

Diretrizes de Ensino e Prática Pedagógica: Visão de Professores da Rede Pública Estadual

Directions for Teaching and Pedagogical Practice: the View of State Public School Teachers

Rosângela Maria de Almeida^{a*}; Eliane Provate Queiroz Martins^b

^aPrefeitura Municipal de Londrina, Escola Municipal Mábio Gonçalves Palhano, PR, Brasil

^bUniversidade Norte do Paraná, Pós-Graduação *Latu sensu* em Língua Inglesa, PR, Brasil

*E-mail: rosangmaria@hotmail.com

Resumo

Diante de críticas à qualidade do ensino de Língua Inglesa - LI nas escolas públicas e a responsabilização dos professores por índices insatisfatórios de aprendizagem buscamos compreender melhor o contexto educacional paranaense, retratando a visão docente. Considerando o respaldo teórico mais recente aos profissionais da área, as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna – LEM, publicado em 2008, investigamos sua influência como referenciais teóricos na prática educacional. Para tanto, foi elaborado e aplicado um questionário, com questões objetivas abertas a comentários e justificativas, a um pequeno grupo de professores, totalizando 13 docentes e, a partir de suas respostas foi identificado certo descontentamento em relação às condições inapropriadas de cursos, condições de trabalho, falta de participação da comunidade escolar, referenciais teóricos obscuros, apontamento de defasagens linguísticas e didáticas. Diante desse contexto, percebemos sugestões implícitas às críticas dos professores participantes.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Referenciais. Mudanças. Prática Pedagógica.

Abstract

Towards the critics to the quality of English language teaching in public schools, and the accountability of teachers for unsatisfactory indexes of learning we aim at a better understanding of the educational context in Paraná, reflecting the teachers' view. Considering the most recent theoretical support to English teachers, Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE to English language teaching published in 2008, we verified its influence as a theoretical reference in teaching practice. We elaborated and applied to 13 teachers a questionnaire with objective questions open to comment and justification, and departing from their answers we identified certain dissatisfaction related to inappropriate conditions of courses, conditions of work, lack of the school community participation, unclear theoretical references, and notes of didactic and linguistic discrepancy. Towards this context, we realized suggestions implied to the critics of these teachers.

Keywords: English Language. References. Changes. Teaching Practice.

1 Introdução

A obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira Moderna - LEM a partir da quinta série do Ensino Fundamental (atual sexto ano) tornou-se possível a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, pois até então era obrigatório apenas no 2º grau (atual Ensino Médio).

O ensino público de LEM, predominando o ensino de Língua Inglesa - LI como opção das comunidades escolares, deixa dúvidas quanto à sua eficiência. Problema esse que, segundo Gimenez (2005), em texto preliminar às Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE LEM, deve-se ao fato de vivermos em uma sociedade voltada ao mercado de trabalho e sem critérios claros de avaliação de qualidade de ensino de língua estrangeira na escola pública.

É exatamente na eleição do ensino privado (especialmente o praticado nas escolas de línguas) como sendo o parâmetro de qualidade para o setor público que parece residir parte do problema. [...] Enquanto isso, as diretrizes emanadas dos órgãos oficiais enfatizam o caráter de desenvolvimento da cidadania, em que a aprendizagem da língua estrangeira serviria aos propósitos de sensibilização para o outro, para o que é estrangeiro, como forma de identificação cultural com seu próprio país. Sob esse

parâmetro é que a qualidade da língua estrangeira aprendida na escola deveria ser avaliada (GIMENEZ, 2005, p.172).

Os documentos orientadores, outro ponto bastante ressaltado por críticos, torna-se obscuro aos olhos dos docentes, devido à falta de esclarecimentos e outras condições para colocá-los em prática, servindo como instrumentos mediadores da Formação Continuada, mas que dificilmente alcançam mudanças no ensino. Isto talvez explique o fosso entre eles e as práticas escolares, evidenciando dois mundos paralelos (CORREA; SALEH, 2009).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) foram publicados alguns documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e, mais recentemente as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE, o que ocorreu no Estado do Paraná em 2008 (PARANÁ, 2008).

As DCE LEM elencam os mais recentes referenciais teórico-metodológicos, em caráter opcional, apresentados aos docentes paranaenses das disciplinas de Língua Estrangeira, entre elas a Língua Inglesa, contendo ambiciosos objetivos:

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna (PARANÁ, 2008, p.7).

Segundo as DCE LEM, adeptos da Teoria Crítica apontam problemas relativos à Abordagem Comunicativa, a partir da década de 1990, como sendo mera tentativa de inserção em uma cultura diferente, o que desencadeou a busca de novos referenciais, apontando o teórico Meurer como base para essa busca (PARANÁ, 2008). Os novos referenciais são apresentados com base no estudo de gêneros textuais, considerando a linguagem em suas instâncias social e cultural, além de enfatizar a criticidade e o respeito a diferentes pontos de vista.

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor [...] (PARANÁ, 2008, p.58).

Analisando as DCE LEM (PARANÁ, 2008) percebemos a defesa de que oscilações no cenário político brasileiro influenciaram diretamente o ensino de LE e declarando a intenção de deslocar o foco do uso utilitarista da língua, tendo como princípios educacionais a equiparação da disciplina de LE em relação às demais, sua função social e educacional e a importância de valorizar-se a diversidade cultural, com objetivos que vão além do instrumental, incentivando a pesquisa e a reflexão, explorando-se a infinidade de gêneros textuais presentes no cotidiano social. Citando-se como recursos didáticos o livro didático, a elaboração de material didático próprio e uso de tecnologias.

Podemos perceber no texto do documento DCE LEM (PARANÁ, 2008) vestígios de textos preliminares que serviram como base às discussões docentes no texto final do documento, como Jordão (2006) que enfatiza a potencial ampliação de repertório na construção de sentidos diferentes daqueles que o conhecimento de uma única língua possibilitaria e Gimenez (2005) que aponta indefinição de critérios para avaliação da qualidade do ensino na escola pública, além de considerar as defasagens na oferta de condições do trabalho docente. Porém, a forma de organização dessas confunde o leitor quando misturadas aos demais conceitos apresentados.

A sociedade, por meio de seus critérios avaliativos, acaba responsabilizando os professores pelos baixos índices de aprendizagem de LI no ensino público desconsiderando outros importantes fatores.

In general, Brazilians are conscious of the low results achieved by students in official examinations and their difficulties with problem solving. Unfortunately, the media always seem to attribute the blame for such results to teachers, leading the population to believe that only the teacher has the obligation to educate. In fact, teachers know they face many difficulties in order to achieve their objectives. Some of these difficulties are classes with many students, demotivated students, lack of didactic unaware of the importance of education (ROBEL, 2006, p.131).

Corroborando com a autora decidimos dar voz a um grupo de professores que atuam no segmento público do ensino de LI por considerar um importante foco pelo qual a sociedade não está acostumada a ver o ensino.

A prática docente somada a outras condições, segundo Gimenez (2005), é fundamental para que o ensino de línguas assuma caráter formativo, indo além do instrumental. Nesta perspectiva, torna-se interessante investigar a visão docente sobre o processo de ensino, elegendo um pequeno grupo de professores atuantes no segmento, a fim de analisar suas opiniões e poder discorrer com maior profundidade sobre os fatores que possam motivar suas respostas.

Focando, portanto, o ensino de LI nas escolas públicas, alguns anos após a publicação do citado documento, buscamos dar voz aos professores regentes quanto à realidade das práticas educativas ao abrir espaço para comentários sobre os referenciais e seus possíveis desdobramentos no ensino público paranaense.

2 Material e Métodos

A pesquisa constitui-se de uma observação direta extensiva (LAKATOS; MARCONI, 2010), utilizando um questionário intitulado “Aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Estaduais no Ensino de Língua Estrangeira Moderna”, de própria autoria, com respostas escritas sem a presença do observador, tendo como intermediários pedagogos e docentes de outras disciplinas. O questionário foi elaborado com o intuito de investigar as opiniões docentes, possibilitando diferentes alternativas nas questões objetivas e dando abertura para comentários pessoais sobre o cotidiano no ensino de LI na escola pública, considerando as DCE LEM (PARANÁ, 2008) e suas contribuições neste contexto.

Podemos observar que atualmente o contexto público de ensino tem interessado a diversos pesquisadores. No campo de Língua Estrangeira Coelho (2006 *apud* BOHN, 2003) traça o perfil histórico do ensino brasileiro considerando três momentos: o período pós- Segunda Guerra Mundial (anos 40 a 60), o período da Ditadura (de 64 a 88) e o período das últimas reformas educacionais (LDB de 1996 e PCN de 1998), realizando um estudo sobre este terceiro período aponta que as expectativas dos professores são baixas, mostrando-se acomodados aos moldes de um ensino em que são meros articuladores, sendo necessário que, especialmente na disciplina de LI, as propostas curriculares sejam ajustadas para permitirem aprendizagem significativa.

Destacamos ainda Souza (2011) que lança olhares às figuras do professor e do aluno, comprovando por meio de trechos coletados em suas entrevistas, que os professores participantes de sua pesquisa encontram-se frustrados em relação às questões como *status* da profissão, remuneração, entre outros, além de demonstrarem certa confusão quanto ao uso de técnicas de memorização, de repetição de frases isoladas, ênfase na escrita em detrimento de outras habilidades, retratando profissionais com identidade comprometida diante

das responsabilidades que lhe são confiadas.

Além da problemática relativa à identidade docente no ensino público de línguas, as críticas aos documentos oficiais nos levam a refletir sobre o entendimento do professor paranaense quanto ao tipo de trabalho que lhe é proposto (CORREA; SALEH, 2009).

Trabalhar com um pequeno grupo foi uma alternativa devido ao pouco tempo disponível, à possibilidade de atingir um número considerável de docentes mesmo sem se ter contato direto com o contexto em questão, e possibilitando ainda liberdade maior nas respostas, em razão do anonimato (LAKATOS; MARCONI, 2010). Além disso, o trabalho com o grupo de 13 docentes considerou os comentários subjetivos dos entrevistados, numerando-os e fazendo citações da maior parte deles.

Foi realizada ainda, uma pesquisa *online* sobre cursos de Formação Continuada no Estado do Paraná nos últimos anos, focando os títulos dos cursos ofertados, como levantamento de dados que, aliado ao questionário, possa oferecer pistas sobre o contexto atual do ensino público de LI.

2.1 Considerações sobre a elaboração do questionário

Para adequar as questões ao objetivo desta pesquisa consideramos pontos ressaltados nas DCE LEM. Identificamos como pontos de maior relevância: oscilações nos rumos educacionais ao longo da história como determinantes do contexto atual (PARANÁ, 2008); concepção de ensino de línguas com foco no conhecimento intercultural; polêmica quanto à diferença de objetivos das instituições públicas e privadas de ensino (GIMENEZ, 2005); distância entre os direcionamentos oficiais e prática docente (CORREA; SALEH, 2009); falta de proficiência linguística de alguns professores da rede pública como produto de processo educacional e formativo (SOUSA, 2011); e qualidade dos cursos de Formação Continuada como condição à melhoria do ensino (PARANÁ, 2008).

As questões de número 1 e 2 foram propostas com o intuito de investigar quantos dos docentes participantes eram professores da rede entre os anos de 2004 a 2008, lecionando língua inglesa, e fizeram parte do processo de formulação das DCE LEM, a fim de confirmar ou refutar a participação maciça dos professores nas discussões, além de melhor compreender qual foi o papel que desempenharam.

A questão de número 3 abordou crenças sobre o alcance de objetivos de ensino expressos no texto das diretrizes, a respeito do que esperar que o aluno seja capaz a partir do ensino de línguas estrangeiras na escola pública.

As questões de número 4, 5 e 7 dizem respeito a fontes e recursos a que o professor recorre em sua prática. No documento DCE LEM (PARANÁ, 2008) há menção aos recursos dos quais o professor deve lançar mão, enfatizando-se a diversidade deles para tornar a aula mais atrativa, além de orientações sobre diferentes textos, aspectos e atividades que devem ser priorizadas.

As questões 6, 8 e 9 referem-se respectivamente a: desafios que os docentes percebem no trabalho com gêneros numa perspectiva crítica; à Formação Continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação – SEED; e à valorização da disciplina de língua estrangeira (no caso língua inglesa), importante ponto ressaltado no texto do documento como algo a se resgatar a partir do seguimento das orientações nele contidas.

3 Resultados e Discussão

Partindo das respostas dos participantes e da busca *online* sobre cursos de Formação Continuada comentamos o contexto educacional público paranaense na disciplina de LI, considerando a ótica docente.

3.1 Cursos de formação continuada

São mais de 200 anos de inclusão da Língua Inglesa no currículo, muitas mudanças ocorridas ao longo da história e a disciplina ainda não alcançou o mesmo *status* em relação às demais (SOUSA, 2011). Os cursos de Formação Continuada são parte da proposta governamental de melhoria no ensino, em todas as disciplinas, anunciada nas DCE LEM (PARANÁ, 2008).

Diante destas constatações buscamos coletar dados que tratem da região Norte do Paraná, para melhor definir o contexto atual do ensino de inglês em escolas públicas, pautado nos direcionamentos oficiais que buscam subsidiá-lo.

No Portal da Rede Pública Educacional do Estado do Paraná há informações acerca da Formação Continuada oferecida aos professores da rede pública, citada nas DCE/LEM (PARANÁ, 2008) como esforço conjunto ao documento para melhorar o quadro educacional. Interessa-nos dados sobre cursos realizados a partir de 2008, ano de publicação do documento.

Segundo os dados referentes ao ano de 2008, considerando-se diferentes núcleos educacionais do Estado, foram realizados 15 cursos de capacitação, 13 deles sob título “Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED/PR”; um intitulado “Formação Continuada para Professores de Língua Estrangeira Moderna – CELEM”; e outro “Ação Integrada para o Letramento”. No município de Londrina foram realizados três destes cursos de capacitação. A carga horária total apresentada, considerando-se os 15 cursos, foi de 256 horas, tendo sido ofertadas 17.055 vagas (PARANÁ, 2008).

Já no ano de 2009, os cursos reduziram-se, stando dados referentes a três cursos, todos em Curitiba-PR. O primeiro, realizado no mês de agosto, foi intitulado “Literatura e Ensino”, o segundo e o terceiro, realizados no mês de setembro, intitulados respectivamente “O Ensino de Línguas Estrangeiras no CELEM através dos Gêneros Textuais”; e “Oficina de Validação de Folhas”, totalizando a carga horária de 90 horas, tendo sido ofertadas 2276 vagas (PARANÁ, 2012).

No ano de 2010, o número de cursos elencados foi aquém

do esperado novamente, tendo ocorrido na capital, nos meses de abril, outubro e novembro, totalizando quatro cursos, sob os títulos: “Gêneros Textuais”, “Sequências Didáticas e Práticas Discursivas no Ensino de LEM”, “Formação para Diretores das Escolas que optaram pelo Ensino Médio por blocos”, “Ação Integrada para o Letramento”; e “Caderno Folhas da Educação Básica – Material de Apoio Didático”. A carga horária foi de 102 horas, tendo sido oferecidas 945 vagas (PARANÁ, 2012).

Em 2011, foram registrados no site aproximadamente 138 cursos. Podemos observar a preocupação em registrar cursos em diferentes cidades, o que pode não ter acontecido nos anos anteriores. Desta forma, a carga horária apresentada no ano de 2011 seria bastante superior, sendo que a maioria dos cursos oferecidos foi intitulada como “Oficinas”, havendo dois cursos que mereceram especial atenção, intitulados “DCEs e o caderno de expectativas de aprendizagem: subsídios para o trabalho docente”, ambos sediados em Curitiba, no mês de outubro, com a oferta total de 510 vagas (PARANÁ, 2012). Eram títulos como estes últimos que buscávamos, porém, encontramos em número reduzido.

No ano de 2012, até o mês de maio, foram registrados no portal quatro cursos, três deles realizados em Curitiba-PR: Encontro Pedagógico SEED/NRE; Elaboração e Revisão de itens de Múltipla Escolha e Produção de Texto para os Exames de EJA no PR; Leitura na Escola; e Formação em Ação 2012, com carga horária de 112 horas, tendo sido ofertadas 1.480 vagas. Já no mês de julho havia maior número de registros, sendo a grande maioria sob o título Formação em Ação, com diferentes finalidades como podemos observar com um clique em cada um deles, generalizando alguns temas, procurando uma abordagem interdisciplinar e estendendo-se a todos os funcionários da escola (PARANÁ, 2012).

Após observação dos títulos apresentados no portal restam dúvidas sobre a transparência ou exatidão ou demora em atualizar os dados nele contidos, pois as semanas pedagógicas parecem ter sido registradas no ano de 2011, ao contrário dos demais anos. A transição entre governantes, ocorrida em 2011, poderia ser uma das explicações para que se tenham sido registrados mais cursos para ficar uma melhor impressão, enquanto que o novo governo pode ainda não ter tido a devida atenção a esta questão.

Poucos dos títulos dos cursos deixam transparecer a preocupação com o trabalho baseado em gêneros disseminado no documento DCE/LEM (PARANÁ, 2008), o que demonstra a origem das críticas pedagógicas legadas à Formação Continuada como veremos, entre outras questões, no tópico seguinte.

3.2 Opinião de professores de inglês da Rede Pública

Partindo das respostas objetivas fornecidas pelos 13 professores participantes buscamos comentar as possíveis contribuições teóricas e práticas legadas pelas DCE LEM e compreender as críticas dos docentes.

As questões apresentaram alternativas e buscaram dar abertura a comentários dos professores. Partindo das alternativas assinaladas nas nove questões objetivas, sendo quatro delas de múltipla escolha, ou seja, questões em que o professor poderia assinalar mais de um item. Citamos comentários e buscamos interpretar algumas opiniões apresentadas.

1) Há quanto tempo atua como professor(a) de língua inglesa em escola pública?

Dentre os treze participantes, onze declararam estar na rede pública de ensino há mais de quatro anos. Dois deles declararam ter menos de quatro anos de prática como professores da Rede Pública Estadual.

2) Participou de discussões para criação das DCE LEM organizadas pela SEED de 2004 a 2006?

Dos onze participantes que responderam positivamente à primeira questão, oito declararam ter participado processo de discussão que gerou o documento.

Participante 1: “Sim. Fiz parte do grupo de 5 professores que coordenaram cursos e pesquisa juntamente com a professora Dra. Telma Gimenez”.

Participante 2: “Multiplicadora”.

Participantes 3 e 4: “Sim. Na escola, em grupos”.

Participante 5 e 6: “Sim. Nos encontros de Formação Continuada”.

Participante 7: “Sim. Através dos encontros proporcionados pelo NRE”.

Participante 8: “Sim. Em grupos de professores da área”.

As repostas confirmam a participação, embora parcial, de professores na discussão que originou as diretrizes DCE LEM, um avanço em relação a outros documentos orientadores, embora o papel dos professores neste processo mereça maior investigação, analisando-se as contribuições detalhadamente investigando se é possível perceber a voz docente presente, de forma clara, no texto final do referido documento.

3) Acredita que o ensino de Língua Inglesa na rede pública consegue atender aos objetivos: a) Uso da língua em situações de comunicação oral e escrita; b) Vivência e participação, durante as aulas, relacionando ações individuais e coletivas; c) Compreensão de que os significados são passíveis de transformação na prática social; d) Conscientização quanto ao papel das línguas na sociedade; e e) Reconhecimento da diversidade linguística e cultural e seus benefícios à cultura do país (Múltipla escolha).

Quanto à crença de que os objetivos de ensino propostos pelas diretrizes estejam sendo alcançados (questão três), demonstram que a única alternativa não assinalada por nenhum participante como possível de se alcançar aborda o uso da língua em situações de comunicação oral e escrita (alternativa a), ou seja, os professores têm a crença de que a proficiência não é alcançada a partir do que se aprende na escola pública.

Um dos participantes fez ainda um comentário sobre esta questão:

Participante 2: “NDA (nenhuma das alternativas). Embora não atenda a nenhum destes objetivos, um trabalho consciente, organizado pedagogicamente e pautado em uma teoria crítica, certamente consegue atender a este objetivo”. O comentário em questão não deixa claro se o participante se refere a seu trabalho como “consciente”, desqualificando o trabalho de colegas, ou se assume que não consegue atender aos objetivos por não ser adepto da teoria crítica.

4) Como habitualmente seleciona os textos e atividades que serão usados em sala de aula? a) Leva textos de circulação social (notícia, depoimento, propaganda, entre outros) e monta atividades; b) Pesquisa textos e atividades didatizados na internet; c) Usa os textos de livros didáticos e as atividades neles propostas; d) Propõe que os alunos pesquisem e levem os textos, criando atividades em conjunto; e) Procura referências em materiais de cursos oferecidos por institutos particulares de idiomas; f) Outros. (Múltipla escolha).

Analisando a escolha de recursos e fontes de pesquisa, o uso do livro didático é uma das práticas mais recorrentes entre os participantes. Isso é preocupante à medida que os livros vêm do Ministério da Educação e Cultura – MEC seguindo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN que, dentre outras propostas privilegia a leitura como prática na aprendizagem de língua estrangeira (LEFFA, 1999), havendo pouca abertura à abordagem de gêneros disseminada nas diretrizes paranaenses. Desta maneira caberá a cada professor o aprofundamento e a adequação ao que é proposto no documento em questão ou simplesmente ignorar o que nele é proposto seguindo apenas o livro didático.

Os professores que assinalaram a última alternativa descreveram quais os outros recursos que costumam utilizar:

Participantes 5 e 6: Cursos (Max, Objetivos, Anglo).

Os participantes não detalharam a forma de utilização desses materiais e, assim como os que assinalaram as demais alternativas, devem adaptar esses materiais para que os objetivos da escola pública não se confundam com os dos institutos de idiomas, em que a comunicação imediata é muitas vezes priorizada, em detrimento do que se defende no documento orientador como “leitura discursiva”.

5) Quais os recursos habituais em suas aulas de Língua Estrangeira? a) Livros didáticos e quadro de giz; b) Impressões avulsas ou apostiladas; c) Livros Paradidáticos; d) Dicionários; e) Livros estrangeiros ou similares; f) DVD, TV, *pen drive*, computador ou rádio; g) Jogos e similares; h) Internet; e i) Outros (Múltipla escolha).

Os professores participantes, em sua maioria assinalaram mais de um recurso pedagógico (questão cinco), estando entre os preferidos “livros didáticos e quadro de giz”, “dicionários” e “DVD, TV multimídia ou rádio”. Assinalaram em grande parte a alternativa que se refere à utilização de textos de livros didáticos e atividades nele contidas, embora a maioria tenha mesclado alternativas.

6) Quais as dificuldades encontradas no trabalho com gêneros e leitura na perspectiva crítica? a) Falta de tempo e

recursos na preparação e aplicação de aulas diferenciadas; b) A distância entre o que é proposto nas DCE e as abordagens do livro didático; c) O desinteresse ou falta de domínio da língua inglesa por parte dos alunos; d) As formas de avaliação propostas; e) Falta de apoio, incoerência ou descontinuidade na formação continuada; f) Dúvidas quanto à metodologia; g) Outros (Múltipla escolha).

Quanto a dificuldades que percebem no trabalho com gêneros e leitura crítica os itens “a” e “c” foram assinalados pela maioria dos participantes, o que mostra descontentamento quanto ao tempo disponível para preparar as aulas, a chamada Hora Atividade, e quanto à falta de interesse dos alunos e a consequente falta de domínio, fatores estritamente relacionados.

Retomamos aqui uma questão bastante discutida pelos teóricos da área, quanto à importância de se rever as práticas.

It is very important to discuss the difference between the activities that were prescribed and the fulfilled ones in educational works. Research involving language analysis can point out other educational problems such as the students’ interest, the didactic material, the teacher’s action and the importance of projects to exchange ideas with other teachers in order to discuss and prepare material that match his or her reality (ROBEL, 2006, p.137).

Considerando a importância da reflexão constante sobre a prática pedagógica e o interesse dos alunos, introduzimos a próxima questão.

7) Elabora sequências didáticas considerando gêneros textuais? Se sim qual é o referencial teórico que utiliza?

Grande parte dos participantes não se preocupa em elaborar materiais com base na proposta das DCE e que, entre os que declaram que o fazem há muitos que utilizam os livros didáticos adotados para realizar atividades do tipo, o que não caracteriza real “produção” de material.

Participantes 2 e 12: “Sim. (Dolz; Schneuwly; Bronckart; Bakhtin)”.

Participante 8: “Os livros proporcionam diversidades”.

Participante 9: “Sim. Diversas, com exercícios bem elaborados colocando em prática os conhecimentos adquiridos”.

Participante 7: “Sim. Livros didáticos com diversos gêneros e exercícios bem elaborados”.

Participante 3: “NDA. O livro utilizado proporciona diversidade de gêneros textuais”.

Participante 4: “NDA. O material usado na sala proporciona trabalhos com gêneros textuais variados”.

Percebemos que alguns dos participantes contentam-se com a abordagem dos livros didáticos em relação à abordagem de gêneros textuais enquanto outros buscam referências teóricas para elaboração de atividades.

8) A Formação Continuada oferecida periodicamente pela SEED atende às necessidades existentes quanto às metodologias? Justifique:

A Formação Continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação não atende às necessidades de grande

parte dos participantes (questão oito). Nesta questão muitos dos participantes teceram críticas, levando-nos à conclusão de que o sistema educacional não tem suprido as expectativas dos professores neste sentido.

Participante 3: “Sim. A dificuldade está no compromisso dos nossos educandos e não nas metodologias”.

Participante 4: “Sim. A dificuldade está no comprometimento dos educandos no seu ‘dever’, onde se torna difícil o bom trabalho do educador”.

Participantes 5 e 6: “NDA. Parcialmente”.

Participante 7: “Não. NDA. Textos que na maioria das vezes não atendem às necessidades pedagógicas”.

Participante 8: “Sim. Porém falta um maior comprometimento do aluno”.

Participante 9: “Não. Fora da realidade dos alunos”.

Participante 10: “Não. O que se estuda e o que acontece em sala de aula são fatos diferentes”.

Participante 12: “Não. Pelo que tenho acompanhado há uma grande defasagem de conhecimento metodológico por parte de muitos professores da rede, o que dificulta o trabalho da equipe pedagógica. Muitos ainda não entendem a proposta das DCE e continuam estabelecendo um currículo gramatical para a disciplina. Os encontros deveriam ser mais sistemáticos, ter uma continuidade/sequência, o que não tem ocorrido”.

Participante 13: “Não. O tempo é insuficiente e as abordagens direcionadas”.

As opiniões divergem quanto ao motivo, mas os comentários são todos com tom pessimistas, alguns apontando como motivo desse pessimismo a forma de organização dos cursos de Formação Continuada, outros apontando o contexto escolar como desencadeador de problemas.

In our practice, several information given by the students like their opinion about the school, their low marks and the absence of the parents in their school life, can lead us to see that their low development in English classes are no more than the reflection of their social lives’ instability. Thus, to create, to organize, to regulate a favorable environment for efficient English teaching and to transform these students into critical citizens demand huge effort that can be a challenge but can also bring fatigue to the teacher (PETRECHE, 2006, p.126).

Desta forma introduzimos o tema abordado na última questão proposta aos entrevistados, que trata da equiparação da disciplina de LI às demais, diante da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

9) Acredita que, comparada a outras disciplinas, os alunos e a equipe pedagógica dão a devida importância às metodologias? Justifique:

A valorização da disciplina de língua estrangeira segundo a estatística apontada pelo questionário é algo que ainda não se deu por completo. Essa foi uma questão bastante comentada entre os participantes, percebendo-se que há certo pessimismo.

Participante 1: “Sim. A língua inglesa na Rede Pública falha, e muito, na comunicação oral; esta comunicação é o que a sociedade necessita e ‘pede’ para/e na formação do

cidadão”.

Participante 2: “Não. Porque existe a cultura de que a língua Inglesa só serve para quem vai viajar. Os próprios professores de língua inglesa não conseguem transformar as possibilidades de uso da língua inglesa fora do contexto de viagens em atividades interessantes”.

Participante 3: “Sim. Não sinto nenhuma diferença no tratamento quanto à disciplina, mas o desinteresse no ‘saber’ é grande. Falta concentração, dispersão com conversas paralelas e uso do celular na sala é muito grande, apesar de estar no regulamento a sua proibição”.

Participante 4: “Sim. Na minha escola não há diferença quanto à matéria, falta mesmo é a seriedade dos educandos no desempenho”.

Participante 5: “NDA. Alguns”.

Participante 6: “NDA. Alguns”.

Participante 7: “Não. Pois os alunos acreditam que LEM – Espanhol é mais fácil para o vestibular”.

Participante 8: “Sim. Observa-se que as dificuldades que enfrentamos devem-se à falta de comprometimento dos pais com os materiais escolares e a aprendizagem dos alunos. Os pais preocupam-se em ter os filhos na escola para não ter que suportá-los em casa”.

Participante 9: “Não. Falta de perspectiva”.

Participante 10: “Não. A escola é o ‘point’”.

Participante 12: “Não. Os encontros de Formação Continuada deveriam ser sistemáticos, principalmente porque boa parte dos professores da rede se formou há mais de 10 anos e não teve contato com a metodologia proposta pela DCE, o que dificulta o entendimento. Quanto aos alunos, acredito que o cenário tem se modificado, mas ainda são resistentes quanto ao aprendizado”.

Participante 13: “Não. A disciplina é vista como menos importante”.

As opiniões dividem-se novamente, mas todos os comentários nos fazem inferir que há problemas no contexto atual de ensino que precisam ser discutidos ou rediscutidos com urgência.

Diante dos dados aqui apresentados percebemos o tom pessimista expresso no discurso de muitos docentes, o que faz com que muitas pesquisas terminem apontando-os como a causa principal das defasagens educacionais, além de sempre darem sugestões óbvias sobre o trabalho pedagógico.

Retratando a voz dos docentes participantes desta pesquisa sugerimos a melhora dos cursos de Formação Continuada, para que possam ser rediscutidas muitas ideias sobre metodologia, considerando os diferentes contextos em que atuam, proporcionando uma união entre a classe na busca de soluções para o crescente pessimismo quanto ao sistema educacional.

Resumidamente, entre os comentários subjetivos dos professores participantes, pudemos observar diversas críticas sobre o sistema tanto na esfera governamental representada pelos cursos de formação quanto na esfera comunitária

recaindo sobre equipe pedagógica, pais e alunos, além de críticas ao próprio trabalho pedagógico de colegas. Além disso, alguns acreditam que os livros didáticos sejam importante fonte de sequências didáticas de gêneros na perspectiva crítica, enquanto que serviriam no máximo como apoio na busca de modelos a serem aprofundados.

4 Conclusão

São citados como fatores desencadeadores de dificuldades pedagógicas o desinteresse, a falta de concentração, as conversas paralelas e uso do celular, a crença de que a língua inglesa só serve para quem vai viajar e a incapacidade dos próprios professores em transformar as possibilidades de uso real da língua em outros contextos, “falha” no ensino oral, a resistência e falta de perspectiva dos alunos na aprendizagem de língua inglesa, o fato de muitos dos professores terem se formado há mais de 10 anos e a Formação Continuada não considerar a falta de entendimento quanto ao que é proposto, a distância entre os encaminhamentos e a realidade do aluno, a falta de comprometimento dos pais que concebem a escola como instituição de amparo ao aluno, tempo insuficiente durante os encontros de formação, descrédito à disciplina, e ao sistema educacional como um todo, por parte da comunidade escolar.

É necessário que os órgãos educacionais busquem ouvir a voz dos docentes na busca de melhorias no ensino, pois muitas vezes o investimento que se espera não é o investimento financeiro. De acordo com os dados aqui levantados as maiores preocupações dos professores se referem à valorização do trabalho pedagógico, apontando necessidade de maior tempo para preparação das aulas e clareza nos direcionamentos.

Referências

- COELHO, H.S.H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de Inglês nas Escolas Públicas. In: ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p.125-143.
- CORREA, D.A.; SALEH, P.B.O. *Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa: UEPG, 2009.
- GIMENEZ, T. Línguas estrangeiras modernas: questões para debate. In: PARANA. Secretaria da Educação do Estado. *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2005, p.168-173.
- JORDÃO, C.M. *A língua estrangeira na formação do indivíduo*. Curitiba: Mimeo, 2006.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n.4, p.13-24, 1999.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Paraná, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Inscrição de profissionais da educação em eventos de capacitação*. 2012. Disponível em: <<http://celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/portal/firmConsEventoPublica.asp>>. Acesso em: 12 jun. 2012.
- PETRECHE, C.R.C. Students and teachers beliefs and the lack of interest in English classes. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V.L.L. *Teaching English in context*. Londrina: UEL, 2006, p.117-130.
- ROBEL, J.C. Implicit issues during the application of a didactic sequence. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V.L.L. *Teaching English in context*. Londrina: UEL, 2006, p.131-140.
- SOUSA, R.Q. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

