assim, aquilo que eu realmente queria tal, mas, fui dar aula de inglês um ano depois que eu comecei a fazer o mestrado de estudos literários. Depois de dois anos apareceu o concurso do Estado, a oportunidade de prestar o concurso. E eu prestei português e inglês. Português, eu também passei em português, mas eu passei, eu só peguei aula em Ribeirão Preto, aí como o inglês eu tinha conseguido aqui na cidade eu exonerei o português e fiquei só com a aula de inglês. E foi um choque quando eu ingressei. Porque, eu imaginava que não estivesse bom, que o ensino público não estivesse bom, mas não imaginei que estivesse tão ruim. Claro que eu não tenho ainda muito do que reclamar, porque eu acabei entrando numa escola, assim, relativamente boa, que era o Jesuíno de Arruda na época...(barulho de uma serra elétrica)eu dei aula de inglês então nessas escolas de idioma, por praticamente dois anos, dava aula de redação, dava aula de redação particular e aula de redação numa escola também aqui na Fernanda Telles. Mas depois no finalzinho do meu mestrado consegui uma bolsa, e eu acabei ficando, tive uma bolsa de 4 meses, tava melhor porque precisava fazer terminar o mestrado. E logo depois eu já ingressei na rede estadual. E como eu disse o choque foi grande, eu assustei muito. Eu entrava na sala de aula tinha vontade de sair correndo, tinha vontade de chorar, porque a gente preparava as coisas, você chega na sala de aula e não consegue fazer nem um terço daquilo que você planejou. Primeiro porque, a aula de inglês.. a própria administração da escola, diretores tal, costumam dizer pros alunos que não reprova. Então assim, a questão de uma disciplina reprovar ou não, acho que, infelizmente não deveria ser assim, mas é um elemento que contribui pro aluno se dedicar ou não. E o que eu acho mais estranho é que a gente tá vivendo num período em que a língua inglesa, você tem contado com a língua inglesa de diversas maneiras, através de música, a propaganda, produtos de alimentação de higiene, tudo vem escrito, sempre tem alguma coisa em inglês. E os alunos não se interessam. A gente nota assim, um interesse maior, a partir da quinta, sexta série. A partir daí, a gente já nota que começa a debandar. Eu acho que tudo, é geral, nas

aulas de português é notável uma coisa parecida, tudo o que precisa ter um empenho da parte dos alunos, tem que sentar e estudar, mas quando começa a precisar disso, os alunos precisam sentar e estudar, eles já começam a abandonar. Eles começam a dizer que é muito difícil: "Ah, não dá, eu não aprendo". E por mais que você tenta levar alguma atividade diferente, tudo, eu sempre escutava isso. Quando eu comecei a pegar alunos do ensino médio, meu desespero é maior ainda, porque, eu fazia aquela avaliação diagnóstica no primeiro dia, primeira semana, e os meus alunos relatavam que durante o ensino fundamental, o que eles aprenderam, de inglês, era assim, verbo *to be* e tradução. E eu comecei a questionar: "como era essa tradução?" "Ah, o professor colocava o dicionário de inglês lá pra gente, dava um texto e mandava traduzir". Quer dizer, se for pra fazer isso, qualquer um dá aula de inglês. Porque você não precisa ensinar nada, você joga o dicionário na mão do aluno, quer dizer, você vai aprender inglês com um dicionário, traduzindo? Isso não é aprender inglês. Então o aluno já chegava extremamente desmotivado, no ensino médio. A gente tem um conteúdo pra trabalhar que a gente não pode fugir, né? A escola, ela tem um programa, tem um plano, você tem algumas coisas, você tem que fazer determinadas coisas. E eu tinha que começar do básico, claro, a gente passa pelos primeiros anos do ensino médio, você tem que passar pelo verbo *to be*, *simple present*, tal. Mas, você tentava dar um texto mais adequado pra idade deles, eles não conseguem ler, porque falta toda aquela base do ensino fundamental. Então era desesperador pra mim, eu ficava assim, com uma sensação de impotência, de ver que meu trabalho não tava rendendo, porque é aquela luta, você tem que lutar com um plano que você tem que seguir, você é obrigado a dar aqueles conteúdos, e você sabe que teu aluno não tem condições de acompanhar aquilo, porque faltou uma base, né? Eles ficam desmotivados, e eles não tem mais vontade de estudar. E eu acho muito difícil de trabalhar dessa maneira. A televisão mesmo, você tem uma só, e como eu falei o que aconteceu com o espetor de aluno achando, fazendo o meu papel, achando que não ia dar certo, e então assim, até que ponto a disciplina e controle de aluno na sala de aula, até que ponto você pode ensinar, sabe? A partir do momento que o professor tem que ficar muito preocupado com cuidar do aluno para que não tenha muito barulho, pra que... olha, sinto muito. Né, eu acho que isso aí é uma questão que.. é.. tem que ser trabalhada dentro de casa, educação, a gente não é capaz de fazer tudo ao mesmo tempo, ainda mais a gente da área de inglês que só tem duas aulas por semana de 50 minutos, né? No meu caso, com o ensino médio eu sempre opto por trabalhar leitura e escrita, porque não dá pra trabalhar as 4 habilidades, não tem como, é irreal. Se você trabalhar essas 4 habilidades, você não sai do lugar até o final do ano. Porque como é que você vai fazer atividade oral, conversação com aluno de ensino médio, numa sala com 40 alunos, entendeu? A gente sabe que tem o peso do vestibular, muitos querem prestar vestibular, pra concurso, eu tive que optar. Da 5ª a 8ª eu procuro fazer um trabalho mais diferenciado, uma abordagem, assim, mais comunicativa, utilizar conversação na sala de aula, mas no ensino médio, é muito difícil, mesmo porque eles não aceitam muito, eles começam a rir, já tentei dar aula de inglês, durante a aula em inglês, e é gargalhada na minha cara. Ai eu sinto como se não fosse a coisa correta. Então, o que você acaba fazendo? Dando texto, é.. eu procuro ensinar através de leitura. Eu não trabalho com tradução de jeito nenhum, eu acho que isso é um crime. Eu falo pra eles: Olha, eu posso até disponibilizar dicionário pra alguma atividade como a gente vai fazer, alguma atividade de texto em inglês, mas é interpretação. Então eu sempre começo, principalmente os primeiros anos, eu ensino as técnicas de leitura em inglês. Aquele "*backknowledge*, *Skimming*", tudo aquilo que a gente pode utilizar que eu sei que são ferramentas que eles vão usar, não só em inglês, mas em história, em geografia, em todas as disciplinas. Porque eu acho que é isso que tá faltando. Aluno chega sem saber ler o texto. E sempre com atividade de interpretação, procurando levar textos atuais... eu fui assim, no comecinho de 2007 eu procurei esses

representantes de editoras, e eles mandaram pra mim alguns exemplares, mas eles não mandam porque sabem que a gente não pode adotar. É muito difícil. Eu tentei. Eu falei com a direção da escola... "ah, a gente vai ver o que pode fazer no dia da reunião". Chegou no dia da reunião ninguém falou nada. "Ah não, a gente não pode pedir pra comprar". Fica muito difícil, eles não mandam mesmo, eles sabem que a gente não vai poder adotar. E a gente sabe qual é a política deles né? Mandam pra você ver se gosta e eles não chegam a fazer a venda. Mas assim, eu montei apostila de 20 páginas pro ensino médio, o material... o melhor material que eu pude encontrar na época. Livros que são usados em escolas particulares aqui da cidade, assim, escolas bem conceituadas, material assim, de primeira, mas os alunos tinham uma dificuldade imensa. E eles ficavam desmotivados mesmo.

**- E porque você acha que é diferente na escola pública e na escola particular?- Qual que é a...** - Eu acho que existe um fator assim, ã.. dois fatores na verdade. Primeiro, o pai tá pagando a escola, ele cobra a escola, o resultado. Pra cobrar da escola, ele cobra o filho também de certa maneira. Claro que não é um paraíso, tem muito aluno que acha que manda na escola, e o professor fica refém de pais de aluno em escola particular. Eu conheço vários amigos que estão nessa situação. Quem manda é o pai. Por outro lado, a gente não tem isso na escola pública, mas também não tem a presença da família pra fazer os alunos estudarem, ou incentivar os alunos a estudarem. Acho que começa em casa. Acho que muito, na minha opinião, realmente, eu acho que começa em casa. Não são todos os alunos, mas, eu vejo assim, que o aluno no ensino médio começa numa escola particular, começa tendo nota baixa, os pais correm em cima, porque no ensino médio, numa escola particular, os pais ficam visando o vestibular mesmo. A gente sabe disso, né? Então o nível de cobrança também é maior, né? E os alunos sabem que todas as disciplinas ali elas são importante pro vestibular. Então com relação aos alunos do ensino fundamental, é uma angústia, com os alunos do ensino médio, é outra, né? Então desde que eu comecei a notar isso e escolher as aulas, né.. por que quando a gente começa a gente não escolhe né? Cê fica com aquilo que sobra. Desde que eu comecei a escolher, eu sempre priorizei as 5<sup>as</sup> séries. Porque eu pensava assim: "Ah, se eu conseguir fazer um trabalho legal na 5<sup>a</sup> e ir adiante, quem sabe quando eu chegar no ensino médio, esses alunos não vão... se eu conseguir desenvolver um trabalho é... com esses alunos.

E eu tive experiências excelentes em 2006 na Jesuíno de Arruda, eu tinha quatro 5<sup>as</sup> séries, e eu falo com o maior carinho porque eu senti que o meu trabalho realmente deu certo, foi com as 5<sup>as</sup> séries. Eu tive um... dessas quatro 5<sup>as</sup> séries, eu tive uma em especial que me emocionou demais quando eu terminei. Quando acabou o ano, que as minhas alunas falando em inglês na sala de aula. No dia de avaliação... porque eu fazia questão de dar uma avaliação, que a gente chama de formal, prova, fazia questão. Porque como as outras disciplinas também fazem, parece que se você não fizer isso, parece que eles não levam a sério. Mas é também uma maneira de eu avaliar as questões escritas, tudo mais. Eu fazia outros tipos de atividades com eles ao longo do bimestre e eu falei: "bom, eu vou tentar.. vamos ver se isso vai funcionar" E eu ficava... eu fiquei assim, espantada, né, com o resultado no final do ano. As minhas alunas falam.. principalmente as meninas né.. falando em inglês, as provas assim, perfeitas, os exercícios assim, muito bem feitos, e eu um dia selecionei duas dessas alunas, eu falei: "me fala uma coisa, vocês fazem inglês fora aqui da escola?" "não, professora, a gente só faz inglês aqui" Então aquilo pra mim foi uma vitória, vou começar a chorar (emocionada). Foi uma vitória porque realmente... pena que eu tive que pedir remoção, fui pra outra escola, né? Fui pro Álvaro Guião. Eu não pude dar continuidade com aquele trabalho, mas eu sei que professora que deu aula pra essas crianças a partir de então, eu sei que aquele primeiro ano foi dado, foi bem feito, foi legal. A turma ajudava muito, as meninas, os meninos eram muito interessados, vieram de um ensino de educação infantil muito bom. A professora que eles tiveram, muito boa,

alfabetizou muito bem, né? Porque a gente enfrenta esse problema também, criança chegar, da quinta série, sem estar alfabetizada. Se a criança não sabe ler, não adianta, em outra língua vai ser a mesma coisa. Em matemática, em qualquer disciplina. A gente costuma pensar que a criança não sabe ler, a gente já pensa nas matérias da área de humanas.. não é, é interpretação, uma série de coisas. E eu tenho notado que com o passar dos anos, mesmo pegando quinta séries assim todo o ano, cada ano que vem tá pior. O nível de desatenção de aluno, muito grande, é, a falta de comprometimento do aluno, dos pais, muito grande. Eu tive um choque quando eu fui pra outra escola que eu peguei quinta série novamente, eu tive um choque quando eu peguei aquela quinta série, assim, aluno de quinta série, tentando me enganar, não trazia o caderno, eu mandava recado no caderno pros pais, pegava outro caderno, mandava o recado, pedia praquele bilhete vir assinado, não trazia. Aí eu encaminhava para a direção e pedia pra direção entrar em contato com os pais, mas não tinha retorno. Os pais... não tinha "Olha, meu filho não tá levando material, o que que tá acontecendo?" Nada. Eu estranhei bastante, e tenho notado que isso piora a cada ano. - **Uhum. Essa sala que você teve sucesso, que tipo de abordagem você usou?** - Olha, engraçado, a mesma abordagem que eu continuo usando até hoje. Procuro usar o método comunicativo. Como lá naquela escola também tinha, assim, recurso de áudio e tudo mais, então eu tinha... de vez enquanto levava algum CD pra eles ouvirem, tentar responder, mas na maioria das vezes, por conta da escassez de material e a impossibilidade de pedir material pras crianças.. porque no Jesuíno eu era obrigada.. não podia pedir dinheiro pra xerox. Acho que toda a escola agora é assim. E inglês, junto com Ed. Física e Ed. Artística, são as únicas disciplinas que não recebem material da rede estadual, então fica muito difícil, você não pode pedir pra comprar livro, você não pode pedir dinheiro pra tirar xerox, é.. então você trabalha com o que.... Você não recebe material da Secretaria da Educação, então fica muito difícil de trabalhar. O que eu procurava fazer? Pedia pros meus alunos guardarem folheto de supermercado, de loja..."Olha, quando vocês forem pro centro, sei lá, passa ali no calçadão, tão entregando uns jornaizinhos, vai lá na Pernambucanas, sempre tem... guarda, guarda os folhetinhos de supermercado, guarda os folhetinhos de loja." Então o que eu fazia, a gente trabalhava vocabulário de roupas. Né? Porque 5ª série.. é o que tá mais fresco pra mim agora. Então eu pedia pra eles juntarem essas coisas e eles levavam, recortavam as fotos de roupas, colocavam lá, cada um ia fazia o seu. Então eu ia mostrando, eu mostrava as imagens e tals, e pedia pra que eles descobrissem as imagens que correspondiam aquele vocabulário que eu tava trabalhando, cada um montava e tals, aí depois a gente fazia os exercícios em cima daquele material, porque era uma maneira de eles terem o material. Eu desenhava na lousa, por exemplo, calça, jaqueta, tênis. Eu desenhava, colocava o nome em inglês e falava, pedia pra que eles descobrissem onde é que tava, então cada um ia montando, ia anotando, era assim que eu trabalhava né? E depois eu aplicava os exercícios, chamava as crianças, escolhia alguém: "Quem quer participar?" Levantava a mão e ia lá na frente e tinha que descrever a roupa do coleguinha. Então eu trabalhava nesse sentido. Mas, isso no ensino fundamental, né? 5ª série, 6ª série. A partir da 7ª série já começa a ficar mais difícil. Eles não querem mais juntar folheto, é... eles querem... uso de celular na sala de aula, aquela coisa.. você passa mais tempo chamando a atenção de aluno.. "não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, para de bater no fulano" Quando você vê a aula já acabou você pede as folhas pra fazer em casa ou fazer na sala de aula, a maioria não entrega. Então você começa assim" Ah, será que eu não sei dominar uma sala de aula?" Eu acho que a minha preocupação nos últimos anos, acabou se concentrando muito mais em ter que mostrar que eu era capaz de segurar uma sala do que dar aula de inglês efetivamente. E isso é uma coisa que me incomoda muito, porque vem uma cobrança da diretora da escola, entende? Até inspetor de aluno se metendo no meu trabalho, né? E isso

é uma coisa que eu não aceito porque eu não me meto no trabalho de ninguém. Então eu acho que colocar um segurança como inspetor de aluno e esse inspetor de aluno passar pelo corredor, escutar uma conversa entre os alunos da minha aula, não sabe se eu to trabalhando algum dialogo alguma coisa, abre a porta e vem querendo mandar, ou então, o dia que eu preparei uma atividade pro ensino médio com filme... eu falei: Eu preciso de um espaço maior, eu vou levar a televisão pra que eles façam, e eu vou juntar duas salas pra assistir ao filme, pra depois que eu possa utilizar o tempo pra aplicar atividade. Esse inspetor de aluno simplesmente falou que não, que isso não ia dar certo e simplesmente não me deixou fazer. Quer dizer, até que ponto vai a minha autoridade como professora, e a autoridade de um inspetor de aluno, né? Não to desmerecendo o trabalho dele, pelo contrário, só acho que cada um tem sua função na escola, né? Então o último ano que eu trabalhei com o ensino médio, a minha angústia foi exatamente essa. Quando eu tava conseguindo trabalhar, alguma coisa assim, diferenciada, diferente com os alunos pra ver se eu conseguia atrair a atenção deles, vinha sempre alguma coisa desse tipo, administrativa pra atrapalhar, né? Mas o que eu achei mais engraçado é que no ano seguinte, que eu já não estava mais dando aulas, eu fui afastada, eu fui até a escola pra assinar uma documentação e eu encontrei os alunos, que foram meus alunos no primeiro ano, porque eles achavam assim, que eu pegava muito no pé. E eu dava mesmo... eu fiz apostila, pedi pra tirar xerox da apostila, falei pros alunos: "ó, quem não pode tirar Xerox do material, me procura fora da sala de aula que a gente dá um jeito" né? Porque cinquenta centavos, eu acho que dava pra gente tirar... sei lá, fazer uma vaquinha, dava pra gente tirar. A maioria não fez. E não era porque não tinha dinheiro, né? Porque pra bala, chiclete, na sala, tinha dinheiro. Agora pra cinquenta centavos do material de inglês, não tinha. Isso é revoltante né? (risos) E eu me lembro que eu dava assim, muita prova, muitos exercícios, muito texto, e parece que não tinha valor, né? E no ano seguinte quando eu voltei, como eu estava dizendo, voltei pra escola pra assinar a documentação, passei pelo corredor encontrei com alguns alunos. É, eu acho até assim, falta de ética, não vou falar o nome do santo (risos), ãm... mas falaram assim pra mim: "ai professora, que saudades" Eu falei: "Vocês gostam de mentir né?" Ainda brinquei com os alunos e dois alunos me disseram assim: "ai professora, cê sabe o que a professora que tá dando aula pra gente esse ano, tá fazendo?" Eu disse: "ai, não quero saber..." porque eu acho antiético isso né? Mas não fui eu que perguntei, né? Eu falei "Ah, magina, vocês estão em boas mãos, que isso" "Ai professora, ela dá pontinho, a gente faz assim, um exercício, ela põe um pontinho. Ela não dá prova... ai professora que saudade" Eu falei "ah, mentira que cês tão com saudade" brinquei de novo, mas eu fui pra casa, pensando naquilo. Porque olha, então no primeiro momento a gente acha que os alunos não reconhecem, ou que acham que não é importante, de repente, ali tinham 2 ou 3 que falavam... e isso pra mim foi uma coisa importante, me ajudou a repensar muito, eu falava, tá vendo, eu não concordo com a avaliação formal o tempo todo, mas eu acho que a gente não pode descartar, não é porque é uma coisa tradicional, que foi usada... que não tem alguma coisa boa ali. Eu acho, que de alguma maneira o aluno se sente obrigado a sentar, olhar praquilo que você trabalhou com ele, e estudar de alguma maneira. Ficar dando atividade na sala de aula, só avaliando ali, acho importante, porque é uma avaliação continua, mas acho que precisa ter alguma coisa assim, além. Acho que a gente conjugando as duas formas de avaliar, a contínua e essa que é mais formal, acho que funciona bem. Pelo menos o resultado que eu vi com as 5ª s séries foi excelente, né? E realmente os alunos se sentiam obrigados a estudar. Então aquela sensação que eu tinha de impotência, de que eu não sabia trabalhar, de que eu não sabia dar aula em inglês, quando eu ouvi essas coisas desses meus alunos do ensino médio, e lembrando do resultado das 5ªs séries, eu falei "ai, será que eu não tô me cobrando demais?" né? Porque a gente se cobra bastante, a gente se auto avalia muito. Também, todo final de ano... todo

final de ano não, todo o final de bimestre, eu faço uma auto avaliação com os alunos. Interessante é que a maioria fala: "é, eu não me dediquei mesmo. Eu não fiz." Nunca.. eles não falavam.. Eu falava, "olha essa auto avaliação não vai contar pra nota final, viu? Vocês não precisam ter medo, porque eu não vou usar esse instrumento pra punir ninguém." Eu sempre dizia que era pra melhorar a aula, pra que as coisas fiquem melhores depois que o resultado fica melhor pra vocês, né? Então sempre tem aquele que tem medo, que responde sempre que tava tudo ótimo, mas sempre tinha aquele que comentava que percebia que ele tinha participação no resultado ruim que ele teve e isso acho que era legal, né? E esse *feedback* um ano depois com esses alunos do ensino médio, me foi importante. Acho que foi legal pra eu não me cobrar tanto... assim, a cobrança é constante, mas eu digo... sempre achar que o problema tá comigo, comigo e comigo. E é legal quando você faz esse tipo de avaliação, porque o aluno também fala: "Não professora, eu assumo que eu não levei a sério" Então isso é bem legal. - **Uhum. Karina, você passou por alguma mudança na política educacional?** - Olha. Quando eu saí de licença é que houve a mudança. Então eu acabei não pegando aquela grande mudança que houve agora, que não é mais... agora é currículo... não sei o que é, eu to meio por fora, só volto no final do ano. - **Porque que você se afastou?** - Ah, eu me afastei pra terminar o doutorado. - **Você tá fazendo o doutorado na área da língua inglesa?** - Não... quer dizer, na verdade eu acabo trabalhando com literatura brasileira e inglesa, não tá fora, mas não é em cima de língua, embora o ensino de literatura... o ensino de língua acabe englobando a literatura de uma maneira ou de outra, porque é uma questão cultural, né. Trabalho com Ligia Fagundes Telles e Doris Lessi. É uma escritora inglesa, e espero que quando eu voltar eu possa mostrar, né, dar alguma contribuição, porque esse trabalho de uma maneira ou de outra vai acabar aparecendo pros alunos assim, vai acabar aparecendo no sentido de que eles aprendam alguma coisa com isso, que eu aprendi também. - **Entendi. Então você não fez parte assim, não conviveu com a mudança dos caderninhos..** - Não. Quando eu saí... no ano seguinte que eu saí. Saí em novembro de 2007, em fevereiro de 2008 foi implantado essa mudança. - **E você conhece essa nova proposta curricular?** - Não. Eu só tive acesso à esses caderninhos, porque uma amiga minha professora de português, é... inclusive ela tava dando aula fora de São Carlos e ela trouxe pra eu dar uma olhada. Emprestou de uma colega, me trouxe, eu dei uma olhada, devolvi. Mas assim, eu achei que a proposta... o pouco tempo que eu tive ness... o pouco contato que eu tive com isso, eu achei que a proposta é irreal, pelo menos na área da língua inglesa. - **Tá... por quê?** - Por exemplo, na parte do ensino médio, eu achei que os textos tem uma dificuldade, que o nosso aluno do ensino médio não tem condições de acompanhar, pelo menos aquilo que eu vi num primeiro momento, porque não tem uma base. Acredito que esse trabalho... começando esse trabalho, essa nova proposta, a partir das quintas séries, quando o aluno chegar no ensino médio, eu acredito que ele tenha condições, mas pegar o aluno, do jeito que estava, no ensino médio, eu achei que tava assim num nível muito elevado praquilo que a gente consegue fazer na sala de aula. Não que nosso aluno não tenha capacidade, pelo contrário, acho que capacidade ele tem, mas as condições de trabalho, as condições de ensino e também com tudo isso que o professor é obrigado a concorrer, né, com internet, né, com tudo. Tudo o que é tecnologia... a gente não muda de cor, a gente não muda de formato na frente do aluno né? A gente é ali, todo o dia a mesma coisa. É, então eu acho que tudo isso é muito difícil, tudo isso acaba aparecendo como resultado. Eu não gostaria que fosse assim, mas a gente faz o que pode né? Mas por exemplo, essa história de que toda a escola tem acesso a internet, tem sala de computadores, ai, muito bonito, funciona muito bonito em época de campanha eleitoral pra mostrar que as escolas estão equipadas. O que adianta a escola tar equipada se você fala que vai usar uma sala.. "Ah tem que ter alguém pra ajudar." Quem é esse alguém? Tem que ter um monitor. Não tem. Aí quando

você fala que vai levar... Então é por aí. Porque o aluno que tá no ensino médio na escola pública, tem muitos que visam o vestibular, mas tem outros que não. Né? E acham assim, principalmente no 1º ano, que tudo é festa, tudo é brincadeira, a coisa só começa a apertar mesmo no 3º ano. Eu tive uma experiência muito ruim com um terceiro ano, em 2006. Ao mesmo que eu tive uma experiência excelente com a 5ª série, eu tive o oposto. Eu tive quinta série e terceiro ano. Foi péssimo. Bom, eu fiquei com as aulas que sobraram, é a professora que me deixou essas aulas, deixou porque não suportava as duas turmas, né? E uma das turmas era boa, mas a outra era extremamente ruim, alunos que não tinham assim, noção do que tavam fazendo no ensino médio, no último ano. Só pensava em formatura, em viagem, mas assim, aprender mesmo, pra sair com uma profissão, não tinha. Não era um caso isolado. Naquela sala, não era um caso aqui outro ali. Era 90% da sala. Então eu tinha... morria de pena dos 10% né. E realmente... eram alunos que não tinham problemas só comigo, estavam com problema em todas as disciplinas. Mas eu trabalhei com textos pra.. ãm.. de vestibular no último bimestre, com eles. Com as estratégias de leitura, interpretação, dava gramática também... porque infelizmente a gente.. por mais que a gente fala "ah, eu quero fazer uma abordagem comunicativa, eu quero ensinar de uma outra maneira." No ensino médio eu acho que fica muito difícil, até pela própria aceitação deles. Mas acabei trabalhando um pouco com gramática, tals. Uns alunos prestaram vestibular e tal, outra sala também. Me disseram que não tinham ido tão mal em inglês, que usaram as estratégias na hora da prova, mas assim, eu falava: "Vocês ficam só com aquilo que vocês aprendem na sala de aula? Vocês tem tantas ferramentas aí fora, vocês tem música, vocês tem internet, aproveitem essas ferramentas" Então o que eu procuro fazer é ensinar a usar. Né? Olha, como é que você faz pra ler um texto não tendo o mínimo do vocabulário?" "Faz assim, vamos por etapas" Eu fazia leitura dos textos também, né? "Olha, a gente não vai ficar com o dicionário do lado procurando palavra por palavra, cês vão tentar entender, porque se cês estão na hora da prova lá, como é que cês fazem? Cês não vão poder usar dicionário. Então vamos fazer o seguinte, vamos usar as estratégias, o quê vocês conhecem sobre esse assunto?" né? "Ah, eu sei isso, eu sei aquilo." "Bom, vamos dar uma olhada agora no texto, né, quais as palavras que vocês conhecem, que vocês não conhecem?" Então eu seguia toda aquela... né? Quando eu trabalhava tempo verbal com os alunos, procurava sempre trabalhar dentro do texto, explorar aquele texto. Então assim, eu não gosto muito de livro didático, mas eu acho que eu descobri dois que eram realmente... assim, a proposta ia ao encontro daquilo que eu queria trabalhar, né? - **Qual que é o nome Karina?** - Ai... um deles é.. eu to com um deles, eu posso pegar, aí eu te falo no final. E tinha um outro também, mas assim, esse livro era indicado lá no Sapiens, né? E me dava uma tristeza porque eu tentava trabalhar da maneira como estava proposto ali e os alunos não tinham interesse muitas vezes, ou então se tinham o interesse, tinham uma dificuldade, assim, imensa, porque vinham sem vocabulário. Não sei se eu tô.. acho que eu tô andando em círculos né? Falando sempre a mesma coisa, é porque pra mim, é o que realmente aparece mais na avaliação dos meus alunos. - **Deixa eu te perguntar, durante a sua formação você teve a disciplina prática de ensino?** - Tive. - **Tá. E você acha que foi importante isso pra você?** - Foi. Foi porque é... principalmente porque a gente vai pra escola pública...eu pelo menos fiz escola pública. Então você se depara com aquela realidade, né? Eu só achava um absurdo as coisas que eu escutava dos professores. Não eram todos, claro. Muitos deles você percebia que tavam tentando fazer um trabalho assim, diferenciado, mas por n razões, muitas das quais as que eu já citei inclusive, não conseguiam. Mas muitos professores, eu cheguei a ouvir que uma professora, eu me lembro que foi na aula de português, a professora simplesmente disse assim: "ah, esses alunos aqui olha, tem bons alunos aqui, mas tem alguns que sabe, eles não tem capacidade." Então ela jogava a culpa pra falta de capacidade dos alunos. Claro, a

gente sabe que tem alunos que tem limitações, tem problemas né, de aprendizagem e tudo mais, mas não são todos. Né? E o que ela pode fazer? Eu penso, "o que ela faz pra tentar resolver isso?" Ainda mais em uma aula de português que você tem cinco, seis aulas de português, dependendo da série, que dá pra você trabalhar bem. Dá pra você socorrer. Eu acho que na aula de inglês, a gente já não consegue tanto, porque o número de aulas é muito limitado, o número de alunos é grande, então você não consegue. - **Então você acha que te ajudou essas disciplinas?** - Ajudou. Ajudou porque é o primeiro contato. É o primeiro choque. E sinceramente me ajudou a pensar "ah, eu não quero isso pra mim" . Mas depois quando você não tem outra saída, você acaba prestando concurso e.. (risos) trabalhando. "Bom, se não aparecer outra coisa vou ter que fazer isso mesmo." Não é realmente aquilo que a gente sonha mas a partir do momento que você... você... pelo menos no meu caso né? A partir do momento que eu assumo.. "bom, eu vou procurar fazer o melhor que eu posso" Embora não seja assim, o trabalho dos meus sonhos, né? Porque eu acho que ultimamente não tem sido o de ninguém, mas, a partir do momento que você começa a.. - **Por que você acha isso?** - `Porque a gente conversa com os professores e todo mundo tá cansado. Todo mundo não aguenta mais. - **Por que, qual é a causa desse cansaço?** - Porque tem um nível de cobrança do governo, muito grande... principalmente agora com essa história de prova BRASIL, SARESP, prova não sei do que, que você tem que mostrar resultado, pra você ganhar um bônus ordinário, né? Absurdo, ridículo. - **O salário é bom?** - Péssimo, né? O salário não é atrativo mais, né? Porque o professor, dando 20 horas aula, ganhar por mês, mil e pouquinho... mil e cem, mil e trezentos reais, bruto, entendeu? Ah, tudo bem, você só trabalha meio período, 20 horas, e todo o meu trabalho de correção de exercício, de preparação de aula? Não conta? Eu nunca pude pegar 26, porque no primeiro ano que eu entrei não podia pegar, porque por lei, você só pode pegar 20, depois eu já comecei meu doutorado, e eu tava trabalhando, fazendo meu doutorado trabalhando, né. Então eu não podia assumir mais do que 20. Só que... quantas aulas você pode assumir, no máximo, na rede? 32. E assim, 32 horas de aula por semana e tem gente que pega essas horas aula por semana na estadual e ainda pega 20 no ensino particular, e eu fico me perguntando "que horário essa pessoa corrige prova, que horário ela prepara aula? Que horas ela corrige exercício..." Me desculpa, mas eu acho assim, a gente precisa ganhar, a gente tem necessidade de trabalhar pra se sustentar, pra sobreviver, mas escuta, a partir do momento que você assume você vai fazer uma coisa de qualquer jeito? Eu não consigo... a minha cobrança interna, é muito grande. Então eu sempre penso "quando eu voltar, eu vou pegar no máximo 26, porque eu sei que eu não consigo fazer uma coisa de acordo. Já tá tão difícil fazer alguma coisa com esse tempo, você imagina se eu dobrasse. Eu trabalhei no primeiro ano no estado. Eu trabalhei, eu dava 20 horas no estado, e eu dava 11 aulas no SESI, na rede SESI, português e inglês, era totalmente, né, e assim, não era carga completa, eram 31 aulas por semana. Mas eu quase fiquei louca, eu não tinha mais sábado, eu não tinha mais domingo, porque era o dia inteiro, ainda mais dando aula de português que você tem redação pra corrigir e tal, ai, eu fiquei quase louca, não dava, eu parei porque bateu meu horário com estado e com o SESI, então eu tive que deixar o SESI. Como eu disse no início, quem tá começando, você não pode escolher muita aula, você fica com o horário que sobra. Então meus horários ficaram picados, manhã, tarde, e noite, chocou com o SESI, eu tive que deixar. Embora a rede SESI não seja lá muito como eles falam... a propaganda é muito boa mas o resultado também não é muito diferente da rede estadual, mas ainda há uma preocupação maior, com a formação do professor, salário, que é bem melhor, ãm... formação do professor em cursos, preocupação com o plano de aula, tem todo uma preocupação maior, você nota, né. Mas assim, em termos de resultado, também não vejo assim, grande diferença porque não adianta eles implementarem aquilo tudo o que eles querem se tem 45 alunos dentro de uma sala de



aula. Eu acho que.. prum professor de inglês por exemplo, dar uma aula legal, que daria pra você trabalhar com as 4 habilidades, por exemplo no ensino médio, teria que ser 20 alunos na sala. Porque você consegue fazer... trabalhar com a conversação, com os exercícios de compreensão auditiva, dá. Com 20 alunos você consegue. Eu trabalhava numa escola particular com 15 alunos, escola de idiomas, dava, não era o céu não, mas dava. Então eu ficava pensando, ai meu Deus, se tivesse 20 alunos aqui, ah, daria pra fazer tanta coisa. A gente tem que acabar optando. - **Uhum. Só pra gente terminar... sua forma de ser, a sua identidade, ela influencia na sua prática?** - Ah, influencia. Ah... (risos) influencia. Porque eu sou uma pessoa é... bom, pro pessoal que fala, brinca muito comigo né, que eu sou muito perfeccionista, assim. Se for pra fazer, ou eu tenho que fazer bem feito, ou eu... sabe? Então eu me culpo demais, eu brigo comigo, eu não durmo a noite, sabe assim? Se eu falar alguma coisa, assim, de atravessado prum aluno, porque eu procuro tomar muito cuidado com isso, né? Porque os alunos não gostam de inglês, já chegam falando que não gostam, não se interessam, e a às vezes batem de frente com a gente. Então eu tomo muito cuidado com o vocabulário que eu vou usar, porque eu falo que eles tão em formação ainda. Eu sou mais velha que eles, se eu não der exemplo, eu vou agir como um adolescente também. Mas às vezes assim, você fala acabando falando alguma coisa atravessada. Jamais falei palavrão, jamais usei palavras de baixo calão, mas às vezes acabei sendo um pouco ríspida, acabei sendo.. né? E se eu falar... se eu acabar dizendo alguma coisa assim prum aluno, eu não durmo a noite. No dia seguinte eu tenho que ir lá e falar com esse aluno. Várias vezes já aconteceu, e às vezes assim, numa discussão com aluno na sala de aula, às vezes... se eu me alterar e eu achar que eu tô errada, depois parar pra pensar assim.. ah, to errada, eu não tenho o menor problema não, eu chego na aluno e peço desculpas: "Ó, você me desculpa, eu acho que exagerei" Se eu achar que ele também.. sabe? : "Não, eu acho que você também tem que pensar" E sempre funcionou bem, né. Quando eu dava aula no Jesuíno, eu tive um problema sério com 2 alunos lá. Um na sétima série e uma jovem, no ensino médio. Foi muito complicado... peguei ela colando antes de começar a prova. Ela escreveu toda o conteúdo na carteira e eu antes de entregar a prova eu passei de carteira em carteira, e eu vi. E pedi pra ela com educação: "Você apaga isso aí, senão você não vai fazer a prova" E ela brigou me disse coisas assim, absurdas e eu também não sou de ferro, mandei ela calar a boca, e ela levantou e veio com o dedo assim pra cima de mim, e eu fui pra cima também. Falei: "Olha, você fica quieta, se eu quiser você nem faz essa prova. Eu tô te dando a chance de fazer, só pedi pra você apagar." Cê acha? Eu nem tinha entregado a prova... eu falei: "apaga se você quiser fazer!" Gritou, brigou, mas quando a gente não tem argumento né? E eu fiquei tão nervosa, eu queria falar mais, mas eu sabia que eu não podia, eu precisei virar pra lousa, contar até 10, e eu precisei procurar um cardiologista depois, porque eu passei mal na sala de aula. A minha pressão acho que subiu, eu tive uma taquicardia. Uma coisa que eu nunca tinha tido antes. E precisei procurar um cardiologista, pra achar por exame, porque o cardiologista ficou preocupado com os sintomas que relatei. Então assim, diante de tudo isso, compensa? Eu não sei. É como eu te disse, realmente influencia na minha prática sim, eu levo muito.. sabe, muito a ferro e fogo. Porque quando eu fui aluna, eu procurava dar o meu melhor, sabe? Eu valorizava muito, porque quando eu tava no ensino médio, ãm... a minha família passou por uma dificuldade financeira muito grande. Meu pai trabalhava na CBT(Companhia Brasileira de Tratores), e a CBT faliu. E assim, eu não conseguia emprego, a minha irmã também não. A gente era adolescente, mas não conseguia. E eu queria muito fazer o ensino médio de manhã, na época no Álvaro Guião que era uma escola preparável pro vestibular, porque eu sabia que meus pais não iam ter condições de pagar um cursinho pra mim depois. Eu ia pra escola o ano inteiro com a mesma calça, com uma única camiseta de escola, e um sapato. O ano inteiro. Numa escola que na

época era elitista, eu fui auge de chacota, eu agüentei muita coisa, porque eu não tinha condições de me vestir como eles se vestiam e tudo. Levava apelido de cachias e tudo.. né, não era bem essa palavra, mas.. ãm... assim eu não me conformo, sabe? Eu dei o meu melhor assim, porque eu sabia que meus pais não iam ter condições. E não tinham mesmo. A gente passou dificuldades assim.. sabe? Só não passava fome, graças a Deus. Mas não tinha dinheiro pra nada. Pro passe escolar era uma luta. Ed. Física ia a pé e voltava a pé. Super longe da minha casa. Então assim, eu vejo aqueles alunos, os pais dão de tudo, só que não dão educação. E não dão assim pro aluno.. o aluno sai de casa: "Olha, aquela pessoa que tá lá, aquelas 6 pessoas que vão estar lá com você, a tarde ou a manhã toda, tão alí pra te ensinar alguma coisa." Sabe? Eu não me conformo, porque eu valorizava tanto. Eu chegava em casa, com aquele material, com aquela matéria que o professor dava durante o dia.. os seis professores. Chegava em casa eu estudava todos os dias. Tudo. O professor deu aquilo aquele dia, eu já ia estudar. Prova de matemática, no último ano, do ensino médio, eu peguei uma professora muito boa. Ela realmente me ensinou a interpretar texto, professora de matemática. Professora Romana. E eu comecei a ter dificuldades logo no começo do terceiro ano em matemática. E ela falava pra mim: "Você não sabe ler o exercício" E eu pedia pra ela: "Mas professora, me ensina a ler esse exercício, o que é que tá faltando, porque que eu não consigo resolver?" E ela foi me mostrando. O que eu fiz? Por conta própria eu comecei a estudar assim, eu pegava os livros de matemática da biblioteca... eu fazia assim, em um mês, fazia por conta própria, 200. 200 exercícios, por conta própria. Eu falava: "Eu tenho que vencer isso" Aquilo pra mim era um desafio... "porque que eu não consigo? Eu consegui antes, porque que agora não vai?" Né? Então a cabeça fez problema, né? Em casa, problema da casa. E eu acabei... é... eu chegava pra ela... os exercícios que eu não conseguia resolver eu levava pra ela. Ela resolvia na hora. Então assim, é... hoje você não vê um aluno... não que eu seja exemplo, nada disso, mas você não vê aluno estudar por conta própria, só assim, um caso ou outro. Né? Eles não valorizam. É muito duro. A gente não tem estímulo também, de nenhum lado. Nem financeiro, nem de plano de carreira, nem do aluno, nem da família do aluno, nem da sociedade. Quando fala que você é professor, a pessoa dá risada. "Ah, coitado. Você é professor? Ai.." Né? Então eu não me conformo. O aluno... o pouco que tem, não dá valor. - **Entendi. Karina, muito obrigada viu?** - Acha, magina, eu que agradeço. - **Brigada mesmo.**

**Silvana - 39**

**Formação: Letras; Inglês/Português; Pedagogia.**

**Período de docência: 1996**

**Situação profissional: em serviço**

Meu nome é Silvana, eu tenho trinta e nove anos ,eu comecei a fazer um curso de inglês quando eu tava acho que na quinta ou sexta série ,minha mãe me colocou , não era uma coisa que eu queria muito não , mas ela resolveu colocar, ai quando eu estava no segundo ano do ensino médio, a minha mãe, a minha mãe não, a dona da escolinha onde eu estudava , chamava UP TO YOU ficava aqui na rua sete de setembro perto da avenida São Carlos, ela me convidou pra ser monitora de inglês e ai eu comecei a dar aula de inglês nessa idade e ai eu comecei a gostar mais assim e resolvi fazer faculdade de Letras,entrei com dezenove anos no curso de Letras, me formei com 23 anos. **-Em que faculdade você estudou?-** Na UNESP de Araraquara. Então, nessa escolinha eu acabei ficando oito anos, trabalhei oito anos la ai pedi demissão, depois, ahn ...no ano em que eu entrei na UNESP eu comecei a dar aula, a ser monitora no primeiro ano, eu era monitora de redação no objetivo, porque eu fiz cursinho no OBJETIVO e o professor gostou das minhas redações , o Vladimir lá, assim que eu entrei eu já comecei corrigir redação logo que eu entrei na faculdade eu entrei em março em abril eu já comecei a ser monitora de redação e ai no ano seguinte eu já peguei umas turmas no OBJETIVO e lá eu trabalhei doze anos também. **-Português?-** É lá eu era professora de português, ahn então enquanto eu estava dando aula no OBJETIVO eu trabalhei também no DIOCESANO, no DIOCESANO eu trabalhei quatro anos, depois eu trabalhei no SENAC, no SENAC eu trabalhei oito anos também, que é sempre concomitante, sempre com alguma outra coisa , onde mais eu trabalhei?, ah eu trabalhei um ano no COLÉGIO SÃO CARLOS, foi a única escola onde eu não me adaptei. Eu trabalhei doze anos no OBJETIVO e ai pedi demissão pra ir trabalhar no COLÉGIO SÃO CARLOS em março, no final do ano fui mandada embora do COLÉGIO SÃO CARLOS fui mandada embora perto do Natal e ai fiquei desempregada , perto do natal e ai eu mandei currículo pra todas as escolas que eu conhecia e no mês de fevereiro a OCA do Curumins me chamou e to dando aula lá desde então, faz quase oito anos. Então ai quando eu fiquei desempregada porque eu nunca tinha ficado desempregada antes, ai bateu um desespero, eu nunca tinha ficado desempregada, trabalhando desde cedo, ai eu resolvi prestar concurso público e foi quando eu passei a uns sete anos atrás foi o penúltimo concurso que teve pra efetivar professor de português e de inglês, e de inglês eu consegui uma boa colocação e consegui escolher uma escola que era três quarteirões da Oca escola de onde eu trabalhava, que é o Juliano Neto , que fica lá na Vila Nery. Em dois anos eu fiquei adida do Juliano Neto e ai eu consegui uma vaga por remoção ecsofística aqui no Álvaro Guiao, então eu sou efetiva aqui agora.Agora eu prestei concurso de novo pra ganhar ponto no Estado e fiquei em segundo lugar no interior de São Paulo.E agora como eu fui muito bem classificada eu to até pensando se eu vou pegar uma vaga de dez aulas né, pela classificação to pensando nisso.**-Me fala um pouquinho sobre a sua formação.-** Ah então eu fiz Letras na UNESP e eu fiz Pedagogia na UFSCar .**-Você teve prática de ensino na sua formação?-** Eu vi, tanto em Letras como na Pedagogia só que eu não sei qual é o critério da Federal eles não aceitaram quando eu fui fazer o curso de pedagogia o número de horas não foi aceito e tive que fazer depois. **-E você achou que foi importante na sua formação?-** (Risos), não, eu acho que não, eu já trabalhava, eu acho que

não agregou muito não, muitas vezes a teoria é bem diferente da prática.- **Você então acha que a teoria é diferente da prática, mas você acha que ajuda ou não a teoria?**- Os dois juntos sim, mas só a teoria, não . - **Quando você iniciou no Estado você lecionou no ensino fundamental ou médio ou os dois?**- Quando eu passei no concurso eu nunca tinha dado aula na escola pública, a experiência que eu tinha era da particular. Ai foi um choque assim. É muito diferente....dei mais no fundamental, por exemplo aqui só tem fundamental a tarde por causa do período.-**Qual era sua carga horária?**-Sempre 20. O salário do professor é uma miséria R\$ 900,00. -**O que significa ser professor pra você?**- Tem um texto, eu não lembro o autor, chama Conversa com quem gosta de ensinar que ser professor é profissão e ser educador é vocação. Eu acho que eu sou uma educadora, porque se fosse levar em conta só o salário a falta de vontade dos alunos eu já teria desistido faz tempo , já estou contando desde que eu falei pra você, já faz 23 anos que eu dou aula.Eu to com 39 quer dizer já faz 23, quer dizer é muito tempo né. Eu sinto falta de vontade dos alunos na escola pública, não sei se é por conta da disciplina porque eu acho que inglês os alunos dão menos importância que português, dão menos valor, eu acho que muitos não veem importância e não sabe pra quê que usa, e pra alguns não sabem nem português direito, então inglês pra eles pro aluno que não sabe português direito, inglês pra ele é uma coisa de outro mundo. Eu tenho uma experiência de uns quatro anos atrás um menininho, eu dei uma prova e pedi pra copiar da lousa, o menininho copiou a prova inteira e entregou a prova sem resposta. Ai eu olhei bem pra ele e disse: escuta você não vai responder?eu falei: senta e responde.Ai ele pegou e jogou fora a folha , copiou tudo de novo e me entregou, mas ai eu não vi, ai em uma outra aula eu comentei com a classe, mas o fulano entregou a prova só com as questões da prova, ai alguém da classe disse: “professora ele não sabe ler ele só sabe copiar”.Então como ele poderia fazer uma prova de inglês se ele não sabe nem português, não sabe ler.-**Você faz um trabalho de conscientização com os alunos, o porquê aprender a língua , qual a importância...?**-Não, não, não faço.- **Você passou por alguma mudança na política educacional?**-A implantação dos caderninhos. No caso de inglês a gente não tem livro, então eu tinha bastante liberdade pra dar o conteúdo, dentro dos parâmetros, dentro de um certo limite, eu tinha liberdade pra dar o que eu quisesse, porém como não tem material , pegar Xerox, ficar pegando dinheiro de aluno, fica meio complicado, as vezes a diretora não gosta. Então era tudo na lousa , giz e saliva né. Com os caderninhos apesar e todo mundo criticar , eu acho que está melhor, pelo menos da pra trabalhar texto, por outro lado você fica limitado, tem o tipo de aula que você vai dar, tem até a avaliação que você vai dar no final do caderninho. Mas pra quem não tinha nada, pra quem não tinha nenhum material, é melhor, só que ele restringe você é obrigado a seguir. Não é suficiente. -**Você tem tempo para se aperfeiçoar, fazer curso?**- Eu sempre arranjo tempo pra isso. Quando tem curso eu faço, mas ultimamente o governo não tem oferecido, porque eu não posso ficar gastando com isso.-**Quantos alunos tem por sala?**-Agora a diretora diminuiu um pouquinho, antes tinha 45 agora no máximo 40. O ideal seria trabalhar com 25 alunos, mas...porque é bem melhor dar aula pra menos alunos, você explica melhor, tem menos bagunça. -**Como é, e como era o comportamento dos alunos mudou, ou continua o mesmo?**-Sinto que cada vez...ou eu que estou ficando mais velha ou eles que estão ficando cada vez mais bagunceiros.Eles não respeitam o professor, mas no geral eles fazem as atividades porque tudo o que eles fazem eu passo olhando depois . Eu tenho um carimbinho e eu peço para o representante passar, ai passa olhando pra ver quem copiou, quem fez né,isso vale um mais, um visto. Essa cultura, por exemplo, eu não tinha, mas quando eu entrei na escola pública na primeira semana eu dava aula, acho que era no terceiro colegial. Eles vinham mostrar o caderno, eu falava nossa, terceiro colegial, vir mostrar o caderno é de matar né, mas ai eu vi que é a cultura deles de, senão não faiz, senão ninguém faiz

nada, então o que eu tive que fazer, não teve outro jeito, eu aderi a cultura deles comecei a dar visto, comprei até um carimbo pra ficar mais fácil né. **-Como é o seu trabalho?-** Por bimestre eu gosto de dar uma prova aí é individual, prova sem consulta, gosto de dar trabalho também, ou em dupla ou em grupo, mas as atividades em geral são individuais. **-Como você se sente como profissional?-** Eu me sinto desvalorizada, ninguém dá valor, nem os alunos, nem ninguém e isso desmotiva porque eu acho que eu podia oferecer tão mais do que eu ofereço. **-Você acha que as propostas de mudanças são positivas?-** Não, não tem nada de construtivo ou positivo, essa proposta que eu acho errado sabe, é isso que eu acho errado, tá o tempo todo mudando você não sabe direito porque, as ordens vêm de cima pra baixo é uma canetada que dá lá em cima e muda a vida de todo mundo aqui em baixo. É uma assinatura lá em cima e muda tudo aqui e aí você não sabe o porquê, mas você tem que fazer e você tem que usar o caderninho, tem “que”(entonação irônica) né. No caso de inglês foi bom porque não tinha material nenhum, né, mas isso de você ter que usar, é ruim, é uma imposição, você tem que cumprir. **Silvana, muito obrigada e é isso, tá bom.**

## ANEXO B

Guia para entrevistas com professores

Nome:

Idade:

Ingresso no magistério:

DURANTE OS ENCONTROS - Deixar o professor recorrer à memória. Caso ele não fale indagar.

- Conte-me um pouco de sua formação. Como o professor de inglês era formado nos anos [...] em que você estudou?
- Fale um pouco de sua experiência profissional, ou seja, das escolas em que lecionou e por quanto tempo? Como era a escola nos anos [...], ou Como é?
- Fale um pouco sobre você enquanto professor (a) de LI durante o período em que você esteve em serviço ou está?
- Conte um pouco sobre as mudanças ocorridas na escola durante o período em que você esteve (na ativa), ou seja, você notou alguma mudança ao longo desses anos todos ou tudo continuou igual como sempre foi?
- Mudanças tão marcantes positiva ou negativamente que fizeram você, às vezes, repensar o seu modo de ser e ensinar.
- Que tipo de mudança ocorreu? (na maneira de aprender e se comportar dos alunos, na sua (da professora) maneira de ensinar ).
- A que você atribui essas mudanças?
- Cite um momento inesquecível ocorrido em sala de aula nesses xxx anos de magistério. Um evento tão surpreendente que até hoje você o traz na memória. Esse evento pode ser inesquecível tanto positivamente quanto negativamente.

## ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal  
676  
Fones: (016) 3351-8373 Fax: (16) 3372-8372  
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
e.mail: [deme@power.ufscar.br](mailto:deme@power.ufscar.br)



São Carlos, 24 de setembro de 2009.

Ilmo/a Diretor/a

Venho, por meio desta, introduzir a pós-graduanda **Carla Cristiane Geraldo** do curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (área Ensino/aprendizagem de línguas) , sob minha orientação. A sua pesquisa requer entrevista com professores aposentados e em-serviço de Escolas Estaduais de São Carlos e região, por isso solicito sua colaboração para disponibilizar endereços de professores para que ela possa contatá-los e desenvolver sua pesquisa conforme projeto anexo, no segundo semestre de 2009 e 1º semestre de 2010.

Sendo o que se apresenta para o momento, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários (email: [demas@ufscar.br](mailto:demas@ufscar.br)).

Atenciosamente,

Prof. Dr. Ademar da Silva  
Departamento de Metodologia de Ensino  
PPGL – Program de Pós-Graduação e Linguística