



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Joana Dark Izaias Ramos

**DISCIPLINA INGLÊS NO ESTADO DE SÃO PAULO (2007 – 2010): UM
ESTUDO DE DOCUMENTOS CURRICULARES**

Paranaíba/MS

2018

Joana Dark Izaias Ramos

**DISCIPLINA INGLÊS NO ESTADO DE SÃO PAULO (2007 – 2010): UM
ESTUDO DE DOCUMENTOS CURRICULARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura

Orientadora: Prof^a. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Paranaíba - MS

2018

Ramos, Joana Dark Izaias

Disciplina inglês no estado de São Paulo (2007 – 2010): um estudo de documentos curriculares/

Joana Dark Izaias Ramos. Paranaíba, MS: [s.n.], 2018.

99f.; 30cm

Orientador: Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Paranaíba. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. História da Educação.
2. História das disciplinas escolares.
3. Currículo.
4. Inglês

JOANA DARK IZAIAS RAMOS

**DISCIPLINA INGLÊS NO ESTADO DE SÃO PAULO (2007 – 2010): UM
ESTUDO DE DOCUMENTOS CURRICULARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^ª. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter me sustentado para que eu pudesse enfrentar e vencer o desafio do mestrado.

A minha família, em especial, as minhas filhas, que sempre me estimularem a buscar a realização dos meus sonhos, demonstrando orgulho por cada conquista minha. A meu companheiro, Josué Pacheco, que foi parceiro, nesta fase de intenso mergulho no trabalho e estudos.

A minha querida professora e orientadora, Estela Natalina Mantovani Bertoletti, por acreditar em mim e em meu projeto, e me escolher; por me ensinar a ser pesquisadora; por me mostrar tudo que sei de pesquisa histórica; por me orientar a escrever um texto longo com coesão e coerência; por aceitar o desafio de construir comigo a história da disciplina Inglês.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguagem, Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, pela oportunidade de aprendizagem e interação por meio das atividades das quais participei durante os dois anos de mestrado.

Aos professores José Antônio de Souza e Fabrício Tetsuya Parreira Ono por fazerem parte da banca examinadora, oferecendo ricas contribuições a minha pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), que me possibilitaram ampliar meus conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado, Tamar Naline Shumiski (minha incentivadora), Júlio César Bombonatti, Sirlei Aparecida de Fátima Zambon Oliveira e Adimara Aparecida Martins de Souza pela companhia durante as viagens de Jales a Paranaíba, pelas contribuições para meu crescimento durante este período.

Aos amigos que sempre me incentivaram e que vibram comigo a cada vitória, principalmente os amigos da EE Dom Artur Horthuis, a última escola estadual onde atuei como professora de Inglês e onde fiz amigos que levarei por toda a vida.

Às minhas amigas, Maria Virgínia Rosseto, Dirlaine Beatriz França de Souza (também minhas incentivadoras e que gentilmente cederam os materiais que utilizei como fonte documental para o desenvolvimento da pesquisa), e Letícia Targa, que me acompanharam nesse percurso, sempre acreditando no meu potencial.

À professora Célia Rodrigues, que também gentilmente, cedeu os Cadernos do Professor de Inglês, edição de 2009 analisados nesta pesquisa.

À dirigente regional de ensino, Marlene Medaglia Cavalheiro Jacomassi; aos supervisores de ensino, à diretora do Núcleo Pedagógico, Ana Paula de Oliveira Rubio; aos PCNP da Diretoria de Ensino Região de Jales que me incentivarem nesse processo, com os quais aprendo um pouco a cada dia sobre a nossa função.

Aos colegas professores de Inglês da Diretoria de Ensino Região de Jales, com os quais desejo compartilhar os resultados dessa pesquisa, no sentido de contribuir para sua formação.

Agradeço a todos os funcionários da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Unidade Universitária de Paranaíba, que sempre me atenderem com gentileza e prestatividade.

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Trago comigo o pensamento de Nelson Mandela que diz que “Educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”. E se não puder mudar o mundo, ela poderá transformar vidas.

Às minhas filhas Gabriela e Lara
por serem a representação
do amor de Deus
em minha vida.

RAMOS, Joana Dark Izaias. **Disciplina Inglês no estado de São Paulo (2007 – 2010):** um estudo de documentos curriculares. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

RESUMO

Nesta pesquisa, apresentam-se os resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira, com objetivo geral de contribuir para o campo da história das disciplinas escolares, mediante análise da **Proposta Curricular** (2008), **Revista São Paulo Faz Escola** (2008), **Cadernos do Professor de Inglês** (2009) do nono ano do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio e **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (2010), considerando o processo de implementação entre os anos 2007 e 2010. Para tanto, traçou-se os seguintes objetivos específicos: reconstituir o movimento de implantação do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (2010); compreender a concepção de professor de Inglês pressuposta no **Currículo Oficial do Estado de São Paulo**; analisar a presença da disciplina Inglês nas escolas públicas paulistas no período compreendido por essa pesquisa, optou-se pela metodologia bibliográfica e documental de caráter histórico, mediante os procedimentos de recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, que dão suporte ao desenvolvimento desta pesquisa. Dentre os resultados alcançados, pode-se sintetizar que: existe ainda pouca participação das equipes escolares no processo de mudança curricular; a disciplina Inglês conta com certo desprestígio no **Currículo de São Paulo**; são grandes os desafios dos professores quanto ao ensino de Inglês. Assim, conclui-se que esta pesquisa contribui para a constituição da história da disciplina Inglês e para o avanço dos debates no campo da história das disciplinas escolares.

Palavras-chave: História da Educação. História das Disciplinas Escolares. Currículo Oficial. Inglês.

RAMOS, Joana Dark Izaias. **English as school subject in the state of São Paulo (2007 – 2010):** a study of curricular documents. 2018. 99f. Research (Master in Education) –University Unit of Paranaíba, Universidade Estadual de Mato grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

ABSTRACT

In this study, are presented the final results of a Master's Degree in Education developed by the Post-Graduate Program of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line "Language, Education and Culture ", linked to the Group of Studies and Research in History and Historiography of Brazilian Education., with the general objective of contributing to the field of the history of the school subjects, by analyzing the Proposta Curricular (2008), Revista São Paulo Faz Escola (2008), Cadernos do Professor de Inglês (2009) of the ninth grade of Elementary School and third grade of the High School and Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010), considering the implementation process between the years 2007 and 2010. In this purpose, were delineated the specific objectives: to reconstitute the implementation movement of the Currículo Oficial São Paulo (2010); to understand the conception of English teacher presupposed by the Currículo Oficial de São Paulo; to analyze the presence of the English in the public schools of São Paulo during the period covered by this research, it was chosen the bibliographical and documentary methodology of historical character, through the procedures by recovering, meeting, selecting and analyzing documentary sources that support the development of this research. Among the results achieved it can be summarized that: there is still a little participation of the school teams in the process of curricular change; the English counts with a certain lack of prestige in the São Paulo Curriculum; teachers' challenges in teaching English are great. Thus, it is concluded that this research contributes to the constitution of the history of the English as a subject and to the advancement of debates in the field of the history of the school subjects.

Keywords: History of Education. History of School Subjects. Official Curriculum. English.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Fontes documentais.....	17
QUADRO 2 – Bibliografia da Proposta Curricular (2008)	64
QUADRO 3 – Temas sugeridos em Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.....	73
QUADRO 4 – Temas sugeridos em Língua Inglesa para o Ensino Médio.....	74
QUADRO 5 – Bibliografia do Currículo do estado de São Paulo.....	75
QUADRO 6 – Temas e conteúdos no caderno do professor de inglês para a oitava série/nono ano do ensino fundamental.....	85
QUADRO 7 – Temas e conteúdos do Caderno do Professor de Inglês terceira série do Ensino Médio.....	87

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Revista São Paulo Faz Escola – edição especial da proposta curricular.....	53
FIGURA 2 – Quadro das habilidades de leitura e produção de textos – quinta e sexta séries do ensino fundamental.....	55
FIGURA 3 – Jornal do Aluno - Ensino Fundamental e Ensino Médio	57
FIGURA 4 – Ficha 6 “Jogos com palavras no Jornal Aluno – quinta e sexta séries do ensino fundamental.....	57
FIGURA 5 – Videoconferência “A Rede Aprende com a Rede”	59
FIGURA 6 – Proposta Curricular de Inglês (2008)	61
FIGURA 7 – Encontro de formação “A Rede Aprende com a Rede.....	66
FIGURA 8 – Curso “A Rede Aprende com a Rede 2009”	67
FIGURA 9 – Videoconferência “A Rede Aprende com a Rede” para professores coordenadores.....	68
FIGURA 10 – Encontro formativo “Planejamento Escolar 2010”	69
FIGURA 11 - Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010)	70
FIGURA 12 – Cadernos do Professor de Inglês – oitava série do ensino fundamental – Volumes 1, 2 e 3.....	81
FIGURA 13 – Cadernos do Professor de Inglês – terceira série do ensino médio – Volumes 2 e 3.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENSINO DE INGLÊS E DISCIPLINA INGLÊS NO BRASIL	32
1.1 Inglês, ensino de Inglês e concepções de professor de Inglês.....	32
1.2 A disciplina Inglês na legislação escolar.....	43
2 A DISCIPLINA INGLÊS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO	49
2.1 Movimentos para instituição do Currículo do Estado de São Paulo.....	49
2.2 O ensino de Inglês na Proposta Curricular (2008)	58
3 A DISCIPLINA INGLÊS E A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUAS NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	66
3.1 O Processo de Implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010).....	66
3.2 O ensino de Inglês proposto no Currículo do Estado de São Paulo (2010).....	70
3.3 Cadernos do Professor e concepção de professor de Inglês pressuposto pelo Currículo (2010)	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
FONTES	97
SITES	98

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa advém da minha graduação em Letras, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales (FAFICLE), hoje Centro Universitário de Jales, em 1990, e minha prática como professora de Inglês na rede estadual paulista. Durante a graduação desenvolvi bem as habilidades de leitura, escrita e tradução em língua inglesa, entretanto sentia algumas dificuldades em certos aspectos que só foram sendo sanadas, no decorrer da minha prática em sala de aula e na busca por aperfeiçoamento, uma vez que identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida (MARCELO, 2009).

Iniciei o trabalho como professora na cidade de Campinas/SP, em 1992, e devo confessar que à época tinha uma preferência pelas aulas de Língua Portuguesa porque me sentia insegura quanto ao ensino de Inglês, desta forma, durante as atribuições de aula eu escolhia primeiramente Língua Portuguesa e completava a jornada com Inglês, se fosse necessário para compor a jornada; fato que ocorre com muitos professores ainda hoje. Vale lembrar que, conforme afirma Silva (2015), “[...] os séculos de descaso com o ensino de línguas estrangeiras no Brasil resultaram em um desprestígio dessa disciplina nos currículos que ainda se reflete no contexto escolar”. Ainda segundo a autora, este desprestígio foi motivado pela não obrigatoriedade do ensino de Inglês, como ocorreu no passado, carga horária reduzida e, muitas vezes, pelo fato de a disciplina não reprovar. Foi neste cenário que iniciei minha carreira como professora de Inglês.

Àquela época, depois de formada e já trabalhando, busquei por um curso de aperfeiçoamento, com um professor de Inglês que era também meu colega de trabalho. Este professor, assim como os demais com os quais eu trabalhei, foi uma referência profissional fundamental para minha constituição como professora de Inglês. Ainda sobre a construção da identidade profissional, a partir da relação com o outro, afirmam Coracini e Ghiraldele (2011):

Como não poderia deixar de ser, os opostos coexistem, se imbricam sem se confundirem como afirma Jacques Derrida e, de certa maneira, Michel Foucault: somos heterogêneos, incoerentes por natureza, apesar de a cultura ocidental pregar a coerência, a racionalidade como único caminho para chegar à verdade. Mas, qual é a verdade de nós mesmos? Talvez a única da qual não consigo duvidar é a de que somos constituídos pelo olhar do Outro, pela presença inexorável do Outro em nós (pais, família, amigos, cultura.). E é nesses nós que nos subjetivamos (CORACINI e GHIRALDELO, 2011, p. 56).

Além desse curso, como professora da rede estadual paulista, participei de vários cursos

oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) e de outros particulares também.

A partir de 1999, aprovada no concurso da SEE na disciplina Inglês, passei a escolher preferencialmente as aulas de Inglês, pois a partir daquele ano, me tornei professora efetiva, tendo a necessidade de compor a jornada de trabalho com aulas dessa disciplina. Assim, eu sentia a necessidade de aperfeiçoamento, sempre no sentido de oferecer uma aula de qualidade para meus alunos, por isso participar dos cursos de formação continuada foi muito importante para mim. Nessa perspectiva, acredito que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la buscando fundamentá-la em razões de agir (TARDIFF, 2007, p. 223).

No ano de 2002, trabalhei na escola EE Maria Aparecida Balthazar Poço, em Araçatuba/SP até o final do ano de 2005; nesta época frequentei o curso de nível intermediário em uma das escolas de idiomas da cidade.

A partir de 2006, trabalhei na EE Oscar Antônio da Costa, na cidade de São Francisco/SP, escola jurisdicionada à Diretoria de Ensino – Região de Jales/SP. Penso que fiz um bom trabalho nesta escola, pois esta é uma escola pequena, assim, na época eu era a única professora de Inglês e trabalhava com todas as turmas do ensino fundamental e médio e hoje acredito que a experiência acumulada durante anos me fez conquistar a admiração dos alunos e respeito dos colegas da equipe escolar. Porém, os desafios para o desenvolvimento das aulas eram muitos, um dos maiores era a falta de material e recursos didáticos, pois não havia distribuição de livros de Inglês no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, como havia para as demais disciplinas, assim era preciso preparar cópias das atividades e utilizar a lousa para passar os conteúdos na maioria das aulas. Nesta época comecei a dar aula em um curso particular de Inglês, na cidade de Palmeira d’Oeste/SP, onde permaneci até 2009. No ano seguinte, comecei a trabalhar na EE Dom Artur Horthuis, em Jales/SP e, em 2011, comecei a dar aulas em outro curso de idiomas, na mesma cidade. Esta foi uma fase muito intensa de trabalho, uma vez que eu fazia uma jornada de três períodos, porém de muito aprendizado, pois o aprimoramento das habilidades linguísticas que o trabalho na escola de idiomas me proporcionava garantia cada vez mais segurança no ensino de Inglês no curso de idioma e consequentemente, nas aulas do ensino regular.

Nessa experiência como professora de Inglês por tantos anos, convivi tanto com os

¹ O livro didático de Inglês começou a ser distribuído pelo PNLD somente a partir de 2011, de acordo com informação do portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC). <http://portal.mec.gov.br>

deslumbramentos dos alunos ao aprenderem uma língua estrangeira, quanto com as dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com essa disciplina. Pensando em minha trajetória na rede estadual paulista e no compromisso que sempre tive no sentido de repensar com criticidade minhas ações, algumas questões sempre me inquietaram: relacionadas à prática como professora de Inglês, à falta de recursos materiais disponíveis como suporte para o desenvolvimento das aulas e à necessidade de formação continuada. Nessa perspectiva, assumi desde o início de minha vida profissional, conforme a proposição de Tardiff (2007), uma postura reflexiva sobre minhas ações no sentido de sempre melhorar a ação pedagógica.

Trabalhei na EE Dom Artur até junho de 2015, quando participei de processo seletivo para o cargo de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino Região de Jales. Fui selecionada e assumi a função, tendo a responsabilidade de formação dos professores de Inglês, além de outras atividades como o acompanhamento do trabalho nas unidades escolares e dos projetos da Secretaria como o Programa de Livros, o projeto Centro de Estudo de Línguas (CEL), entre outras.

Conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU - Mestrado) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, em 2016, ao frequentar a disciplina Literatura, Leitura Literária: ensino/aprendizagem², ministrada pelo professor Dr. José Antônio de Souza, no primeiro semestre daquele ano. Participei do processo seletivo e, em agosto de 2016, iniciei as atividades do mestrado como aluna regular, com o projeto **Inglês no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010) e as concepções de professor de línguas**: contribuições para a constituição da história da disciplina. Esse projeto foi reformulado após discussões e reflexões com minha orientadora, professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, que desenvolve pesquisa no campo da história das disciplinas escolares. As demais disciplinas por mim cursadas no mestrado foram: Pesquisa em Educação, ministrada pelos professores Dr. Elson Luiz de Araújo e Dr. Carlos Eduardo França; Tópicos Especiais em História da Educação: Livro, leitura e edições didáticas: história e fundamentos de pesquisa, ministrada por minha orientadora, professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti; Linguagem, Discurso e Ensino, ministrada pela professora Dra. Silvane Aparecida de Freitas, todas no segundo semestre de 2016; Seminários de Pesquisa em Educação, Linguagem e Sociedade, ministrada pelos professores Dra. Andréia Militão, Dr. Diogo da Silva Roiz e Dr. José Antônio de Souza; Cultura Escolar: perspectivas de análise e de investigação, ministrada por minha orientadora, professora Dra. Estela Natalina Mantovani

² Frequentei esta disciplina oferecida pelo programa como aluna especial.

Bertoletti, essas, no primeiro semestre do ano de 2017.

Ainda com o objetivo de cumprir as exigências para titulação no mestrado participei, em maio de 2017, do XI Seminário em Educação e VI Colóquio de Pesquisa “A Gente não quer só comida”: Educação e Arte, promovido pelo PGEDU-UEMS /Paranaíba e CEPEED – Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão, em Paranaíba, em sessão de comunicação oral com o artigo intitulado “Produção Acadêmica sobre História do Ensino de Inglês e suas contribuições para a pesquisa”, em coautoria com minha orientadora. Em novembro de 2017, participei do IV EHECO – Encontro de História da Educação do Centro-Oeste “A História da Educação na Esfera Pública e Privada: Instituições, Impressos e Práticas”, em sessão de comunicação oral com o artigo intitulado “A legislação para o ensino de Inglês nas escolas públicas brasileiras (1996 – 2000)”. Além disso, participei, ainda, da produção escrita do livro **Linguagem, Educação e Cultura: abordagens, pesquisa e ensino**, organizado pelos professores José Antônio de Souza e Milka Helena Carrilho Slavez, publicado em 2018, com o artigo intitulado “Ensino de Inglês no Estado de São Paulo: reflexões sobre o processo de elaboração curricular”, em coautoria com minha orientadora.

As experiências que vivi como professora de Inglês, despertaram em mim o interesse em compreender a constituição da disciplina Inglês e o tratamento que ela recebe no **Currículo Oficial do Estado de São Paulo**³, assim como as atividades das quais participei até o momento no mestrado, entre elas, as disciplinas cursadas, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB)⁴, os estudos realizados e as reflexões durante as sessões de orientação, me levaram a pesquisar historicamente a disciplina Inglês nas escolas públicas paulistas. Segundo Mortatti:

A pesquisa de fundo histórico em educação caracteriza-se como um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação (MORTATTI, 1999, p.73).

Nesse sentido, busquei reconstituir o momento de implementação do **Currículo de São Paulo**, entre 2007 e 2010, relativamente à disciplina Inglês, para poder compreender o *status* desta disciplina na atualidade, além de contribuir para minha formação como educadora, bem como para meu trabalho de formadora de professores, pois os estudos e as reflexões realizados

³ O documento Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010), em alguns momentos, nesse estudo, também será denominado Currículo de São Paulo, Currículo Oficial, ou simplesmente Currículo.

⁴ Grupo cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desde 2011, e certificado pela UEMS, tendo como líderes os professores Dr. Ademilson Batista Paes e Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

nesta pesquisa ampliaram minha visão sobre a disciplina Inglês e podem ampliar também a visão dos professores de Inglês com os quais tenho contato no trabalho como PCNP na Diretoria de Ensino de Jales, tendo em vista que, oportunamente, pretendo compartilhar os resultados desta pesquisa com estes professores. Neste sentido recuperei, reuni e selecionei oito diferentes tipos de fontes documentais, conforme apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1 – FONTES DOCUMENTAIS SELECIONADAS

Leis	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Reforma a Lei 4.024/61. Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução	Resolução SE – nº 76, de 07 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.
Guias	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (2000). Orientações Curriculares Nacionais (2006) Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – 1º grau (1989)
Manuais	Jornal do Aluno Ensino Fundamental (2008) Jornal do Aluno Ensino Médio (2008)
Videoconferências ⁵	Série de Videoconferências Proposta Curricular: 31/10/2007, 01/11/2007, 14/11/2007, 19/03/2008, 27/03/2008, 28/03/2008, 04/04/2008, 16/05/2008, 04/06/2008.
Videoaulas	Videoaulas do curso a Rede Aprende com a Rede
Cadernos	Caderno de Registro de Atividades da Professora Coordenadora (PC) Maria Virgínia Rosseto, de 2008 Caderno de Registro da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), Maria Virgínia Rosseto, de Língua Portuguesa, de 2009 Caderno de Registro do curso A Rede Aprende Com a Rede da Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), Maria Virgínia Rosseto, de Língua Portuguesa, de 2009 Caderno de Registro da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), Dirlaine Beatriz França de Souza de Inglês, de 2008 Caderno de Registro da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), Dirlaine Beatriz França de Souza de Inglês, de 2009 Caderno de Registro da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), Dirlaine Beatriz França de Souza de Inglês, de 2010
Dados estatísticos	Número de Diretorias de Ensino em São Paulo – 91 Número de escolas na Diretoria de Ensino Região de Jales – 33 Número de alunos na Diretoria de Ensino Região de Jales – 11.711 Número de professores de Inglês na Diretoria de Ensino Região de Jales - 167

Fonte: elaborado pela autora com base em fontes documentais (2018).

A análise das fontes documentais referentes ao momento da implementação do Currículo de São Paulo (2010) é fundamental para a tentativa de representar esse momento histórico da educação paulista.

Essas fontes documentais recuperadas, reunidas e selecionadas ajudaram a registrar a história do momento de implementação do Currículo de São Paulo (2010), dando suporte ao

⁵ Estas Videoconferências podem ser encontradas na Videoteca da Rede do Saber. Site: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>

desenvolvimento desta pesquisa, por se tratar de fontes primárias que representam os fatores imbricados na implementação deste Currículo. De posse desses documentos, para esta pesquisa, selecionei como *corpus* a **Revista São Paulo Faz Escola** (2008) e a **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**⁶ (2008) para analisar o movimento para implantação da nova proposta curricular desde 2007 e, o **Currículo Oficial do Estado de São Paulo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês**⁷ (2010) e os **Cadernos do Professor** (2009)⁸, do nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, como parte do material didático que acompanha o Currículo, para analisar o período até 2010, com um olhar para disciplina Inglês, no sentido de compreender que lugar ocupa essa disciplina dentro desse contexto todo. Para análise, considere os aspectos constitutivos da configuração textual desses documentos, propostos por Mortatti:

[...] as opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) (MORTATTI, 1999, p. 71).

O material selecionado como *corpus* corresponde a documentos curriculares e o processo de elaboração e implementação das propostas curriculares representa aspecto relevante para a pesquisa em educação, pois envolve questões ligadas à história da educação brasileira no que diz respeito, conforme Saviani (2008), à relação entre momento histórico e as mudanças educacionais correspondentes a esse momento, em determinada sociedade, no caso do tema desta pesquisa, em particular, à educação paulista.

Para Goodson (1997), os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Assim, para a compreensão do momento da implementação do **Currículo** (2010), é necessário considerar elementos internos e externos relacionados a esse documento.

Citando o exemplo das escolas secundárias britânicas, dos anos 1960, o mesmo autor afirma que:

⁶ O documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM – Inglês (2008), nesse estudo também será denominado, Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e Proposta Curricular (2008).

⁷ Esta é a denominação da disciplina no documento Currículo Oficial. Optei por utilizar “Inglês” ao me referir à disciplina por ser a forma utilizada por professores e demais membros ligados às práticas educativas.

⁸ Os Cadernos do Professor de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês, analisados no terceiro capítulo deste estudo correspondem à edição de 2009, um ano antes da publicação do Currículo Oficial (2010). Isto se explica porque representam uma nova edição dos cadernos publicados em 2008, ano de publicação da Proposta Curricular, com algumas alterações relacionadas ao conteúdo e à atualização de informações. Os Cadernos publicados em 2008 apresentavam os conteúdos a serem trabalhados por bimestre e, a partir de 2009, o material foi organizado com os conteúdos por semestre.

[...] houve uma mudança organizacional largamente difundida no sentido da implantação do “ensino unificado”. Estas mudanças criaram um clima político propício à ideia de que a participação devia ser um objetivo organizacional importante e de que as disciplinas escolares deveriam ser redefinidas organizacionalmente de modo a ter efeitos educativos sobre o maior número possível de alunos. No entanto, esta mudança organizacional não foi acompanhada por uma mudança geral nas categorias institucionais. O interno e o externo estavam, assim, desincronizados e desarmonizados (GOODSON, 1997, p. 29).

Neste sentido, a leitura do documento **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (2010) pode conduzir à visão de elementos internos ligados ao momento de sua implementação, enquanto que o olhar para as fontes documentais utilizadas nesta pesquisa pode conduzir à compreensão dos elementos externos⁹ ao processo de mudança curricular, considerando o papel da disciplina Inglês dentro deste contexto.

Ao tratar da análise e do processo de elaboração de propostas curriculares, Kramer (1997) não estabelece distinção conceitual entre proposta pedagógica e currículo, mas compreende currículo ou alternativa curricular de modo amplo, dinâmico e flexível, que é a maneira com que se tem concebido uma proposta pedagógica, e identifica ambos os termos, portanto, relacionando-os à vida na escola, na creche, na pré-escola.

Segundo a autora, “[...] um currículo ou uma proposta pedagógica, assim definidos, reúne tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização” (KRAMER, 1997, p. 18). Em suas análises de propostas curriculares, a mesma autora parte do pressuposto de que toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural. No caso do Inglês, trata-se de uma língua que se transformou em disciplina, portanto as políticas desta língua podem influenciar ou não o caráter da disciplina Inglês, determinando o que é a língua, qual a sua importância e o tratamento dado a ela. É o que se evidencia na luta dos linguistas em defesa do idioma Inglês e, conseqüentemente da disciplina Inglês abordada por Rajagopalan (2005).

Nesse sentido, Kramer (1997) sugere que a análise ultrapasse o enfoque escolar ou administrativo que, frequentemente, tem marcado as propostas educacionais, embora também considere os esforços que, em nome desta visão, têm sido feitos tanto para a compreensão quanto para a implementação de propostas pedagógicas.

Optei, entretanto, pelo termo currículo ao buscar refletir sobre o objeto de investigação dessa pesquisa, cujo objetivo geral é:

- Contribuir para o campo da história das disciplinas escolares, sabendo que muito ainda há que

⁹ Entenda-se, neste ponto, elementos externos como elementos relativos ao nível macro (esfera governamental), que estão intimamente ligados ao nível micro (implementação do Currículo pelas escolas).

se fazer para a ampliação do debate acerca do tema abordado, mediante análise da **Proposta Curricular** (2008), **Revista São Paulo Faz Escola** (2008), **Cadernos do Professor de Inglês** (2009) do nono ano do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio e **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (2010), considerando o processo de implementação entre os anos 2007 e 2010.

E os objetivos específicos:

- Reconstituir o movimento de implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010);
- Compreender a concepção de professor de Inglês pressuposta no Currículo Oficial do Estado de São Paulo;
- Analisar a presença da disciplina Inglês nas escolas públicas paulistas no período compreendido por essa pesquisa.

Assim, o propósito desse estudo é promover reflexão sobre a disciplina Inglês, a abordagem dada a essa disciplina e a concepção de professor de Inglês subjacente a este documento.

A partir das reflexões sobre o campo da história das disciplinas escolares, articuladas ao conceito de cultura escolar, busco compreender o Inglês como disciplina nas escolas estaduais paulistas, considerando a constituição da disciplina sob a influência de elementos relativos à configuração textual, advindos da análises dos documentos eleitos como *corpus* e das fontes documentais reunidas e selecionadas para a reconstituição do período de 2007 a 2010, sendo que a referência a 2007 na pesquisa, justifica-se pelo fato de que a Secretaria Estadual de São Paulo, por meio de seus órgãos centrais, durante o segundo semestre daquele ano, iniciou um movimento de divulgação da nova proposta por meio de videoconferências e proposta de discussão pelas equipes escolares, movimento este que perdurou até 2010, ano de implantação do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo**.

Minha atuação como professora de Inglês na rede estadual paulista de ensino, de 1992 a 2015 e, posteriormente, Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (PCNP) de Inglês, na Diretoria de Ensino Região de Jales/SP, me fazem refletir sobre as questões relacionadas à disciplina Inglês e sobre sua relevância no sistema de ensino público paulista, tanto a partir de minha vivência como professora no momento de mudança curricular e os desafios enfrentados antes, durante e após este período, como o trabalho de formadora de professores, tendo também a função de apoio à implementação do currículo nas escolas, que é função do Núcleo Pedagógico, onde atuo desde 2015.

Os estudos sobre a história das disciplinas escolares têm crescido nos últimos tempos e conforme afirma Chervel (1990, p. 177): “[...] mais recentemente, tem-se manifestado uma

tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina”. Para esse autor, o historiador tem a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz a sua história. Para Chervel (1990), a disciplina escolar é:

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais a cada estado da disciplina funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207).

Essa crescente tendência entre os educadores em pesquisar as disciplinas nas quais atuam, pode conduzir à constituição da história destas disciplinas, uma vez que os docentes têm muito a contribuir para esta história por atuarem diretamente com o objeto de pesquisa.

Ainda segundo Chervel (1990, p.180), “[...] uma ‘disciplina’ é igualmente para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. Com base nessa abordagem, Chervel (1990) emprega os termos “disciplina escolar” ao se referir aos diversos níveis de escolarização do ensino básico e “disciplina acadêmica” para o nível superior.

Já para Forquin:

[...] os dois termos “disciplina” e “matéria escolar” são com frequência, utilizados indiferentemente, com, entretanto, uma nuance de sentido: o termo “matéria” é mais “primário”, enquanto o termo disciplina se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito. (FORQUIN, 1992, p.28-49).

Segundo Goodson (1997), a disciplina é entendida como forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica e, para o caso das escolas primárias e secundárias, utiliza o termo matéria escolar (*school subjects*).

De acordo com Bittencourt (2003), as divergências, que ainda estão presentes nas pesquisas, sobre concepções de disciplina escolar baseiam-se em proposições manifestadas no decorrer dos 1980. Ainda segundo a autora, uma concepção bastante difundida, a de “transposição didática”, foi introduzida por Yves Chevallard, um especialista em didática da matemática.

Bittencourt (2003) assim esclarece a concepção de disciplina escolar como transposição didática:

Essa concepção teve grande impacto e possui grande aceitação por inserir a didática em um campo com fundamentação científica, por consolidar o ideário de que os conteúdos escolares têm origem no saber científico que deve ser constantemente considerado pelos agentes educacionais e é o saber científico que legitima as disciplinas escolares. Essa abordagem de didática da disciplina conduziu a pesquisas históricas cujo objetivo central é o de reconstruir a história das transposições efetuadas

ao longo do processo de escolarização. Como afirma um pesquisador da história da matemática escolar no Brasil, quando se tem esta concepção como premissa “a história da matemática escolar traduz-se pela história das transposições didáticas realizadas da Matemática para o ensino da Matemática” (BITTENCOURT, 2003, p.25)

Para a autora, essa concepção de disciplina é polêmica e tem gerado críticas, principalmente ao se conceber o saber erudito ou científico como uma forma de conhecimento descontextualizado do seu processo histórico de criação e acentuar a hierarquização de saberes como base para a constituição de conhecimentos para a sociedade.

A mesma autora reconhece André Chervel como um dos críticos mais contundentes dessa concepção de disciplina escolar, ao afirmar:

Os pontos centrais da proposição de André Chervel residem na concepção das disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas e desloca o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior de uma cultura escolar (BITTENCOURT, 2003, p. 25).

A respeito da importância desse campo de estudo, no contexto do grupo do Serviço da História da Educação, Chervel (1990) apresenta os seguintes questionamentos:

[...] a noção de história das disciplinas escolares tem sentido? A história das diferentes disciplinas apresenta analogias, traços comuns? E, para ir mais longe, a observação histórica permite resgatar as regras de funcionamento, ver um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e exploração poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos atuais ou do futuro? (CHERVEL, 1990, p. 177).

Ao longo do tempo, assistimos ao desaparecimento de algumas disciplinas dos currículos escolares, o que nos faz refletir sobre os motivos pelos quais tal fenômeno ocorre e sobre o que faz com que um saber seja menos importante do que outros, a ponto de deixar de ser disciplina.

De acordo com Pinto (2014), os estudos historiográficos sobre as disciplinas escolares, voltados para as práticas reais de ensino de diferentes tempos e para o funcionamento do ensino dos diferentes conteúdos iniciaram-se recentemente e representam uma expressão da cultura escolar. Portanto, investigar a história da disciplina Inglês, torna-se muito relevante ao contribuir a esse campo de estudos tão fértil, que é o da História da Educação.

Ainda de acordo com Souza Júnior e Galvão (2005):

Nas últimas duas décadas no Brasil, no contexto de renovação da historiografia da educação no país, tem sido crescente o número de estudos que buscam compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. Em geral realizadas por professores/pesquisadores interessados em conhecer a história de sua própria disciplina, essas pesquisas têm contribuído, de maneira significativa, para um melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações. Esse campo de estudos tem sido identificado, de modo geral, no

interior da história da educação, ao que se convencionou denominar História das Disciplinas Escolares, uma abordagem multidisciplinar que, já há algumas décadas, vem sendo desenvolvida por pesquisadores de vários países do mundo (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393).

Segundo Pinto:

No Brasil, a renovação da história da educação tem avançado pela via da história das disciplinas escolares em relação à produção de um conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior da escola trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolarizáveis (PINTO, 2014, p. 127).

Conforme já mencionado, os trabalhos sobre a história das disciplinas escolares são recentes e as investigações desenvolvem-se na perspectiva da Nova História, em oposição a trabalhos realizados anteriormente no campo da História da Educação, que eram na visão de Souza Júnior e Galvão (2005), muitas vezes pautados em uma concepção de história positivista, deixando mais evidentes a história política, a história das intenções dos sujeitos civis (pensadores) e dos sujeitos políticos (Estado). De acordo com os autores, nos últimos tempos, a História da Educação passou por um verdadeiro processo de renovação. No Brasil, especificamente nos últimos vinte anos, esse campo de estudos aproximou-se de uma nova forma de escrever a história, possibilitando uma nova leitura principalmente da escola. Ainda segundo os autores, essa área passou a se preocupar com a organização e o funcionamento interno das escolas, com a expressão e/ou construção cultural no cotidiano escolar, com o estabelecimento do conhecimento, do currículo, das disciplinas escolares. (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 397).

Para se fazer pesquisa histórica em educação nos dias atuais é necessário “abrir a caixa preta da escola”, ou seja, é preciso revelar o que acontece no “chão” da escola. Assim, ao tratar de disciplina escolar, é necessário um olhar atento ao tratamento dado à determinada disciplina no cotidiano das escolas.

Para Souza Júnior e Galvão (2005), é crescente o número de trabalhos nesse campo de estudos, porém a maioria deles, muitas vezes dedicados a traçar cronológica e retroativamente a presença de um saber na escola, realiza a pesquisa de forma isolada e parte de pressupostos – muitas vezes rígidos – advindos das tradições da transposição didática ou da cultura escolar.

A pesquisa histórica não precisa ser necessariamente cronológica, pode-se analisar um objeto em um dado momento, em determinado contexto e o tratamento dado a este objeto, fazendo um recorte temporal, conforme é o caso desta pesquisa que analisa a disciplina Inglês no contexto da educação paulista no período que vai de 2007 a 2010 e a abordagem desta disciplina no currículo de São Paulo.

Os trabalhos sócio-históricos como os conduzidos na França por Chervel ou na

Grã-Bretanha por Ivor Goodson abrem caminhos à reflexão sociológica sobre o currículo, as matérias escolares, os conteúdos e as práticas de ensino (FORQUIN, 1992, p. 37). Sob o mesmo ponto de vista, Bittencourt (2003) destaca o crescimento, a partir de 1970, das pesquisas da história das disciplinas articulado ao processo de transformações curriculares, momento em que se repensava o papel da escola em suas especificidades e como espaço de produção do saber e não mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente (BITTENCOURT, 2003, p. 11).

Sobre a presença ou não de uma disciplina nos currículos diante das reformas curriculares, assim afirma a autora:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2013, p. 10).

Para Goodson (1997), a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e as possibilidades sociais do ensino, porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

Ao tratar da questão da fragmentação e internalização das disciplinas escolares, o autor declara que:

A estruturação do ensino em disciplinas representa, simultaneamente, uma fragmentação e uma internalização das lutas pela estatização da educação. Fragmentação, porque os conflitos surgem de uma série de disciplinas compartimentalizadas; internalização, porque, atualmente, os conflitos surgem não só dentro da escola, mas também dentro dos limites da disciplina. Dar primazia à disciplina escolar na atribuição de recursos ao ensino significa assim, financiar e promover uma redução particular do discurso possível sobre o ensino (GOODSON, 1997, p. 34).

Resumidamente pode-se definir disciplina escolar na abordagem de Chervel (1990), como os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte; de Forquin (1992), como uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito; e de Goodson (1997), como forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica que incorpora e define os objetivos e as possibilidades sociais do ensino; ou ainda, uma forma de transformar a produção intelectual humana em conteúdos de ensino e sua consequente didatização.

Ainda nessa perspectiva, Santos (1990) destaca que, no campo da sociologia da educação, ganham crescente destaque os estudos sobre o processo de produção do conhecimento escolar. A compreensão deste processo vem se ampliando com as pesquisas no

campo da história das matérias ou disciplinas escolares. O estudo histórico sobre as formas assumidas por uma disciplina, desde sua emergência e no curso de sua evolução, possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular. Neste sentido, a análise do desenvolvimento de uma disciplina permite identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola que definem o que é e o que não é escolar. Desta forma, torna-se possível conhecer o que dificulta e o que facilita as mudanças no âmbito da escola e, sobretudo, no âmbito do currículo escolar (SANTOS, 1990, p. 61).

Ainda de acordo com a autora:

Para o estudo do desenvolvimento de uma disciplina escolar, é de fundamental importância a definição de um quadro de referências, que oriente a busca e a identificação dos fatores relacionados com os processos de mudanças ocorridos no seu interior (SANTOS, 1990, p. 61).

Os estudos acerca da história das disciplinas escolares representam ponto de partida para a investigação científica sobre currículo e ensino, conforme afirma Goodson (1997):

Na última década, na Europa, na América do Norte e Austrália, foram realizados muitos estudos sobre as disciplinas escolares. Estes estudos mostraram que o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas (GOODSON, 1997, p. 27).

Desta forma, a análise do **Currículo de São Paulo** (2010), proposta nesse estudo, em especial para a parte referente à disciplina Inglês, reconstruindo o momento de sua implementação, pode levar à interpretação da presença ou não dessa disciplina nas escolas paulistas, considerando a afirmação de Souza Júnior e Galvão (2005) sobre a história das disciplinas escolares:

Enfim, não é um campo que estuda a história das ideias pedagógicas, do discurso pedagógico oficial, das políticas educacionais, já que tais elaborações visam mais frequentemente, em geral de forma positiva, corrigir um estado de coisas, modificando certas práticas, do que propriamente representar a realidade. Por outro lado, o campo da História das Disciplinas Escolares procura enfatizar o porquê de a escola ensinar o que ensina, em vez de tentar responder o que a escola deveria ensinar (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393).

Para compreender o Inglês como um idioma que se tornou disciplina, que em determinados contextos é considerada como disciplina menos importante apesar da importância deste idioma para a comunicação internacional, e as transformações pelas quais essa disciplina passou, não basta recorrer apenas ao documento oficial **Currículo Oficial de São Paulo** (2010). Assim, conforme sugere a pesquisa histórica, busco outros elementos que contam a história do momento de mudança curricular, inclusive minha atuação como professora de Inglês, para

compreender como este documento chegou à escola e como foi recebido pelas equipes escolares, assim como o tratamento dado à disciplina Inglês naquele momento.

Portanto, refletir sobre as questões que envolvem a permanência de um determinado saber no contexto escolar conduz à uma prática educativa mais consciente e reflexiva dentro do contexto das mudanças curriculares e contribui para os estudos no campo da história das disciplinas escolares, como proposto por Chervel (1990).

Assim, afirma Pinto (2014), a respeito do crescimento das pesquisas no campo da história das disciplinas escolares:

Trata-se de uma abordagem investigativa que, desde os anos de 1960, vem se consolidando em vários países, tendo em vista a busca de maior transparência das relações entre normas e práticas desenvolvidas pela escola na formação do cidadão, enfim, de compreender a cultura escolar de um tempo e espaço (PINTO, 2014, p.131).

O presente estudo está baseado nos aspectos da cultura escolar, levando em conta a função da escola como produtora de uma cultura específica enquanto espaço de socialização e integração dos estudantes (BARROSO, 2012).

Julia (2001), assim descreve a cultura escolar:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11).

Para essa reflexão é importante considerar os elementos envolvidos no processo educacional e os respectivos papéis representados por eles. De acordo com a definição de cultura escolar proposta por Julia (2001), compreendo que é necessário investigar o **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (2010), considerando os professores que atuam nas escolas paulistas, utilizando esse documento como prescrição. Da mesma forma, é preciso pensar no espaço escolar, conforme sugere Frago (2001), a partir de sua projeção espacial e as relações com seu entorno, isto é, sua área de captação e influência, aquela determinada pelas características e procedência geográfica e, portanto, social de seus alunos.

Forquin (1992), apoiado nas contribuições de trabalhos realizados na França e na Grã-Bretanha, aborda quatro temas: os conteúdos de ensino como produtos de seleção no interior da cultura, as características da cultura escolar, os fatores sociais em jogo na organização disciplinar dos saberes escolares, a questão da estratificação dos conteúdos de ensino. Para esse autor, a função essencial da educação é a transmissão da herança cultural do passado em todas

as sociedades, porém muitos educadores se queixam de que os programas escolares estão atravancados de tantos elementos do passado, que a atualização necessária choca-se com a lentidão, o conservadorismo e alguns sonham com uma pedagogia “funcional”, mas isto significa não ver a memória escolar, uma vez que ela também funciona sempre na base do esquecimento e os ensinamentos dispensados nas escolas não transmitem mais do que uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo. Para os defensores da tradição humanista clássica, esta seletividade opera no sentido de uma “decantação” e de uma “cristalização”: o trivial e o medíocre caem no esquecimento, enquanto que perdura, vindo a enriquecer o tesouro dos homens, aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original e de mais incontestável, que a escola e a universidade têm justamente por papel identificar, consagrar e transmitir (FORQUIN, 1992, p. 29).

Ainda segundo autor:

A partir de 1960, a sociologia recebeu *status* de “nobreza” científica, por meio da descrição metódica e minuciosa dos processos de interação social no interior dos estabelecimentos escolares. A escola não é apenas um local onde circulam fluxos humanos, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também o local, por excelência, nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. Assim, a questão do currículo, como forma de estruturação e de programação de conteúdos de ensino, deveria estar no centro de toda reflexão sociológica sobre a educação (FORQUIN, 1992, p. 28).

Ao tratar da relevância dos estudos no campo da História da Educação pelo viés da cultura escolar, Pinto (2014) aponta para o fato de que ainda mais recentemente é que olhares historiográficos começaram a se dirigir para os processos de ensino das diferentes disciplinas escolares, para as práticas reais de ensino de diferentes tempos, para o funcionamento do ensino dos diferentes conteúdos, expressão de uma cultura escolar.

Dentro dessa perspectiva de investigação, é necessário pensar na escola como espaço de produção de uma cultura própria, e quanto à sua relevância para a compreensão sobre o processo de transformação de um saber em saber escolar, também se faz necessário refletir sobre a função social da escola e as consequências para esta instituição diante das mudanças políticas, sociais e até mesmo econômicas.

Segundo Saviani (2005):

[...] Para satisfazer necessidades humanas as instituições são concebidas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por ela perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (SAVIANI, 2005, p.28).

Essas relações, muitas vezes, são relações de resistência se pensarmos na maneira como

ocorrem as mudanças curriculares, por exemplo, tendo em vista que as equipes escolares não se sentem envolvidas o bastante no processo de elaboração de uma proposta que, em dado momento devem implementar, considerando a constatação de Kramer (1997) sobre o modelo de homem, cidadão e sociedade subjacente à proposta em análise:

Ora, todo leitor usa critérios na sua leitura. Como leitores da proposta em questão, não podemos deixar de pensar no tipo de diálogo que o texto em análise pretende estabelecer com seus leitores. Se o seu cotidiano se expressa neste texto, se são estabelecidas pontes com o dia-a-dia da escola, da creche e da pré-escola, se as reflexões que a proposta enseja permitem aos profissionais (leitores da proposta) irem além desse cotidiano, pensando-o criticamente. E, neste aspecto, ao invés de apresentar perguntas capazes de guiar tal leitura, penso ser mais adequado voltar a dizer o que é – no meu modo de entender – crucial numa proposta: como ela passa para seu leitor, ouvinte, apreciador, interlocutor a aposta que contém. E por não me contentar em fornecer aqui, como disse, pontos específicos, opto por dizer o que espero de uma proposta quando a leio, perscrutando qual é sua aposta (KRAMER, 1997, p.27).

A tarefa do pesquisador acerca dos fazeres e finalidades cumpridas pela escola é, de acordo com Pinto (2014), a de produzir uma história comprometida com a circulação de objetos culturais, com o estabelecimento de relações entre os saberes escolares, com representações construídas pelos sujeitos, em diferentes tempos e espaços escolares. Portanto, refletir sobre questões que envolvem nossa prática e reconstituir um importante momento de mudança curricular representam importantes contribuições para a História da Educação.

Forquin (1992) sugere o termo currículo para designar seleções, e a esse respeito o autor afirma que:

A ‘seleção cultural escolar’ não se exerce unicamente em relação a uma herança do passado, mas incide também sobre o presente, sobre aquilo que constitui num momento dado, a cultura de uma sociedade, isto é, o conjunto de saberes, das representações, das maneiras de viver que têm curso no interior desta sociedade e são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos de transmissão e de aprendizagem. Mas nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância, e, de todo modo, dispomos de um tempo limitado; por isso uma **seleção** é necessária. Diferentes escolas podem fazer tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura (FORQUIN, 1992, p. 31).

Ainda segundo o mesmo autor, a educação escolar não se limita à seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento numa sociedade. Deve-se considerar o trabalho de reorganização de reestruturação, de “transposição didática”. O trabalho de transformação do objeto em objeto de ensino deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento, mas também o estado do “conhecente”, os estados do ensinado e do “ensinante”, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social (FORQUIN, 1992, p. 32).

E, por fim, o autor acrescenta:

[...] os imperativos propriamente institucionais, aqueles que decorrem da natureza do contexto institucional no qual se desenrolam as aprendizagens. A cultura escolar apresenta-se assim, como uma “cultura segunda” com relação à cultura de criação ou invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê por meio dos produtos e instrumentos característicos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. Pode-se considerar o fato de todos os saberes ensinados nas escolas serem verdadeiramente o resultado de uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente, e ao mesmo tempo, considerar a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento de uma cultura escolar *sui generis* (FORQUIN, 1992, p.33).

Sobre esse aspecto Bittencourt (2003) afirma que:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2013, p. 10).

Ainda nessa perspectiva, Santos (1990) destaca que, no campo da sociologia da educação, ganham crescente destaque, os estudos sobre o processo de produção do conhecimento escolar. A compreensão deste processo vem se ampliando com as pesquisas no campo da história das matérias ou disciplinas escolares. O estudo histórico sobre as formas assumidas por uma disciplina, desde sua emergência e no curso de sua evolução, possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular. Neste sentido, a análise do desenvolvimento de uma disciplina permite identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola que definem o que é e o que não é escolar. Desta forma, torna-se possível conhecer o que dificulta e o que facilita as mudanças no âmbito da escola e, sobretudo, no âmbito do currículo escolar (SANTOS, 1990, p. 61).

Ainda de acordo com a autora:

Para o estudo do desenvolvimento de uma disciplina escolar, é de fundamental importância a definição de um quadro de referências, que oriente a busca e a identificação dos fatores relacionados com os processos de mudanças ocorridos no seu interior (SANTOS, 1990, p. 61).

Diante dessas reflexões, com essa pesquisa pretende-se contribuir para a produção de estudos no campo da história das disciplinas escolares, reconstruindo o momento de implementação do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (2010). A abordagem metodológica selecionada para esta pesquisa tem enfoque qualitativo, de natureza bibliográfica e documental com abordagem da pesquisa histórica em educação, utilizando os critérios de

recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais como mediadoras na produção do objeto de investigação (MORTATTI, 1999).

Conforme já mencionado, iniciei meu trabalho como professora de Inglês antes da implementação do **Currículo**, objeto desta pesquisa. Portanto, vivi este importante momento da mudança curricular em São Paulo, atuando como professora na Diretoria de Ensino Região (DER) Jales. Os documentos selecionados como fonte de pesquisa, neste estudo, foram recuperados graças ao contato que tenho com profissionais que também atuavam na mesma diretoria, naquela época como professores de Inglês, Professor Coordenador (PC) ou Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP). Esta última função, hoje chamada Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), é a função que exerço atualmente na DER Jales, sendo o Núcleo Pedagógico (NPE) responsável pelo apoio à gestão do currículo nas unidades escolares, atuando em articulação às equipes de supervisão de ensino na rede estadual paulista. Alguns destes profissionais colaboraram não apenas com os documentos, mas por meio de conversas fomos lembrando fatos que vivenciamos juntos no período de 2007 a 2010, para a reconstrução daquele momento. Portanto, ao tratar do perfil dos professores de Inglês da DER Jales, grupo no qual eu me incluo, as informações apresentadas referem-se ao contato direto que tenho com os professores das escolas desta diretoria, advindo do meu trabalho como PCNP.

Quanto aos dados apresentados nesta pesquisa, referentes ao número de escolas, número de alunos, número de professores de Inglês e distribuição de material didático, estes foram levantados junto ao Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar (CIE), ao Centro de Recursos Humanos (CRH) e ao Núcleo Pedagógico (NPE) da DER Jales.

Espero, assim, com essa pesquisa, contribuir para a formação continuada dos professores de Inglês e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, a partir dos estudos e reflexões sobre a presença dessa disciplina nas escolas públicas paulistas.

Conforme afirma Le Goff (1992): “[...] é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar está construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”.

Apresentei no primeiro capítulo o que determina a legislação brasileira com destaque para a Lei 5.692/71, a LDB 9.394/96 e os documentos oficiais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), buscando reflexão sobre a presença da disciplina Inglês no currículo da educação básica brasileira, ao considerar os estudos no campo da história das disciplinas escolares, segundo os quais são abordadas questões que fazem com que um saber se torne disciplina escolar e permaneça ou não nos currículos. Para discutir

sobre as principais concepções para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil, apresentei as contribuições de Kumaravadivelu (1984), Leffa (1988), Almeida Filho (2001), Rajagopalan (2005), Jalil e Procailo (2009) e Kumaravadivelu (2012) com o objetivo de refletir a respeito das possíveis concepções de ensino que o professor de Inglês pode utilizar em sua prática e sobre qual concepção de ensino de línguas está proposta no Currículo de São Paulo.

No segundo capítulo, abordei o período entre os anos 2007 e 2008, para reconstituir o momento do lançamento da mudança curricular em São Paulo por meio da análise da **Proposta Curricular** (2008) e da **Revista São Paulo Faz Escola** (2008) e na busca de compreender o ensino de Inglês proposto para aquele período.

No terceiro capítulo, apresentei a reconstrução do momento de implementação do Currículo de São Paulo, considerando o período de 2009 e 2010, discutindo acerca da disciplina Inglês, a concepção de professor de Inglês pressuposta por este documento a partir da análise do Currículo de LEM – Inglês e os Cadernos do Professor do nono ano do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio. Busquei, ainda, reflexão sobre o processo de elaboração curricular, sobretudo a partir das ideias de Kramer (1997), destacando aspectos do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** na parte correspondente à área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Estrangeira Moderna - Inglês).

Nas Considerações Finais, apresentei os resultados da pesquisa e o caminho percorrido para chegar a tais resultados, como os estudos e levantamentos realizados, destacando a importância de novos estudos para o crescimento de pesquisas no campo da história da disciplina Inglês. Apresentei, na sequência, as referências bibliográficas que serviram de aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo; relacionei as fontes documentais utilizadas como suporte para a reconstrução do momento de implementação do **Currículo**, bem como os sites consultados na busca de informações sobre o tema de pesquisa.

1 ENSINO DE INGLÊS E DISCIPLINA INGLÊS NO BRASIL

No primeiro capítulo deste estudo apresento o que determina a legislação brasileira para o ensino de Língua Estrangeira (LE)¹⁰ nas escolas públicas, com destaque para a Lei 5692/71¹¹, a LDB 9394/96¹², bem como os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), discutindo sobre a normatização para o ensino de LE e a presença da disciplina Inglês no currículo da educação básica brasileira¹³. Considero os estudos no campo da história das disciplinas escolares, segundo os quais são abordadas questões que fazem com que um saber se torne disciplina escolar e apresento as principais concepções para o ensino de LE no Brasil, no sentido de promover reflexão a respeito das possíveis concepções de ensino que o professor de Inglês pode utilizar em sua prática e sobre qual concepção de ensino de línguas está proposto no **Currículo de São Paulo**.

1.1 Inglês, ensino de Inglês e concepções de professor de Inglês

Entre os profissionais que atuam no ensino de idiomas é unânime a crença sobre a importância do Inglês para a comunicação no mundo globalizado, porém existe no Brasil, a preocupação com relação ao exagerado uso do idioma entre os cidadãos comuns. Por esse motivo, de acordo com Rajagopalan (2005), os linguistas, têm enfrentado, historicamente, o desrespeito da opinião pública e sentem-se, por esta, marginalizados e considerados como inconsequentes nos debates relacionados às questões da língua (RAJAGOPALAN, 2005, p. 85-86).

A esse respeito, o autor destaca o projeto de lei do deputado Aldo Rebelo¹⁴, em 1999, para proteção da Língua Portuguesa e contra o uso exagerado de línguas estrangeiras:

Thanks to a legislative bid some years ago by a member of the House of

¹⁰ A opção pelo termo Língua Estrangeira (LE) explica-se por ser o termo utilizado pela legislação e pelos documentos normativos. Entenda-se como LE, no caso de São Paulo, o ensino de Inglês, conforme opção da maioria das escolas paulistas.

¹¹ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

¹² Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹³ Estes documentos, reunidos e selecionados para o presente estudo correspondem a períodos anteriores ao período abordado por esta pesquisa (2007 -2010), porém a seleção destes documentos justifica-se por se tratar de documentos normativos vigentes durante o processo de implementação do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo**, com exceção da Lei 5.692/71.

¹⁴ Projeto de Lei 1676/1999, de 15/09/1999. Dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da Língua Portuguesa e dá outras providências.

Representatives by name Aldo Rebelo to curb the wide-spread use of English in the day-to-day life of average citizens, large segments of the country's population have suddenly become interested in language-related issues. The bill has already passed muster in the lower house and has just been returned by the upper house, the Senate, in a completely unrecognisable form. The avowed aim of the original bill and the one that was born out of its ashes is to protect the country's national language, Portuguese, against what it sees as the merciless onslaught of English, by common consent the lingua franca of the globalised world (RAJAGOPALAN, 2005 p. 86).¹⁵

Na mesma direção, observa-se a controvérsia com relação à globalização. Segundo Kumaravadivelu (2012):

The impact of globalization on the national psyche is telling. While people around the world see unparalleled opportunities for cultural growth, they also see unparalleled threats to their national and cultural identity. Islamic terrorism can in part be seen as one, extreme, response to the threat to local identity. In fact, globalization has only accentuated tribalization. As a result, people are simultaneously coming together and pulling apart. Giddens (2000) was right when he asserted that globalization is indeed the reason for the revival of local cultural identities in different parts of the world (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 11).¹⁶

É certo que a globalização faz com que o Inglês seja ainda mais difundido por ser considerado como língua internacional, ou seja, o idioma eleito para a comunicação entre as nações, nas mais diversas situações tais como para a difusão de cultura e pesquisa, nos esportes e na música, por exemplo, porém, por outro lado, existe a preocupação com a ameaça à cultura nacional e à identidade local, se levarmos em conta o fato de que quando se estuda um idioma aprofunda-se o conhecimento da cultura dos países nos quais esse idioma é falado.

Percebe-se a árdua tarefa dos linguistas em influenciar a opinião pública na tentativa de convencer o público leigo sobre a relevância do valor da Linguística como área do conhecimento e seu reconhecimento acadêmico com origem nos discursos. A defesa, neste ponto do trabalho dos linguistas, justifica-se pela necessidade de manutenção do idioma Inglês como língua internacional e da disciplina Inglês nos currículos brasileiros.

A este respeito afirma Rajagopalan (2005):

The first step in this direction is a most urgently needed realisation on the part of the

¹⁵ Graças a uma proposta legislativa de alguns anos atrás por um membro da Câmara dos Representantes por nome Aldo Rebelo para conter o amplo uso do inglês no dia-a-dia dos cidadãos comuns, vários segmentos da população do país subitamente se tornaram interessados em questões relacionadas a idiomas. O projeto de lei já foi aprovado na câmara dos deputados e acaba de ser devolvido pela instância superior, o Senado, de uma forma completamente irreconhecível. O objetivo declarado do projeto original e o que nasceu de suas cinzas é proteger a língua nacional do país, o português, contra o que ele vê como o ataque impiedoso do inglês, de comum acordo a língua franca do mundo globalizado (RAJAGOPALAN, 2005 p. 86). Tradução livre.

¹⁶ O impacto da globalização na psique nacional é revelador. Enquanto pessoas em todo o mundo veem oportunidades inigualáveis de crescimento cultural, elas também veem ameaças incomparáveis à sua identidade nacional e cultural. O terrorismo islâmico pode, em parte, ser visto como uma resposta extrema à ameaça à identidade local. De fato, a globalização só acentuou a tribalização. Como resultado, as pessoas estão se juntando e se separando simultaneamente. Giddens (2000) estava certo quando afirmou que a globalização é de fato a razão para o renascimento das identidades culturais locais em diferentes partes do mundo (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 11). Tradução Livre.

linguist that linguistics, like any other body of knowledge, is invested with the marks of its own discursive origins. This is by no means something peculiar to linguistics. All disciplines – *tout court* – begin their march towards academic recognition as discourses. And linguistics is no exception to this rule. It always begins with a group of early enthusiasts who gather informally. Through their diligent discursive practices aimed at carving out an intellectual territory for themselves, they set about the task of laying down the basic ground rules which will from then on delimit the emergent field and mark it off from its neighbouring disciplines. Philosophy began like this in ancient Greece around the figure of a bearded, bald-headed, short statured man of exceptional intellectual acumen and power of persuasion who regularly gathered a group of enthusiastic followers in a marketplace, the Plaka, in the centre of the ancient city of Athens. Centuries later, this practice was continued in Oxford where J.L. Austin founded the school of Ordinary Language Philosophy during his famous Saturday Morning Lectures (RAJAGOPALAN, 2005 p. 89-90).¹⁷

Por outro lado, falar inglês, nas últimas décadas passou a ser um anseio das populações urbanas e foi cantada até nos versos de Caetano Veloso: “Você precisa aprender Inglês”, “leia em minha camisa/ baby, baby, I love you”. Observa-se a presença do Inglês em diversos contextos no dia a dia das pessoas, como por exemplo, na música, na informática, nos manuais de produtos eletrônicos, embalagens de produtos variados, entre outros. Portanto, o contato com o idioma, para a maioria das pessoas, é praticamente inevitável. Por isso justifica-se a afirmação de Veloso de que “é preciso aprender Inglês”. Além disso, é evidente a importância do idioma para o mercado de trabalho, já que nosso país conta com um grande número de empresas multinacionais, sendo que os candidatos que dominam o idioma possuem mais chances de serem contratados.

Paiva (2003) afirma que a aprendizagem de línguas estrangeiras é um instrumento de grande valia na interação interpessoal e na circulação de informação entre os povos. A autora avalia, ainda, que muito há a avançar na política educacional brasileira nesse sentido, pois a disciplina é vista ora como acréscimo, ora como opção, ora como desnecessária. Segundo a mesma autora, a língua estrangeira é pouco prestigiada, também nos cursos de Letras e, especialmente, na parte específica de formação de professor. É evidente o grande contraste com relação ao Inglês que, como vimos, é bastante difundido na sociedade brasileira, ao mesmo

¹⁷ O primeiro passo nessa direção é uma realização extremamente urgente por parte do linguista de que a linguística, como qualquer outro corpo de conhecimento, seja investida com as marcas de suas próprias origens discursivas. Isso não é de forma alguma algo peculiar à linguística. Todas as disciplinas - *tout court* - começam sua marcha rumo ao reconhecimento acadêmico como discursos. E linguística não é uma exceção a essa regra. Sempre começa com um grupo de primeiros entusiastas que se reúnem informalmente. Através de suas diligentes práticas discursivas destinadas a esculpir um território intelectual para si mesmos, eles planejam a tarefa de estabelecer as regras básicas que a partir de então delimitarão o campo emergente e o marcarão de suas disciplinas vizinhas. A filosofia começou assim na Grécia antiga em torno da figura de um homem barbudo de baixa estatura intelectual e poder de persuasão que reunia regularmente um grupo de seguidores entusiastas em um mercado, o Plaka, no centro da antiga Grécia, cidade de Atenas. Séculos depois, essa prática foi continuada em Oxford, onde J.L. Austin fundou a escola de Filosofia da Linguagem Ordinária durante suas famosas Conferências da Manhã de Sábado (RAJAGOPALAN, 2005, p. 89-90).

tempo em que, como disciplina nos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores conta ainda com certo desprestígio. Daí a importância, conforme aponta Rajagopalan (2005), do trabalho dos linguistas em busca de políticas linguísticas que visem à promoção do idioma e da disciplina Inglês.

Com relação à opção por uma língua estrangeira no currículo, no estado de São Paulo, a maioria das escolas faz opção pela disciplina Inglês como Língua Estrangeira, sendo o Espanhol também presente no currículo de algumas escolas paulistas, mas não obrigatório.

O professor e o aprendiz de uma língua estrangeira constroem e reconstróem suas identidades e também suas subjetividades nesta relação, conforme aponta Kumaravadivelu (2012):

[...] learners and teachers are individuals too. They too are engaged in the task of forming and reforming their identities in this globalized world. Because of the intricate connection between language and culture, language classes offer a unique opportunity for them to try to wrestle with, and articulate their anxieties about, the complexities of identity formation. EIL learners and teachers, in particular, have an added burden thrust upon them because of the globality and coloniality of the language they are dealing with (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12).¹⁸

O professor engajado e comprometido com a aprendizagem de seus estudantes pode contribuir para a promoção do *status* da disciplina. Embora muitas vezes as condições de ensino não sejam as melhores, a relação entre professor e estudante pode garantir que tanto aluno como a equipe escolar percebam a disciplina Inglês como tão relevante como as demais do currículo, considerando suas especificidades, por meio de um trabalho dinâmico e empolgante.

Ainda de acordo com Kumaravadivelu (2012), [...] “a interconexão existente entre a globalização cultural, a formação da identidade e o ensino de Inglês, nos últimos tempos, começou a receber a atenção que realmente merece dos educadores desse idioma como língua internacional”. Portanto, torna-se relevante, neste estudo, refletir sobre a disciplina Inglês e sobre o que é ser professor de Inglês no Brasil, confirmando o que aponta Chervel (1990) sobre o crescimento de pesquisas entre os docentes sobre a história de sua própria disciplina, sendo este estudo motivado por minha atuação como professora de Inglês durante anos.

Lima e Camargo (2008) apresentam um histórico sobre o Inglês no Brasil e a trajetória do livro didático de Inglês: os primeiros livros, os documentos oficiais sobre o ensino de Inglês,

¹⁸ [...] alunos e professores também são indivíduos. Eles também estão engajados na tarefa de formar e reformar suas identidades neste mundo globalizado. Por causa da intricada conexão entre língua e cultura, as aulas de idiomas oferecem uma oportunidade única para que elas tentem lidar com as complexidades da formação de identidade e articular suas ansiedades sobre elas. Os alunos e professores do EIL, em particular, têm um fardo adicional sobre eles, devido à globalidade e à colonialidade da linguagem com a qual estão lidando (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12). Tradução livre.

o primeiro contato da colônia portuguesa com essa língua, suas influências, as finalidades de uso e o caminho percorrido desde o tempo imperial até alcançar seu *status* atual. Apresentam, ainda, as determinações governamentais desde 1530 até os dias atuais, suas influências no ensino de línguas, as metodologias aplicadas para a aquisição da língua inglesa, os documentos oficiais que determinam os rumos tomados pelo ensino de inglês no Brasil, suas dificuldades no ensino público e a necessidade de criar outras instituições de ensino de línguas como os institutos de idiomas franqueados e os cursos livres, os primeiros sistemas de ensino dos jesuítas, como eram adquiridos os livros usados nestes sistemas, de onde eram originados, resgatam, também, os primeiros livros impressos no Brasil e, mais tarde, as primeiras edições produzidas em território nacional.

Já Machado, Campos e Saunders (2007) analisam a história do ensino de línguas no Brasil, observando os aspectos resultantes do que consideram avanços e retrocessos deste percurso. Para tal, as autoras destacam importantes momentos da legislação educacional brasileira como a Reforma Francisco de Campos, em 1931, a Reforma Capanema, em 1942, e a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961. Por meio de pesquisa bibliográfica, de caráter histórico, são apresentadas questões prementes no que concerne à história do ensino de línguas no Brasil, observando ao final que existe, ainda, uma tímida e crescente atenção dispensada às línguas estrangeiras.

Com relação às concepções de ensino de Inglês, Leffa (2012) descreve as tendências históricas do ensino de línguas, envolvendo as mudanças na metodologia de ensino, no papel do professor e nas relações que envolvem esses elementos. O autor destaca o desenvolvimento de uma ênfase histórica no código, que posteriormente evoluiu para uma ênfase no sentido e aponta para a mudança que ocorreu entre o conceito de método, visto como solução universal, para o conceito de pós-método, com ênfase no conceito de aprendizagem.

Leffa (1988) apresenta visão histórica dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras e sugere que o professor conheça as opções existentes, para que, a partir de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, possa tomar a decisão final, partindo de onde os outros pararam, sem a necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado.

O autor faz um esclarecimento a respeito do problema da terminologia. Segundo ele:

Para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada. Devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em abordagem (“*approach*” em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba

os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos (LEFFA, 1988, p. 211-212).

Ainda segundo o mesmo autor, o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Porém faz uma ressalva ao afirmar que a dificuldade nas definições de abordagem e método está na imprecisão histórica do termo método, consagrado tanto no sentido amplo como no restrito. O autor sugere, então, utilizar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso (LEFFA, 1988, p. 212).

Anthony (2010) sugere que se tente limitar o uso de alguns termos quando há referência profissional a conceitos ligados ao ensino de línguas. O autor considera a tríade de termos tentando reposicionar no esquema de definições composto de abordagem, método e técnica. Para ele, a organização é hierárquica e a razão para esta organização é que as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem. O autor define assim os termos mencionados:

I - Uma abordagem, qualquer abordagem, como um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas. Tal abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, uma fé – algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente pode provar. Frequentemente ela é indiscutível, exceto quanto à eficácia dos métodos que surgem dela; II - O método é um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Nenhuma parte dele contradiz e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática; o método é procedimental; III - Uma técnica é algo que se implementa – é aquilo que de fato acontece na sala de aula. É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem (ANTHONY, 2010, n. p.).

Sobre a seleção do método adequado em relação às necessidades de aprendizagem do aluno e ao perfil do professor e do aluno, declara Anthony (2010):

Dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos. Vários fatores influenciam a apresentação ordenada da língua aos alunos. A ordem será influenciada pela natureza da língua do aluno comparada ao inglês. Ensinar inglês a falantes de chinês é metodologicamente distinto. A idade do aluno, sua bagagem cultural e sua experiência prévia com o inglês modificam o método empregado. A experiência do professor e seu nível de domínio da língua inglesa são significativos. Deve-se levar em conta se o objetivo do curso é a leitura, a fluência na fala ou a assimilação de técnicas de tradução. Todos esses fatores modelam a metodologia. Importa também saber qual é a importância da língua inglesa no currículo do aluno e o tempo disponível para o seu estudo (ANTHONY, 2010, n.p.).

De acordo com Jalil e Procailo (2009), no Método Tradicional (ou método da gramática ou tradução) a gramática assume um papel normativo, sendo ela um dos focos centrais da aula, por meio de extensos trabalhos com a memorização realizados na forma de exercícios

estruturalistas de substituição e/ou repetição. As estruturas são trabalhadas de forma dedutiva, ou seja, o professor explica as regras e os alunos aplicam essas regras por meio de exercícios gramaticais tradicionais. O professor-transmissor, neste escopo, coloca-se como a peça central da sala, pois detém o saber, e pouca iniciativa é atribuída aos alunos. Sendo a autoridade em sala de aula, o professor corrige os alunos para que sempre obtenham a resposta correta. Portanto, ambos assumem uma postura tradicional, uma vez que o professor é o detentor do saber e o aluno, um mero aprendiz que realiza as atividades exatamente conforme orientado. Além disso, a interação acontece sempre do professor para o aluno. Já no método direto, a abordagem dedutiva da apresentação de regras gramaticais, para compreensão e posterior prática (ou produção), é uma forma um tanto menos comunicativa do que a abordagem indutiva para a aprendizagem de estruturas gramaticais. Nessa segunda abordagem, o professor induz a um processo de descoberta das regras gramaticais a partir de generalizações feitas pelos alunos durante e após a prática. Professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 775-80).

Segundo os autores, o Método Audiolingual posiciona o professor no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno. O professor é o modelo de uso linguístico que os aprendizes da língua imitam. Já na Abordagem Comunicativa, o professor passa a ser um mediador da aprendizagem, promove situações efetivas de uso da língua, atua como um conselheiro dos aprendizes, encoraja a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas como fazê-lo. Dessa maneira, os contextos social e cultural ganham maior importância, assim como as interações do tipo aluno-aluno. Com relação aos erros, o professor geralmente não corrige os alunos imediatamente, porém trabalha os erros como algo construtivo, retomados após as situações de prática em um segundo momento de produção ou uso da língua (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 775-80).

Segundo Picanço (2003), a Abordagem Estruturalista, no Brasil, tornou-se hegemônica a partir de meados da década de 1970, assim como em outros países; sendo representada principalmente pelo Método Audiolingual, tentou negar as premissas do Método Tradicional, buscando identidade com relação à norma como forma de classificação dos fatos linguísticos e acabou por relativizar a rejeição ao estudo do certo e errado. Para a autora:

[...] o ensino de línguas estrangeiras baseado na orientação estruturalista supõe que o interessante é estudar primeiro o sistema da língua, para depois tentar estabelecer relações de uso. Tal orientação parece sugerir que o que convinha estabelecer como objeto de estudo da linguística era também o que convinha como objeto de aprendizagem para todos que quisessem alcançar um bom domínio de uma língua

qualquer (PICANÇO, 2003, p. 279-80).

Ainda conforme Picanço (2003), a Abordagem Estruturalista permaneceu forte até a metade da década de 1980, porém já era questionada desde a década anterior, tanto pela falta de resultados efetivos na aplicação de seus métodos, quanto pela falta de respaldo teórico-científico das pesquisas em linguística (PICANÇO, 2003, p. 282).

Sobre a abordagem comunicativa, Picanço (2003) afirma que:

Os anos finais da década de 70 e o início dos anos 80 seriam marcados pela busca de novos caminhos para o ensino de línguas, ainda que os manuais estruturalistas continuassem sendo utilizados. Esses caminhos apontavam para outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia e a antropologia. O olhar apenas formal para a língua, em busca de uma norma rígida e imutável, deixou de ser hegemônico. Isso permitiu vê-la como um fenômeno de interação social e resultou no que se conhece hoje como *abordagem comunicativa* para o ensino de línguas (PICANÇO, 2003, p. 282).

Para a mesma autora, a Abordagem Comunicativa privilegia os atos de fala e a competência comunicativa do falante em contraposição à preocupação com o domínio da estrutura linguística. Picanço (2003) declara que até os anos 1990, muitos professores acabaram criando o que ela chama de nova versão de método “ecletico” no ensino de línguas, trabalhando o texto como pretexto para o estudo da gramática ou mesclando exercícios estruturalistas com os dos livros didáticos importados, orientados pela Abordagem Comunicativa (PICANÇO, 2003, p. 286).

Ainda segundo Jalil e Procaïlo (2009), ao longo do tempo os métodos e abordagens foram sendo adaptados a partir de conhecimentos adquiridos com os anteriores, ou a partir da pesquisa e prática. Então, novas teorias se alternaram em sua atenção ao professor, ao aprendiz ou ao processo. Porém, segundo os autores, a dificuldade em se adotar uma única abordagem metodológica como norteadora das práticas é sempre um desafio para o professor.

Na prática pedagógica, o professor de língua estrangeira se depara com algumas angústias, conforme explicam os autores:

Dúvidas sobre como adaptar um determinado conjunto de pressupostos teóricos a um grupo específico e, dentro deste grupo específico, como lidar com as diferenças individuais parecem apontar para uma necessidade de se olhar com cuidado para modelos tidos como pacotes prontos para serem usados. Parece não haver corrente teórica, ou mesmo um conjunto delas em que se consiga pautar um trabalho sólido e satisfatório. Os modelos fornecidos parecem ter sido elaborados por teóricos que não vivenciam mais a realidade de sala de aula, em sua maioria. Tudo o que acontece no ambiente de ensino e aprendizagem certamente não consegue ser explicado por métodos ou abordagens pré-estabelecidos (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 780-81).

Diante disso, o pós-método sugere práticas inovadoras para o ensino de língua estrangeira voltadas à prática em sala de aula, considerando as especificidades de cada

localidade.

Kumaravadivelu (1984) critica a sucessão de métodos de ensino de línguas e anuncia uma época de profunda reflexão sobre eles. Os estudos deste autor alertam para a aceitação acrítica de métodos não testados e aconselham contra a busca do melhor método e, de fato, contra o próprio conceito de método em si.

Jalil e Procailo (2009) também criticam essa criação sucessiva de métodos que visam a uma forma artificial de ensino de línguas:

Analisando a perspectiva do pesquisador, admitimos que os produtores dos métodos são, em sua maioria, falantes nativos. As perspectivas apresentadas por eles acabam por reforçar o estereótipo de que o falante nativo é o modelo a ser seguido, pois “possui” a língua e a usa de forma “natural”. Usando essa visão como referencial, busca-se um ensino artificial, a partir de realidades idealizadas e situações construídas para a prática da língua vista como modelo, e não como instrumento de comunicação (JALIL; PROCAILO, 2009, p.781).

Segundo os mesmos autores, o Método Audiolingual coloca o professor no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno. O professor é o modelo de uso linguístico que os aprendizes da língua imitam. Enquanto no pós-método, o professor, com um rol de decisões a serem tomadas a todo o momento de sua prática, vai optar por decisões muitas vezes baseadas em sua experiência, sua vivência com o grupo, o contexto cultural, social e valores pessoais. A partir de diferentes realidades e da verificação de necessidades específicas, o professor acaba por mesclar diferentes abordagens. Faz-se uma seleção das características que se adequam a seu grupo. O método passa a ser, então, um manual a ser consultado em casos específicos, pois não condiz com a prática diária (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 778).

De acordo com os autores, o professor mediador planeja as interações a serem realizadas na sala de aula, considerando as singularidades dos aprendizes. Conforme sugere a Abordagem Comunicativa, o professor medeia a aprendizagem, promove situações efetivas de uso da língua, atua como um conselheiro dos aprendizes, encoraja a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas como fazê-lo. Dessa maneira, os contextos social e cultural ganham maior importância, assim como as interações do tipo aluno-aluno, o professor passa a ser um mediador da aprendizagem, promove situações efetivas de uso da língua, atua como um conselheiro dos aprendizes, encoraja a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas como fazê-lo (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 778-79).

Dentro da Abordagem Comunicativa pode-se considerar a concepção de professor de Inglês, proposto por Celani (2001), como um educador, levando em conta as implicações relacionadas a esta função.

O Método Dedutivo, de acordo com Jalil e Procailo (2009), inclusive o currículo é baseado em situações e não em pontos gramaticais, e a pronúncia dos alunos é trabalhada desde o início dos estudos. Percebe-se, também, uma expansão do conceito de cultura de língua estrangeira para algo que vai além das artes e inclui aspectos históricos e geográficos, atitudes e comportamentos, entre outros. Com relação ao trabalho com as estruturas gramaticais, estas deixam de ser trabalhadas de forma dedutiva e passam a ser trabalhadas de forma indutiva, enquanto no pós-método, o professor, com um rol de decisões a serem tomadas a todo momento de sua prática, vai optar por decisões muitas vezes baseadas em sua experiência, sua vivência com o grupo, o contexto cultural, social e valores pessoais.

Ainda segundo Jalil e Procailo (2009), o pós-método representa, então, um sistema tridimensional que consiste na pedagogia da particularidade, da prática e da possibilidade, assim definidos:

I - A particularidade refere-se a um grupo particular de professores, que ensinam a um grupo particular de aprendizes, que, por sua vez, buscam objetivos particulares em um contexto particular incrustado em um contexto sociocultural particular. Vislumbra-se uma adequação de conhecimentos teóricos mais dirigidos às situações reais, dentro de realidades específicas. O professor pode vir a ser o criador das teorias a partir da observação; II - A prática, que é o segundo pé desse sistema tridimensional, questiona o uso de teorias profissionais geradas por especialistas. O professor não pode ser visto como o validador, o implementador de teorias geradas por terceiros. Ele pode gerar, sim, teorias pessoais a partir da interpretação e aplicação de teorias na sua prática; III - A pedagogia da possibilidade encontra inspiração em Freire (1968), quando se refere às relações de poder e domínio vigentes na sociedade. A partir desse pressuposto, qualquer pedagogia reforça e mantém as desigualdades sociais. Estas relações podem ser mudadas a partir da conscientização do aprendiz e do contexto em que vive. O professor tem um papel preponderante nesta mudança. Ao se tornar produtor do material didático apropriado ao contexto em que está inserido, atua e transforma a realidade, além de engajar-se num processo contínuo de autodesenvolvimento. Sua participação como observador desse contexto é fundamental. O seu ambiente pode ser o lugar onde encontra espaço para compartilhar experiências, dúvidas, receios e também refletir sobre teorias e concepções diversas, fazendo uso do que julgar adequado em quaisquer tendências, linguísticas, pedagógicas ou didáticas ou adaptá-las a partir de uma perspectiva mais crítica (JALIL; PROCAILO, 2009, p.783).

Kumaravadivelu (2012) resume assim o pós-método:

Briefly, Center-produced methods are based on idealized contexts. Since language learning and teaching needs, wants, and situations are unpredictably numerous, no idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide situation-specific suggestions that practicing teachers need to tackle the challenges they confront in the practice of their everyday teaching. As a predominantly top-down exercise, the conception and construction of methods have been largely guided by a one-size-fits-all cookie-cutter approach that assumes a common clientele with common goals. The construction of any meaningful alternative to the Centerproduced concept of method, therefore, is premised upon breaking this epistemic dependency

and striving to design context-specific, locally generated instructional strategies that take into account the particular, the practical, and the possible¹⁹ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 18-19).

De acordo com a afirmação de Leffa (1988) de que sem uma visão histórica a evolução se torna impossível, reconstruir os caminhos pelos quais passaram os mecanismos metodológicos de ensino de língua estrangeira possibilita a compreensão da forma como são conduzidas as aulas de Inglês no contexto atual das escolas paulistas.

Conforme Neves (1993), a abordagem comunicativa para o ensino da língua estrangeira está centrada na comunicação ao ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir competência de interação mediante o discurso. Já o pós-método sugere que o professor não idealize um método e o utilize como um manual, mas sim, lance mão de uma metodologia que lhe possibilite enfrentar os desafios de sua prática de ensino diário, considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Leffa (2012) destaca que o papel do professor de Inglês tem mudado à medida que mudam os conceitos de língua e de método, passando da subordinação ao método para o exercício da cidadania. A propósito, isto é o que o propõe o **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (2010), ao sugerir que o ensino de Inglês possibilite ao estudante seu engajamento em situações discursivas:

Neste sentido, o atual Currículo da SEE/SP pressupõe alteração significativa no conceito de conteúdo de LEM. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se sim de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo (SÃO PAULO, 2010, p. 106).

Assim, o professor assume o papel de orientador na condução do estudante na aquisição das ferramentas necessárias a este engajamento, considerando as implicações de sua função como professor educador, mediador do processo de aprendizagem. Porém, na realidade das escolas, o que aconteceu foi um pouco diferente do ideal sugerido pelo **Currículo**, pois os professores receberam um material com o qual deveriam trabalhar e, apesar do apoio das diretorias de ensino e a formação oferecida pela SEE, foi um momento de insatisfação e

¹⁹ Resumidamente, os métodos produzidos pelo Centro são baseados em contextos idealizados. Como as necessidades de aprendizagem e ensino de línguas, desejos e situações são imprevisivelmente numerosas, nenhum método idealizado pode visualizar antecipadamente todas as variáveis, a fim de fornecer sugestões específicas da situação que os professores precisam enfrentar os desafios que enfrentam na prática do ensino diário. Como um exercício predominantemente *top-down*, a concepção e a construção de métodos têm sido amplamente guiadas por uma abordagem padronizada que assume uma clientela comum com objetivos comuns. A construção de qualquer alternativa significativa ao conceito de método produzido pelo Centro, portanto, tem como premissas a quebra dessa dependência epistêmica e a tentativa de projetar estratégias instrucionais específicas ao contexto, geradas localmente, que levem em consideração o particular, o prático e o possível (KUMARAVADIVELU, p. 18-19, 2012).

insegurança, pois o embasamento teórico apresentado pelo **Currículo** para o ensino de Inglês é insuficiente para garantir a segurança quanto a este ensino. Assim, o ensino de Inglês proposto por este documento nem sempre garantiu o engajamento discursivo dos estudantes neste idioma.

1.2 A disciplina Inglês na legislação escolar

Do estado da arte realizado na página da Revista **História do Ensino de Língua Inglesa no Brasil**, no portal Domínio Público, na página da Biblioteca Digital UNICAMP e Google Acadêmico foram localizados alguns estudos sobre a história da disciplina Inglês no Brasil. Entre esses estudos está a investigação de Rahe (2006) sobre as práticas cotidianas de alguns professores no período de 1995 a 2005 e da cultura docente, bem como a análise de arquivos e documentos da escola. A autora analisa, ainda, outros aspectos, como a construção da disciplina, a formação docente, o prestígio da disciplina no contexto escolar e o uso do livro didático. Essa investigação levou à compreensão da disciplina enquanto produto da escola relacionado a aspectos socioculturais e administrativos tendo autores como Williams, Pérez-Gomez, Julia, Bourdieu, Hobsbawm e Gramsci como bases para o trabalho empírico.

Segundo Oliveira (1999), a disciplina Inglês entrou no Brasil em 1809 e sofreu mudanças de acordo com a legislação federal e o tratamento dado ao livro didático de Inglês, no período que vai desde a criação da primeira cadeira de Inglês – pelo Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI. A disciplina passou também, pelas reformas do Império – quando foi fundado o primeiro estabelecimento oficial de estudos secundários (O Colégio de Pedro II, em 1837) e instituído o ensino de literatura (nacional e estrangeiras) – e da Primeira República (1889 -1930), até a supressão definitiva do ensino da Literatura Inglesa do currículo dos estudos secundários brasileiros, em 1951, pela Portaria n.º 614, de 10 de maio, assinada pelo Ministro Simões Filho.

Em 1971, foi aprovada a Lei 5692/71, que estabelecia nos art. 4º e 7º:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:
I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Ainda segundo Oliveira (1999), esse núcleo comum, fixado e definido na Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, estabelecia que o ensino deveria abranger as seguintes áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório era a Língua Portuguesa. Naquele momento, o ensino de LE ainda não era obrigatório, porém era grande a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, aumentando, assim, a necessidade e o desejo entre os brasileiros de aprender Inglês. Cresceu muito a procura por escolas particulares de idiomas, pois as famílias com maior poder aquisitivo buscavam garantir que os filhos tivessem o domínio do idioma, entretanto a obrigatoriedade do ensino de Inglês surgiu em 1996, com a promulgação da LDB 9394/96, que estabelecia no art. 26º, § 5º:

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

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Conforme afirma Paiva (2003), tanto a LDB de 1961 como a reforma de 1971 ignoraram a importância de LE ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias. As duas leis deixaram a cargo dos conselhos estaduais de educação decidir sobre o ensino de línguas. No caso do estado de São Paulo, em 1985, o Conselho Estadual de Educação retirou o *status* de disciplina, transformando o ensino de Inglês em “atividade”. Essa e outras medidas do estado contribuíram para a ampliação das desigualdades entre a educação das elites e a das classes populares, tendo em vista que as camadas mais favorecidas financeiramente nunca se privaram do ensino de LE, por meio de cursos de idiomas, ao contrário das camadas populares que tinham acesso ao idioma somente na escola pública.

Já o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em sua versão para o Ensino Fundamental, lançada em 1998, assegura a aprendizagem de uma Língua Estrangeira juntamente com a língua materna como direito de todo cidadão, em conformidade com a LDB 9394/96, que garantiu o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira, a partir da quinta série

do Ensino Fundamental. Porém, percebem-se algumas contradições com relação a essa aprendizagem, uma vez que o PCN, em certos momentos, deixa claro que reconhece o desprestígio da Língua Estrangeira, enquanto disciplina nas escolas brasileiras, e não propõe alternativas para mudanças nesse aspecto, conforme expresso:

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

De acordo com Neves (1993), a aprendizagem de um idioma deve contemplar o desenvolvimento das quatro habilidades. São elas: ouvir, falar, ler e escrever. Já o PCN sugere o desenvolvimento da leitura como habilidade suficiente para aprendizagem dos alunos, apresentando fatores sociais como justificativa para a inclusão de LE nos currículos:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato (BRASIL, 1998, p. 20).

Ainda reconhecendo as más condições da maioria das escolas brasileiras e a questão da formação de professores, o mesmo documento afirma que:

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

O fato de o **Currículo de São Paulo** valorizar apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para o ensino de Inglês vai de encontro à proposta do PCN que considera o desenvolvimento da leitura como suficiente para o ensino de LE, desconsiderando o trabalho com as demais habilidades, falar e ouvir, apontados pelos linguistas para a aprendizagem de um idioma.

Para Paiva:

É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCN, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do Parecer 853/71 de 12/11/1971. Justificando a opção pela leitura através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas

escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (PAIVA, 2003, p. 59).

O professor de Inglês convive com contradições tais como o desafio de lidar com as más condições em sala de aula e ainda com as imposições advindas das mudanças curriculares que geralmente sugerem um modelo ideal de ensino que desconsidera a ineficácia do nosso sistema educacional.

Já de acordo com o PCN de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio (PCNEM):

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número reservado ao estudo de línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em vez de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de línguas estrangeiras modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva, que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (BRASIL, 2000, p.25).

Ao reconhecer que o Ensino Médio tem papel formador e reconsiderar a concepção de ensino de Língua Estrangeira, o documento destaca a importância do aprendizado de LE para situações efetivas de comunicação, para o acesso à informação, para a formação do cidadão e preparação profissional, entretanto reforça as contradições ao admitir que a aprendizagem por meio do desenvolvimento das habilidades linguísticas somente acontece nos estabelecimentos nos quais as condições forem favoráveis.

Assim, o PCNEM (2000) sugere o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como também, o desenvolvimento de competências a serem dominadas pelos estudantes para que possam utilizar o idioma em situações reais de comunicação. Essas competências estão assim descritas:

Saber distinguir entre as variantes linguísticas; Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar; Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e sermos entendidos; Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical) para favorecer a comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo) (BRASIL, 2000, p. 28).

Segundo Almeida Filho (2001), entre os muitos desafios relacionados à educação é preciso ajudar os professores a compreenderem a qualidade do seu ensino pela (auto) observação, pois a partir da reflexão é possível melhorar a prática. Para o autor, é preciso que os documentos oficiais além de apontar as fragilidades do ensino também proponham alternativas efetivas de melhoria para esse ensino.

A esse respeito, afirma Paiva:

A política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCN, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996 (PAIVA, 2003, p. 64).

Historicamente, percebe-se a pouca importância dada ao ensino de LE no sistema educacional brasileiro, o que se evidencia pela não obrigatoriedade desse ensino na Lei 5692/71. Já a LDB 9394/96 garantiu a presença da disciplina Inglês nos currículos, porém na época da promulgação dessa lei a disciplina já contava com pouco prestígio na educação brasileira, tendo em vista que, há muito tempo, as famílias com maior poder aquisitivo buscavam cursos de idiomas particulares para os filhos, enquanto os filhos das famílias menos favorecidas financeiramente, somente vinham tendo acesso ao idioma nas aulas oferecidas pela escola, conforme destacado. O PCN e PCNEM asseguraram a presença da disciplina nos currículos, ao mesmo tempo em que, admitiram que a situação em que se dá o ensino de LE nas escolas públicas é inadequada.

De acordo com Silva (2015), os PCNEM não propunham o foco em uma habilidade específica, porém falharam ao, respectivamente, teorizar exageradamente suas propostas e ao definir conteúdos e metodologias de ensino.

Lançado em 2006, o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) teve como principal objetivo aprofundar as propostas dos documentos anteriores. O documento apresenta os seguintes objetivos para o ensino de Língua Estrangeira:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

O documento focaliza as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral contextualizadas, e apesar de conter as orientações anteriores e expandi-las, difere destas e

responde a investigações recentes (BRASIL, 2006, p. 87).

De acordo com Silva:

Apesar das críticas e recorrentes discussões que os documentos oficiais vigentes que pautam a educação básica no Brasil geram, eles, sem dúvida, tiveram e ainda têm um papel bastante relevante na definição das políticas de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, analisar as propostas e motivações que regem esses documentos a partir de uma perspectiva político-linguística é de fundamental importância (SILVA, 2015, p.9).

O crescimento dos estudos sobre a história das disciplinas escolares, como uma tendência entre os docentes, apontado por Chervel (1990), aliado ao estabelecimento de políticas linguísticas pode fomentar o debate acerca do ensino e da aprendizagem de línguas no Brasil e promover discussões sobre a disciplina Inglês no contexto das escolas brasileiras, em atendimento aos objetivos da OCEM (2006) ao sugerir a reflexão sobre a função do ensino de LE; reafirmar a importância da cidadania no ensino de línguas; discutir o problema da exclusão no ensino em contraste à inclusão proporcionado pelo aprendizado de LE; introdução das teorias sobre a linguagem e sugestão do uso das novas tecnologias para o ensino de LE, por meio de um ensino que focaliza as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral contextualizados.

2 A DISCIPLINA INGLÊS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste segundo capítulo apresento a reconstituição do momento do lançamento da mudança curricular em São Paulo, considerando o período entre os anos 2007 e 2008, e por meio da análise da **Proposta Curricular** (2008) e da **Revista São Paulo Faz Escola** (2008) discuto a questão do ensino de Inglês proposto para aquele período, para tanto, recuo aos documentos curriculares anteriores, de modo a compreender o movimento histórico de constituição do **Currículo do Estado de São Paulo**.

2.1 Movimentos para instituição do Currículo do Estado de São Paulo

Duran (2012) caracteriza o sistema de ensino de São Paulo como “[...] uma rede complexa e plena de peculiaridades e intenções, uma rede de ensino que traduz, de certa forma, as contradições presentes no cotidiano das pessoas que vivem no Estado de São Paulo”. A autora analisa as mudanças curriculares no estado de São Paulo, considerando o período que vai de 1970 a 2010, mencionando os guias curriculares, o chamado “Verdão”, correspondente aos anos 1970.

Segundo a autora:

Começando pelo chamado ‘Verdão’, construído em plena ditadura militar, anos 1970... Os guias curriculares, em vigor nos anos 1970, serviam de norteadores para elaboração dos planejamentos escolares. O eixo dessa proposta curricular eram os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada matéria. Toda a construção do “Verdão” esteve relacionada aos conteúdos curriculares. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)²⁰, a partir desse documento organizou os chamados ‘Subsídios Curriculares’, documentos que discutiam, passo a passo, o desenvolvimento dos conteúdos diários. E os professores tinham ali uma sequência dos conteúdos e de como desenvolver o seu trabalho, no dia a dia (DURAN, 2012, p. 18).

Já os anos 1980, de acordo com Duran (2012), marcaram efetivamente um movimento importante na vida social e política brasileira, um movimento pós-ditadura, que também se traduziu no próprio processo de construção curricular, organizando-se essa construção, em uma perspectiva mais democrática.

A autora descreve assim, aquele momento:

²⁰ A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) era na época o órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo responsável pelas questões pedagógicas das escolas desta rede de ensino.

Se os Guias Curriculares, no período da ditadura, acabaram conhecidos pelo apelido de “Verdão”, a reforma curricular dos anos 1980 foi identificada como a Proposta Curricular da CENP. Na verdade, tal denominação não faz jus ao processo de construção curricular que efetivamente aconteceu, porque não foi uma proposta da CENP. Foi uma proposta construída no contexto de uma discussão política, com um conjunto de educadores do Estado de São Paulo. A elaboração das Propostas Curriculares contou com suas equipes técnicas, decisão importante, com a assessoria de especialistas das diferentes áreas de conhecimento, ligados às universidades. Outro aspecto importante a ser considerado: após esse trabalho inicial, em versões preliminares, as propostas foram tornadas públicas e discutidas com representantes dos docentes da rede de ensino (DURAN, 2012, p. 20).

No que diz respeito à disciplina Inglês, o documento de referência naquele período foi a **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês - 1º grau (1989)**. O documento teve algumas versões preliminares, sendo a primeira, a segunda e a terceira edições em 1986, a quarta edição em 1988 e uma reimpressão em 1989²¹.

Assim está escrito na seção “Apresentação” do referido documento:

O presente trabalho, publicado agora na sua versão final, acha-se dividido em duas partes: Capítulo 1 – Documento: “O Ensino da Língua Estrangeira Moderna em Questão – Inglês”; Capítulo 2 – Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – 1º Grau. O documento contém os princípios que regem o ensino e a aquisição de uma língua estrangeira, destacando-se as vantagens e a importância deste aprendizado na formação geral do adolescente. Por isso, é indispensável que se faça uma leitura atenta e uma reflexão cuidadosa desse documento antes de se fazer a leitura da proposta, pois ele estabelece as bases teóricas de todo o trabalho de reformulação do currículo de língua inglesa que estamos propondo. A Proposta Curricular, propriamente dita apresenta uma introdução teórica onde se levantam pontos importantes da abordagem comunicativa, além de um capítulo sobre funções e sua importância dentro do enfoque metodológico sugerido. Apresenta, ainda, quadros exemplificadores e sugestões práticas sobre como desenvolver um trabalho integrado com as quatro habilidades. Finalmente, há exemplos de exercícios comunicativos cuja finalidade é a de auxiliar o professor no processo de adaptação do currículo, saindo de uma metodologia mais estruturalista para uma abordagem que tem as reais necessidades dos educandos como ponto de partida (SÃO PAULO, 1989, p. 3).

É interessante observar que as reformas curriculares ocorrem sem considerar o trabalho que vem sendo realizado pelas escolas e a cultura produzida nos ambientes escolares. O documento é produzido por representantes do órgão central e chega à escola, como forma de normatização do ensino, e a sugestão é que o professor aplique a orientação contida neste documento e abandone a prática que ele tinha até o momento, o que causa desconforto e resistência ao novo por parte deste profissional. Esta resistência pode ser implícita, ou muitas vezes, manifestada de diversas formas.

A **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês - 1º grau (1989)** era o documento normativo para o ensino de Inglês quando iniciei minha carreira como professora

²¹ O documento mencionado nesta pesquisa corresponde à publicação de 1989.

na rede pública paulista. Eu seguia, então, a sugestão de conteúdos relacionados naquele documento para o desenvolvimento das aulas, utilizando o livro didático, sendo que à época era distribuído apenas o manual do professor pelas editoras, além de outros recursos como cópias que reproduzia no mimeógrafo, ou a lousa e o giz, que na maioria das aulas eram os recursos mais utilizados. E assim trabalhei por anos, organizando as aulas com foco nas habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos em Inglês, de acordo com as condições e os recursos disponíveis.

Conforme já mencionei na Introdução deste estudo, em de 2007, eu atuava em uma escola estadual jurisdicionada à Diretoria de Ensino - Região de Jales, ministrando aulas de Inglês e vivenciei o movimento que se iniciou no final daquele ano para a instituição de um novo currículo para São Paulo.

Ainda naquele ano, como parte do plano de governo, José Serra anunciou as metas para a educação a serem atingidas até o fim de seu mandato em 2010, que tinham como objetivo a melhoria do ensino no estado. De acordo com o Plano Estadual de Educação (2007) as metas eram as seguintes:

1- Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2- Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série; 3- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4- Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª, 4ª e 8ª a séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5- Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6- Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7 – Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8- Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrada em todas as 5.300; escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema; 9- Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10- Programa de obras e infraestrutura física das escolas: Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência, construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula), extinção das salas com padrão Nakamura), recuperação e cobertura de quadras de esportes, implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo, 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência, 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia, atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas (SÃO PAULO, 2007).

Entre as ações a serem tomadas para o cumprimento dessas metas estava a divulgação das propostas curriculares e as expectativas de aprendizagem, que representavam os conteúdos mínimos a serem trabalhados, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades

correspondentes para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio.

No segundo semestre de 2007, iniciou-se um movimento no sentido de preparar as equipes das diretorias e, conseqüentemente, as escolas para a mudança curricular que aconteceria a partir do ano seguinte. Foram promovidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), reuniões em polos regionais, nas quais, professores representantes das escolas paulistas participaram de discussões e reflexões sobre uma nova proposta curricular para São Paulo. No final daquele ano, a SEE realizou também uma série de videoconferências apresentando a Nova Proposta e anunciando as ações que deveriam ser colocadas em prática nas unidades escolares para a implementação da **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** (2008).

Em 2008, incutiu-se uma “nova” forma de trabalhar, o que incomodou os professores, pois estávamos vivenciando mais um momento de reforma curricular que desconhecia o profissional que atuava nas escolas paulistas e não levava em conta sua história, sua formação, enfim a constituição de sua identidade profissional e nem mesmo a cultura produzida nesses ambientes.

De acordo com Kramer (1997), a construção de uma unidade na diversidade e contra a desigualdade representa um desafio para a construção de uma proposta pedagógica que aposte na seriedade e na qualidade. Assim, as diferenças regionais, em um estado tão grande como o de São Paulo, não foram levadas em conta por um currículo que propunha a unificação dos conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas em cada série/ano, bem como não foram respeitadas as diferenças individuais, ao propor que os alunos tivessem o mesmo percurso de aprendizagem dentro das disciplinas básicas.

Naquele contexto, o governo estadual lançou o projeto **São Paulo Faz Escola** e enviou às unidades escolares a **Revista São Paulo Faz Escola** – Edição Especial da Proposta Curricular (2008), também chamada **Revista do Professor**, que continha orientações sobre o trabalho com o Jornal do Aluno que apresentava Sequências Didáticas a serem aplicadas pelos professores de todas as disciplinas, nas primeiras semanas daquele ano (SANFELICE, 2010, p. 147-150).

A **Revista São Paulo Faz Escola** foi elaborada para a materialização do projeto São Paulo Escola, coordenado por especialistas em educação, com apoio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação e Fundação Carlos Alberto Vanzolini, revelando o que Mortatti (2010) aponta como fator de regulação entre setores público e privado, no qual algumas fundações, por meio de convênios institucionais prestam assessoria ou consultoria na elaboração de mudanças curriculares. A **Revista São Paulo Faz Escola** chegou às escolas paulistas no início do ano 2008 para orientar

o trabalho no período de 18 de fevereiro a 30 de março daquele ano e estava intimamente ligada ao Jornal do Aluno que, por sua vez, partia dos campos disciplinares relacionados às habilidades do Saresp (SEE/SP, 2008, p. 4).

De acordo com a Matriz de Referência para a Avaliação Saresp:

As habilidades possibilitam inferir, pela Escala de Proficiência adotada, o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série ou ano escolares. Os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tarefas das provas (SÃO PAULO, 2009, p.13).

A concepção executiva da **Revista São Paulo Faz Escola** esteve a cargo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura, e Ação Comunitária (CENPEC) e o conjunto de ações estabelecidas para aquele momento estava em consonância com o lançamento da **Proposta Curricular** (2008), regulamentado pela Resolução SE – nº 76, de 07 de novembro de 2008²², que determinava em seu art. 1º:

Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual (SÃO PAULO, 2008).

FIGURA 1 - REVISTA SÃO PAULO FAZ ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR (2008)



Fonte: SÃO PAULO. São Paulo Faz Escola. Revista São Paulo Faz Escola (2008).

A **Revista São Paulo Faz Escola** era organizada em bloco de duas disciplinas, sendo

²² Resolução SE - 76, de 7-11-2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

que no caso da disciplina Inglês, o documento contemplava também a disciplina de História, com foco nas habilidades de leitura e produção de textos, com os temas a serem desenvolvidos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Tratava-se de um material bastante didático, com explicações minuciosas para o professor e contendo bibliografia com nomes conhecidos no campo educacional como: Paulo Freire, João Wanderley Geraldi, Ângela Kleiman, Magda Soares, entre outros.

Ao observar a apresentação da **Revista**, chama atenção inicialmente o título **São Paulo Faz Escola**, que é também o nome do programa de ensino para São Paulo naquele período, como se a ideia fosse ressaltar o sistema educacional paulista; depois os dizeres em relação ao ensino de Inglês: “Ler em Língua Inglesa – para isso não é preciso saber cada palavra”, que revelam a noção de que não é preciso conhecer o idioma, ao passo que o **Currículo** sugere o ensino baseado no letramento, demonstrando, assim um ecletismo teórico em relação ao ensino de Inglês.

Com relação ao ensino de Inglês, as orientações estavam organizadas em grupos: 5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries, correspondentes aos atuais 6º e 7º anos e 8º e 9º anos do ensino fundamental, 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. Havia na abertura de cada grupo um quadro contendo: o número de aulas daquele período, as habilidades a serem desenvolvidas e o campo de estudo para aquelas séries (Por exemplo, para 5ª e 6ª séries: Bilhete Enigmático, Letra de Música, Placas de Sinalização etc.).

Nela, as informações que vinham antes da explicação da atividade eram as seguintes: o Título da Ficha, correspondente à atividade proposta no Jornal do Aluno; o Tema da Ficha e as Habilidades a serem desenvolvidas com a realização daquela atividade. Em seguida, havia a explicação da atividade com indicação detalhada de todos os procedimentos para o professor aplicar cada atividade. Após a explicação da atividade, vinham as respostas. Havia, também, boxes com explicações acerca do gênero textual referente à atividade, bem como informações adicionais para o professor e propostas de possíveis atividades complementares sobre o tema da atividade.

FIGURA 2 - QUADRO DAS HABILIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS - QUINTA E SEXTA SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REVISTA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

<h1>H</h1> abilidades de leitura e produção de textos		
Número de aulas	Habilidades	Campos de estudo
12	Inferir tema ou assunto principal do texto.	Bilhete enigmático.
	Localizar informação explícita em um texto.	Letra de música.
	Inferir uma informação implícita.	Placas de sinalização.
	Identificar a ordem seqüencial dos procedimentos ou fatos.	Instruções.
	Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero.	Receita.
	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos.	Adivinha.
	Compreender e desenvolver o tema proposto de acordo com o contexto de produção solicitado.	Cantigas.
	Organizar o texto com clareza, coerência e coesão.	Limeriques.
		Diálogo.
		Entrevista.

Fonte: SÃO PAULO. São Paulo Faz Escola. Revista São Paulo Faz Escola (2008).

Os textos eram apresentados em Inglês, porém as atividades propunham o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita em Língua Portuguesa, e não o desenvolvimento de habilidades referentes aos aspectos linguísticos do Inglês. É importante lembrar que o SARESP²³ avalia Língua Portuguesa e Matemática e a disciplina Inglês está a serviço do desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita de Língua Portuguesa, em detrimento do desenvolvimento de habilidades específicas do Inglês.

Em seguida, era apresentada a sequência de atividades, organizada em fichas. Cada ficha correspondia a um campo de estudo. Antes da proposta de aplicação da atividade inicial havia a sugestão de uma conversa com a turma sobre o trabalho que estava acontecendo em toda a escola, priorizando naquele momento, a leitura e a escrita como condições fundamentais para a apropriação, pelo aluno, dos saberes veiculados pela escola, para a aprendizagem de novos conhecimentos e para a continuidade dos estudos. A **Proposta Curricular** (2008) designava à

²³ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

disciplina Inglês, juntamente com as demais disciplinas, a proposição de atividades diversificadas para a consolidação das habilidades de leitura e produção escrita, identificadas pelo Saesp como aquelas que apresentavam baixo nível de domínio entre os estudantes das séries avaliadas. Já que a disciplina Inglês não é avaliada pelo Saesp, as habilidades apontadas pela **Proposta Curricular** (2008) relacionadas às competências de leitura e escrita, desenvolvidas pela disciplina Inglês, correspondem àquelas que são avaliadas pelo Saesp em Língua Portuguesa, contempladas no documento Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP – Documento Básico – Ensino Fundamental e Médio (2009) (SÃO PAULO, 2008, p. 4-5).

De acordo com a **Revista do Professor** (2008), as habilidades de leitura e produção de textos, requeridas pelo Saesp foram indicativas para a construção dos materiais apresentados naquele momento. Sobre essas habilidades o documento esclarece:

O desenvolvimento da competência de ler e produzir textos envolve a aprendizagem em todas as áreas, e não unicamente em Língua Portuguesa. O aluno deve demonstrar possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para compreensão de um problema matemático, quanto para a descrição de um processo químico e biológico ou a percepção das transformações de espaço/tempo da História, da Geografia e da Literatura. A leitura e a produção de textos pressupõem o desenvolvimento: Linguístico operacional (língua escrita/graus de letramento); Cognitivo (pensamento e linguagem); Discursivo (interlocução, contexto, circunstâncias); Cultural (conhecimentos das áreas – temas, linguagens, códigos – dos textos lidos e produzidos). As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia (SÃO PAULO, 2008, p. 15).

Assim, a orientação na **Revista São Paulo Faz Escola**, com relação à disciplina Inglês, continuava, no sentido de enfatizar que:

[...] como parte da aprendizagem de uma segunda língua, seja ela qual for, é necessário compreender os mecanismos por meio dos quais, atribuímos sentidos às palavras e enunciados em nossa língua materna. Assim, o domínio efetivo e a consciência dos processos, procedimentos e estratégias de que nos valemos na produção em nossa própria língua é fundamental para a aquisição de outra língua (SÃO PAULO, 2008, p. 19).

Na sequência, estavam as indicações sobre os procedimentos de aplicação da atividade, que os alunos deveriam acompanhar no *Jornal do Aluno*, realizando as atividades no próprio *Jornal* ou em seus cadernos.

FIGURA 3 - JORNAL DO ALUNO – ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO



Fonte: SÃO PAULO. São Paulo Faz Escola. Jornal do Aluno (2008)

O material didático do aluno foi publicado no formato de jornal, organizado em sessões correspondentes às disciplinas, que continham atividades em forma de Fichas, sendo elas detalhadas na **Revista São Paulo Faz Escola**.

FIGURA 4: FICHA 6 “JOGOS COM PALAVRAS” NO JORNAL DO ALUNO DA QUINTA E SEXTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

16 – Língua Estrangeira Moderna Jornal do Aluno | 5ª e 6ª Séries – ensino fundamental

Ficha 6 – Jogos com palavras

O que é, o que é? Vamos adivinhar?

a) O que é, o que é?
São sempre grandes amigos
Passam os dias se batendo
Mas não fazem mal aos outros,
Embora vivam mordendo.

b) O que é, o que é?
É duro, gordo e careca
É branquinho, sim senhor
Sua mãe é desdentada
Mas seu pai é cantor.

c) Veja, agora, esta cantiga que é cantada na Espanha.
Uno, dos, servídm el arroz.
Tres, cuatro, me aprieta el zapato.

Cinco, seis, conejos, ¿qué hacéis?
Siete, ocho, prepara el bizcocho.
Nueve, diez, llame usted otra vez.
Once, doce, un baño, ¡que goce!
Trece, catorce, un ramo de flores.
Quince, dieciséis, deprisa e os biles.
Diecisiete, dieciocho, más huevos para el bizcocho.
Diecinueve, veinte, caliente, caliente.

d) Além da Espanha, essa cantiga é cantada em vários países, inclusive no Brasil. Aqui, dizemos “Um, dois, feijão com arroz” e não “Um dois, arroz com feijão”. Lembre-se dos outros versos, compare com a versão espanhola e responda: Por quê?

e) Reescreva essa cantiga em português. Quando não souber, invente, respeitando o ritmo e as rimas.

Fonte: SÃO PAULO. São Paulo Faz Escola. Jornal do Aluno (2008).

O Currículo demonstra mais uma vez o baixo prestígio da disciplina Inglês ao apresentar, conforme na Figura 4, a ficha 6, para quinta e sexta séries, que propõe o

desenvolvimento de uma atividade de leitura a partir de uma cantiga da tradição oral espanhola. É no mínimo estranho, que uma proposta de ensino de Inglês contenha um texto em Espanhol.

Na **Revista São Paulo Faz Escola**, alguns termos são recorrentes na explicação referentes aos procedimentos que o professor deveria utilizar, tais como: “converse com os alunos”, “explícite”, “ênfatize”, “proponha”, “provoque a curiosidade da classe”, “comente”, “convide”, “organize”, entre outros, indicando o papel de mediador e orientador no processo de aprendizagem. Muitas atividades eram propostas para serem realizadas em duplas ou em pequenos grupos, demonstrando o caráter de interação com o outro para a aprendizagem, seguindo a orientação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM – Inglês (2008). O material sugeria que as atividades de produção dos alunos fossem expostas, geralmente na sala de aula. A ideia do material proposto para o trabalho naquele período era preparar o professor para o trabalho que seria desenvolvido a partir daquele momento, baseado nas competências de leitura e escrita como tarefa de todas as disciplinas no sentido de instrumentalizar o estudante para a comunicação, expressão e produção do conhecimento em todas as áreas. Portanto, o *Jornal do Aluno* representava a didatização da *Revista do Professor*, contendo a sequência didática, que deveria ser aplicada nos estudantes, como forma de uniformizar o ensino em todo o estado de São Paulo.

2.2 O ensino de Inglês na Proposta Curricular (2008)

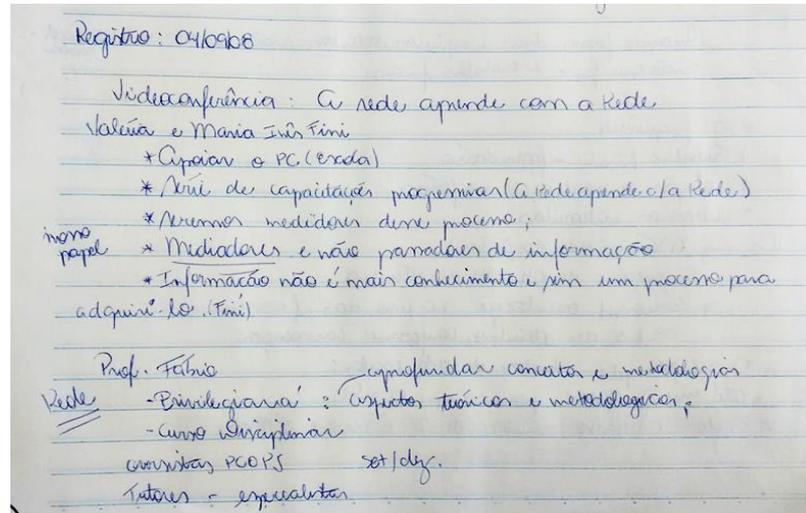
A mudança curricular proposta naquele momento chegou aos professores por meio de orientações técnicas organizadas pelas Diretorias de Ensino, nas quais os técnicos retransmitiam a nós professores e aos gestores das escolas as orientações recebidas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo presencialmente ou por meio de videoconferências. Essa série de videoconferências iniciou-se no final de 2007 e continuou até o início de 2008, para que equipes internalizassem a ideia do que estava sendo proposto para o ano seguinte.

Ainda em 2008, a Secretaria lançou o curso online **A Rede Aprende com a Rede**²⁴. Este curso foi anunciado por meio de videoconferência por especialistas da SEE, no dia 04 de setembro de 2008, conforme registro de uma Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica em seu caderno de registro de atividades. O curso inicialmente foi oferecido às equipes da

²⁴ As videoaulas referentes ao curso **A Rede Aprende com a Rede** estão disponíveis no site: www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/redeaprende/

diretoria presencialmente e por videoconferência, que posteriormente atuaram como tutores dos professores, e tinha como objetivo “aprofundar conceitos e metodologias”, sendo oferecido por disciplina, na modalidade *online*.

FIGURA 5: VIDEOCONFERÊNCIA “A REDE APRENDE COM A REDE”



Fonte: Caderno de registro de atividades da PCOP Dirlaine Beatriz França de Souza

O documento **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** (2008), organizado por disciplina, foi produzido por especialistas em educação e encaminhado, no início daquele ano, às escolas da rede estadual paulista em forma de proposta, conforme orientação da SEE/SP para críticas e sugestões, por meio de discussões realizadas em encontros regionais e orientações técnicas, organizados pelas equipes das diretorias de ensino. Lembro-me que, para esses encontros eram convidados um representante por área do conhecimento, por escola. Não me lembro de ter participado de um desses encontros regionais, porque provavelmente algum colega de Língua Portuguesa representou a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês, porém participei das discussões na escola.

As reuniões nas escolas, naquele momento, tinham como foco central o estudo da **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** (2008), mediada pelos gestores da escola e, principalmente pelos professores coordenadores que recebiam orientação da diretoria de ensino, conforme registro no Caderno de Atividades de uma professora coordenadora da época. Em um dos registros desta mesma coordenadora, um dos objetivos de sua função para o ano de 2008 era “Atuar como líder e animadora da implementação da nova Proposta Curricular do estado de São Paulo”. Outro registro da mesma coordenadora apresenta como um dos objetivos da pauta

da reunião de Planejamento, no dia 31 de março de 2008, na escola onde ela atuava “Implantar a Proposta Curricular 2008, através da leitura dos textos, estudo, discussão e reflexão” e como atividades a serem desenvolvidas: Projeção do Vídeo oficial de apresentação dos fundamentos da Proposta Curricular; Debate sobre o vídeo; Leitura e discussão dos fundamentos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo; e Trabalho em grupos, com leitura e compreensão dos textos das áreas do conhecimento. O vídeo de apresentação da Proposta Curricular tinha como tema “Currículo: um olhar para a Educação – Educar para a vida”.

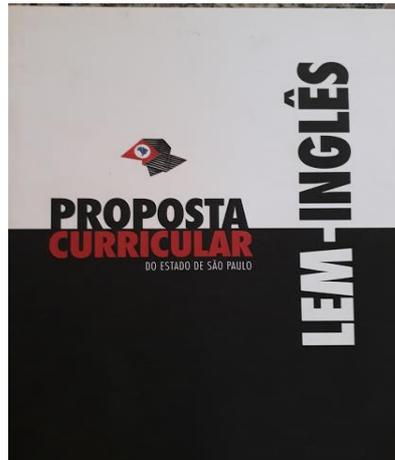
Terminado o prazo de quarenta e dois dias, período em que foi proposto o trabalho com a Revista do Professor e o Jornal do Aluno, chegaram às escolas os Cadernos do Professor, que representavam o material didático correspondente à Proposta Curricular (2008). Os Cadernos continham as Situações de Aprendizagens (SA), que são uma sequência de atividades que propõem o desenvolvimento de competências e habilidades que alicerçam o currículo, a serem desenvolvidas em cada turma, bimestralmente. A princípio, não havia material para o aluno, somente para o professor. Assim as escolas deveriam produzir cópias dessas SA para os alunos. No decorrer do ano foram chegando às escolas os Cadernos do Aluno juntamente com os Cadernos do Professor de cada disciplina, inclusive para o Ensino Médio, para o trabalho por bimestre.

De acordo com a Proposta Curricular (2008):

Estava sendo proposto um currículo-base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com o objetivo de apoiar o trabalho realizado nas cinco mil escolas estaduais e fornecer uma base comum de conhecimentos e competências que, utilizada por professores e gestores permitisse que essas unidades funcionassem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos (SÃO PAULO, 2008, p.19).

O documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo - LEM – Inglês (2008), para o Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio, apresenta-se em forma de brochura, com cinquenta e seis páginas, no formato 20,0 x 26,0, com capa em cartolina fosca. A capa, conforme Figura 6, apresenta o nome do documento nas cores da bandeira do estado (branco, preto e vermelho) e na parte superior, na cor branca, aparece uma pequena imagem da bandeira do estado e a parte inferior na cor preta.

FIGURA 6: PROPOSTA CURRICULAR DE INGLÊS (2008)



Fonte: SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Língua Estrangeira Moderna (LEM). Inglês (2008).

Na folha de rosto, repete-se o título e a imagem da bandeira de São Paulo. No verso da folha de rosto, aparece o brasão do estado de São Paulo seguido pelos dizeres Governo do Estado de São Paulo e os nomes dos representantes do governo do estado à época.

Logo abaixo, aparecem informações sobre os responsáveis pela execução do documento, que contou com a coordenação e concepção de especialistas em educação; a gestão sob a responsabilidade da Fundação Carlos Alberto Vanzolini e como Apoio, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Ainda nesse espaço, aparecem os nomes dos autores das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

Outras informações aparecem nesse espaço, organizadas em duas colunas, tais como: autores do Caderno do Gestor, Equipe de Produção e Equipe Editorial. O material foi impresso pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Mais abaixo, aparece a ficha catalográfica e página seguinte é uma segunda página de rosto idêntica à anterior.

A folha seguinte apresenta a Carta da Secretária da Educação aos professores e gestores, referindo-se à Proposta Curricular (2008) como um instrumento que atendia à necessidade de organização do ensino em todo o estado, apresentando a referida proposta como uma aposta na qualidade da educação e contando com o entusiasmo e a participação de todos. Assim escreveu a Secretária:

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante para a construção da autonomia das escolas. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo foi organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Com esta nova Proposta Curricular daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. Lembramos, ainda, que, apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda

a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular (2008) e todo o material que a integra, é que a nossa ação tenha um foco definido (SEE/SP, 2008).

O documento em análise refere-se à disciplina Inglês, porém assim como no caso das demais disciplinas, o material apresenta, no início, as diretrizes gerais da nova proposta curricular para o estado de São Paulo, conforme a referência, da então secretária da Educação, ao mencionar a **Proposta Curricular** (2008). O documento contempla ainda, breve apresentação das áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática, Ciências Humanas e suas Tecnologias e, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Na sequência é apresentada a **Proposta Curricular** para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.

Interessante observar que o documento voltado para a disciplina Inglês traz as linhas gerais das demais disciplinas, organizadas nas grandes áreas do conhecimento, talvez como forma de propor um trabalho interdisciplinar com base nas habilidades e competências a serem desenvolvidas para a aprendizagem dos alunos, ficando reservado à disciplina de Inglês um total de quinze páginas, número pequeno de página, comparado às demais disciplinas. Percebe-se também, na parte específica de LE, o documento apresenta o histórico e os fundamentos do ensino de Língua Estrangeira Moderna e, mais adiante, a Proposta Curricular para LEM – Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O documento apresenta um texto de abertura sobre a concepção da disciplina, referindo-se, então, à Língua Estrangeira Moderna como disciplina que [...] “contribui decisivamente para a formação mais ampla do indivíduo, visto que possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver, expressar-se” (SEE/SP, 2008, p. 41).

De acordo com a Proposta Curricular (2008), o ensino de LEM estava assim proposto:

Assim é fundamental que o ensino da língua estrangeira contribua para a construção de sua competência discursiva, o que é possível se optamos por uma perspectiva pluricêntrica que considere a diversidade linguística dos diferentes povos falantes do idioma objeto de estudo, assim como conhecimentos e experiências do educando em língua materna (SEE/SP, 2008, p. 41).

Na sequência há um histórico sobre o ensino de LE no contexto escolar mencionando a inclusão do ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras em 1855, quando se implementou, no currículo das escolas secundárias, a oferta de francês, inglês e alemão, em caráter optativo. De acordo com a **Proposta Curricular** (2008), desde então, “[...] tanto a presença quanto o papel da LEM como componentes curriculares passaram por mudanças significativas” (SEE/SP, 2008, p. 41).

De acordo com Picanço (2003), o Espanhol também se configurou como disciplina

escolar, porém não conseguiu o mesmo alcance que o Inglês. Sobre este aspecto afirma a autora:

A língua de Cervantes não consegue encontrar eco no mundo para continuar a ser ensinada nas escolas e praticamente desaparece nas décadas de 60 e 70, no Brasil e, acompanhando uma tendência mundial de valorização do idioma alavancada no caso brasileiro pela criação do MERCOSUL, o espanhol consolida-se, na década de 90, como alternativa ao inglês curricular, sem conseguir suplantá-lo (PICANÇO, 2003, p. 287).

Já a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005²⁵, regulamentou o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras, porém a matrícula pelos estudantes era facultativa. A presença da disciplina Espanhol nas escolas públicas brasileiras, mesmo com frequência facultativa aos alunos, pode ser uma explicação para a denominação **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna** – LEM (2008) no estado de São Paulo, pois o ensino pode contemplar tanto a disciplina Inglês, quanto a disciplina Espanhol, em alguns casos.

Quanto à metodologia de ensino de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, com base em Kern (2000), a **Proposta Curricular** (2008) propõe a concepção (no documento denominada orientação), com foco nos letramentos múltiplos. Entretanto, o documento menciona as orientações anteriores: a Abordagem Estruturalista e a Comunicativa, apresentando uma crítica à Abordagem Comunicativa que marcou a Proposta Curricular de 1988:

Desse modo, a ênfase comunicativa que, na prática, mal se instalou nas escolas, ou, quando muito, ficou reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas, fortemente influenciada pelo estruturalismo, cede, atualmente, espaço para uma terceira orientação que enfatiza os letramentos múltiplos (SEE/SP, 2008, p. 42).

A respeito dessas duas abordagens, Picanço (2003) afirma que o ensino de línguas estrangeiras baseado na orientação estruturalista supunha primeiramente estudar o sistema da língua, para depois tentar estabelecer relações de uso, enquanto que a abordagem comunicativa privilegiava os atos de fala e a competência comunicativa do falante em contraposição à preocupação com o domínio da estrutura linguística.

Para Kumaravadivelu (2012), tanto o professor como o aprendiz de uma língua estrangeira constroem e reconstróem suas identidades assim como suas subjetividades nesta relação. Assim como Jalil e Procailo (2009) consideram professores e alunos como parceiros na interação, na qual o papel do professor é o de mediador, que planeja as interações a serem realizadas na sala de aula, considerando as singularidades dos aprendizes. Estes são aspectos da Abordagem Comunicativa que parecem estar nas sugestões da **Proposta Curricular** (2008) para o ensino de Inglês, mesmo quando esse ensino está baseado no letramento.

De acordo com a referida proposta curricular, a Abordagem Estruturalista tem como

²⁵ Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola.

palavra-chave o saber, no qual o conhecimento da língua está centrado no sistema de regras gramaticais, com foco em padrões prescritivos com base na linguagem verbal escrita. Ainda de acordo com o documento, a Abordagem Comunicativa tem como palavra-chave o fazer, tendo a língua em uso em primeiro plano, a ampliação do repertório de práticas orais por meio de diálogos e padrões de comunicabilidade com base na oralidade. Já o ensino com foco nos letramentos múltiplos previsto nesta **Proposta** está centrado no fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar, com a aprendizagem da língua por meio de relações entre forma e uso, ampliação do repertório centrada nas relações entre oralidade e escrita, considerando padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos) (SEE/SP, 2008, p. 43).

De acordo com a **Proposta Curricular** (2008), a abordagem de ensino de Inglês com base nos letramentos múltiplos sustenta-se nas relações existentes entre esses princípios – saber e fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos propiciando o desenvolvimento da autonomia intelectual e capacidade de reflexão dos aprendizes.

Assim a aprendizagem de Língua Inglesa com base nos letramentos múltiplos prevê uma “nova” abordagem, conforme o que segue:

A orientação atual pressupõe uma alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização (SEE/SP, 2008, p. 43).

A bibliografia da Proposta Curricular (2008), organizada no Quadro 2, está baseada em três documentos oficiais: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), o Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira (1988) e Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – primeiro grau, e em apenas dois autores referentes ao ensino de línguas: Kern (2000) e Sedycias (2005).

QUADRO 2 - BIBLIOGRAFIA DA PROPOSTA CURRICULAR (2008)

Autor/Organizador	Título	Ano de publicação
BRASIL	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2006
BRASIL	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira	1998
KERN, Richard	Literacy and language teaching	2000
SÃO PAULO	Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 1º grau	1998
SEDYCIAS, João	O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro	2005

Fonte: SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Língua Estrangeira Moderna (LEM). Inglês

(2008).

Com relação aos documentos normativos, a **Proposta Curricular** (2008) contempla: o documento Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira (1988), que conforme já mencionado no Capítulo 1 deste estudo, apresenta orientações para o ensino de LE para o ensino fundamental, conforme garantiu a LDB 9394/96; o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio – volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), que apresenta reflexões teóricas, pedagógicas e educacionais para o ensino de LE para o ensino médio; e o documento Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – primeiro grau (1988), que é citada quando o documento trata das orientações metodológicas, como tendo sido marcada pela abordagem comunicativa para o ensino de LE.

Quanto à referência bibliográfica específica de Língua Estrangeira, o documento está baseado em um único autor de Língua Inglesa e em um autor de língua espanhola, fato que causa estranhamento já que a maioria das escolas públicas de São Paulo privilegia o Inglês como disciplina em suas grades curriculares. Não encontramos nesta referência orientação sobre o ensino baseado nos letramentos múltiplos, mencionado pelo documento, o que tornaria o ensino mais dinâmico e atrativo.

Segundo a **Proposta Curricular** (2008) esse projeto educacional para o estado de São Paulo tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação, que oferecida nas escolas públicas, deveria atender as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola, em uma perspectiva voltada para a democratização do acesso à escola e universalização da aprendizagem (SEE/SP, 2008, p. 10). Mas, na prática, o que continuou sendo oferecido aos estudantes foi um ensino que não era o ideal, pois as condições em que este ensino acontecia não eram favoráveis para que estes estudantes pudessem se preparar para utilizar o Inglês em contextos diversos da vida em sociedade, enfim, para o exercício da cidadania.

Por ter vivenciado este momento de mudança curricular em São Paulo, compartilhei momentos de insatisfação e angústia diante de uma situação nova que se apresentava, na qual muitos colegas professores se queixavam, naquele momento, em relação à perda da autonomia no planejamento das aulas, por terem que aplicar sequências didáticas que já vinham prontas, com conteúdos que não foram selecionados e nem preparados por eles. Por outro lado, no caso dos professores de Inglês, estes apreciaram a ideia, já que diferentemente das demais disciplinas, não contavam com o recurso do livro didático. A partir daquele momento os professores tinham um material como suporte para o desenvolvimento das aulas.

3 A DISCIPLINA INGLÊS E A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUAS NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

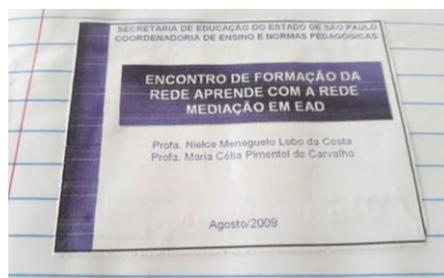
Nesse terceiro capítulo, apresento a reconstituição do momento de implementação do Currículo de São Paulo, considerando o período de 2009 e 2010. Discuto a disciplina Inglês e a concepção de professor de Inglês pressuposta por este documento a partir da análise do Currículo de LEM – Inglês e os Cadernos do Professor do nono ano do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio²⁶, refletindo sobre o processo de elaboração curricular, sobretudo a partir das ideias de Kramer (1997) e destaco aspectos do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** na parte correspondente à área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Estrangeira Moderna - Inglês).

3.1 O processo de implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010)

Em 2009, a então secretária da Educação foi substituída por Paulo Renato Souza, ex-ministro da Educação dos governos Fernando Henrique Cardoso²⁷. Naquele ano, as escolas estaduais paulistas receberam o Caderno do Professor e Caderno do Aluno de todas as disciplinas, com algumas alterações, em relação à versão anterior.

O movimento para a mudança curricular em São Paulo continuava. Além das discussões em polos regionais, ocorreram também as orientações da SEE para as diretorias de ensino, que posteriormente repassavam para as equipes escolares. A SEE lançou também o curso A Rede Aprende Com a Rede 2009.

FIGURA 7: ENCONTRO DE FORMAÇÃO “A REDE APRENDE COM A REDE”



Fonte: Caderno de registro de atividades da PCOP de Inglês Dirlaine Beatriz França de Souza

²⁶ Esses materiais são apresentados na página da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no endereço eletrônico: <http://www.educacao.sp.gov.br> na sessão São Paulo Faz Escola. Já na página da Intranet – Espaço do Servidor, no endereço: <https://sed.educacao.sp.gov.br/intranet.html> encontramos a versão digital do Caderno do Professor e Caderno do Aluno correspondente a cada disciplina.

²⁷ Paulo Renato Souza, um dos fundadores do PSDB em 1988 e ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso, de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

Neste encontro os Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP)²⁸ de cada disciplina receberam formação para atuarem como tutores do curso que recebeu o mesmo nome, organizado por professores especialistas, que muitas vezes, eram os mesmos que participaram da elaboração dos Cadernos do Currículo dentro do programa São Paulo Faz Escola, conforme registro da PCOP de Língua Portuguesa que atuou como formadora/tutora, do curso que durou de agosto a dezembro de 2009. Os professores de todo o estado foram agrupados em turmas e acessavam as atividades do curso por meio de vídeo-aulas, videoconferências e interação nos fóruns virtuais.

FIGURA 8: CURSO “A REDE APRENDE COM A REDE 2009”

Grupo 1 - PCOPS de Currículo

Página 1 de 1

Portal do Governo | Cidadão SP | Investe SP | Destaques

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

São Paulo faz escola

Central de Atendimento | Legislação | Mapa do Site

Home > Sobre o curso > Cronograma > Grupo 1 - PCOPS de Currículo

A Rede Aprende com a Rede 2009

Cronograma

Esteja atento ao cronograma de atividades de sua turma.

Física, Inglês, Língua Portuguesa e Química

Hoje: Visualizar Data: 30/08/2009

Categorias: Todas

setembro			outubro de 2009				novembro		
dom	seg	ter	qua	qui	sex	sáb			
27 Fórum 1	28 Fórum 1	29 Fórum 1	30 Fórum 1	1 Fórum 1	2 Fórum 1	3 Fórum 1			
Devolutiva T1	Devolutiva T1	Devolutiva T1	Devolutiva T1	Devolutiva T1	EFT1	EFT1			
EFT1	EFT1	EFT1	EFT1	EFT1	CFT1	CFT1			
4 Fórum 1	5 Fórum 1	6 Fórum 1	7 Fórum 1	8 Fórum 1	9 Fórum 1	10 Fórum 1			
EFT1	EFT1	EFT1	EFT1	EFT1	CFT1	CFT1			
CFT1	CFT1	CFT1	CFT1	Videoaula 2	Videoaula 2	Videoaula 2			
			Videoaula 2	EPT2	EPT2	EPT2			
11 Fórum 1	12 Fórum 1	13 Fórum 1	14 Fórum 1	15 Fórum 1	16 Fórum 1	17 Fórum 1			
CFT1	CFT1	CFT1	EPT2	EPT2	EPT2	EPT2			
Videoaula 2	Videoaula 2	Videoaula 2	Devolutiva T2	Devolutiva T2	Devolutiva T2	Devolutiva T2			
EPT2	EPT2	EPT2							
18 Fórum 1	19 Fórum 1	20 Fórum 1	21 Fórum 1	22 Fórum 1	23 Fórum 1	24 Fórum 1			
EPT2	Devolutiva T2	Devolutiva T2	Devolutiva T2	Devolutiva T2	Devolutiva T2	Devolutiva T2			
Devolutiva T2	EFT2	EFT2	EFT2	EFT2	EFT2	EFT2			
25 Fórum 1	26 Fórum 1	27 Fórum 1	28 EFT2	29 CFT2	30 CFT2	31 CFT2			
EFT2	EFT2	EFT2	CFT2	Fórum 2	Fórum 2	Fórum 2			
CFT2	CFT2	CFT2	Fórum 2	Videoaula 3	Videoaula 3	Videoaula 3			
			Videoaula 3	EPT3	EPT3	EPT3			
1 CFT2	2 CFT2	3 CFT2	4 Fórum 2	5 Fórum 2	6 Fórum 2	7 Fórum 2			
Fórum 2	Fórum 2	Fórum 2	EPT3	EPT3	EPT3	EPT3			
Videoaula 3	Videoaula 3	Videoaula 3	Devolutiva T3	Devolutiva T3	Devolutiva T3	Devolutiva T3			
EPT3	EPT3	EPT3							

Entrega de 19 a 28/10

A Rede Aprende 2008

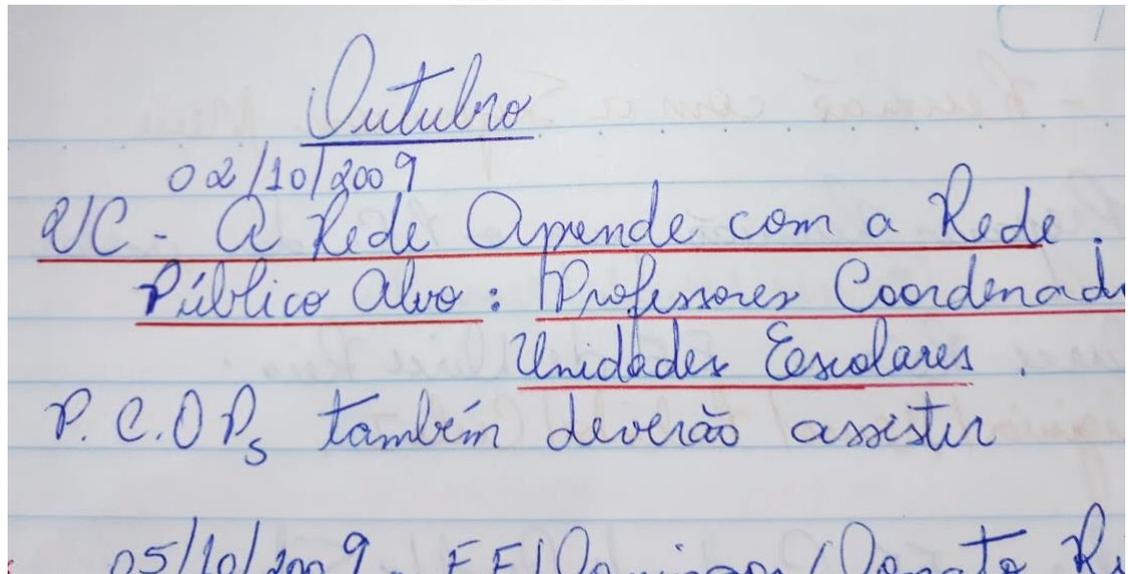
Certificação 2008

Fonte: Caderno de Registro de Atividades do Curso A Rede Aprende com a Rede da PCOP de Língua Portuguesa Maria Virgínia Rosseto.

²⁸ Esta função hoje é denominada Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP).

Algumas videoconferências eram acompanhadas também pelos Professores Coordenadores, conforme registro da mesma PCOP de Língua Portuguesa.

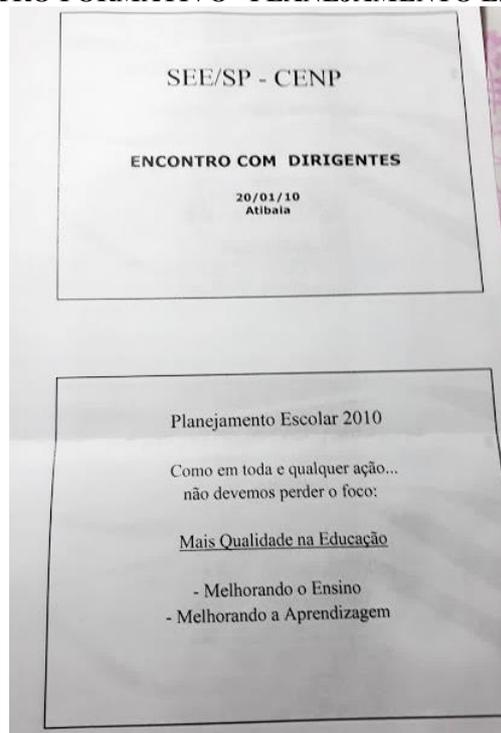
FIGURA 9: VIDEOCONFERÊNCIA “A REDE APRENDE COM A REDE” PARA PROFESSORES COORDENADORES



Fonte: Caderno de Registro de Atividades do Acompanhamento Pedagógico da PCOP de Língua Portuguesa Maria Virgínia Rosseto.

Em 2010, o estado de São Paulo passou a ser governado por Alberto Goldman e as unidades escolares receberam a versão definitiva dos textos-base do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo**. Os esforços empenhados pelo governo naquele período tinham como objetivo estimular o avanço da educação no estado de São Paulo e a ideia de um currículo único para as escolas da Rede Estadual surgiu como forma de diminuir a exclusão e as desigualdades. Assim, as ações propostas visavam à democratização do ensino, à preparação do estudante para a vida adulta, para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

O ano iniciou com a implementação do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (2010) já consolidado, após todo o período de análise, discussão e estudos, que iniciou ainda em 2007, conforme se buscou apresentar no Capítulo 2. O foco do trabalho para o ano de 2010, era “Mais Qualidade na Educação”, conforme registro da PCOP de Inglês, a partir de sua participação em um encontro formativo na cidade de Atibaia (SP), em janeiro daquele ano.

FIGURA 10: ENCONTRO FORMATIVO “PLANEJAMENTO ESCOLAR 2010”

Fonte: Caderno de Registro de Atividades do Acompanhamento Pedagógico da PCOP de Inglês Dirlaine Beatriz França de Souza.

O fato de a Proposta Curricular de 1998 ter sido substituída pelo Currículo de 2010 confirma a afirmação de Kramer, segundo a qual:

É bem certo que este culto do sempre melhor, do mais novo, do mais moderno, traz os ecos deste nosso tempo – a modernidade – no qual o futuro tornou-se o equivalente de superação. Por que o moderno envelhece tão rápido? Por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido? Talvez por não terem sido geradas por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é o seu (KRAMER, 1997, p. 18-19).

Este fenômeno de superação conduz ao desconhecimento da identidade do professor, sua história, sua constituição, sua formação, e este professor, no contexto das mudanças curriculares, é conduzido a deixar de lado a prática que vem desenvolvendo para aplicar o que determina a nova proposta.

Para a mesma autora:

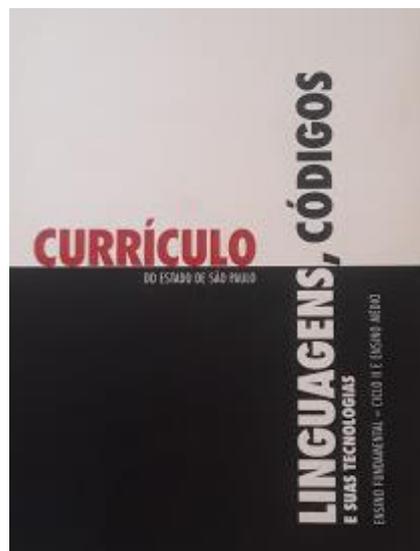
Uma política pública deve propor, mas frequentemente chama-se de proposta o que é modelo, método ou grade curricular. É preciso propor caminhos, levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, em vez de pretender trazer saídas prontas e adoradas como bezerros de ouro. E se é função de uma política pública indicar diretrizes, ela precisa garantir as condições de implementação, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis; e, além disso, contestar a busca desmedida e ilusória do futuro como superação, posto que seu preço tem sido o esquecimento da história, o congelamento do presente e a anulação das experiências vividas, desmobilizando as possibilidades de efetiva mudança, de transformação radical das condições que engendrariam, a partir do velho, o novo (KRAMER, 1997, p. 19).

O que se percebe é realmente a superação e o esquecimento do antigo em função do novo, quando se trata de mudança curricular. Neste caso, o “novo”, ou seja, a proposta para a disciplina Inglês no **Currículo** (2010) parece mais uma ressignificação de propostas anteriores, pois apresenta sugestões de trabalho elaboradas por representantes do órgão central, baseada em uma bibliografia superficial que não apresenta nada de novo em termos de embasamento teórico e não considera a dinâmica da maioria das escolas. E o fato de as políticas públicas estabelecerem as propostas como modelo a ser seguido, método ou grade curricular, pode causar certa resistência por parte dos profissionais encarregados de implementar estas propostas, ou seja, os professores. Assim, muitas reformas falham, de acordo com a visão de Frago (2001), porque os professores não se sentem envolvidos em aplicar as normas de uma reforma, que para eles se transformam em um ritual formal e burocrático e que, por sua natureza histórica, ignoram a existência de uma cultura escolar ou regras escolares.

3.2 O ensino de Inglês proposto no Currículo do Estado de São Paulo (2010)

O documento **Currículo do Estado de São Paulo** (2010), volume correspondente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para o Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio apresenta capa nas cores branco, preto e vermelho, que são as cores da bandeira do estado. Em formato 20,5 x 27,5 e com capa em cartolina fosca. A capa, conforme Figura 12 apresenta o nome do documento, que aparece também na folha de rosto.

FIGURA 11: CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (2010)



Fonte: SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2010).

No verso da folha de rosto, aparece o brasão do estado de São Paulo seguido pelos dizeres Governo do Estado de São Paulo e os nomes dos representantes do governo do estado, assim relacionados:

Logo abaixo, assim como na **Proposta Curricular** (2008), aparecem informações sobre os responsáveis pela Execução, a Coordenação Geral e a Concepção do material. Outras informações aparecem nesse espaço, organizadas em duas colunas, tais como: autores do Caderno do Gestor; Equipe de Produção, Equipe Editorial e Apoio, neste caso, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O material foi impresso pela CTP, Impressão e Acabamento – Escleva Indústria Gráfica. E, na parte inferior, aparece a ficha catalográfica.

A folha seguinte apresenta a Carta do Secretário da Educação aos professores e gestores apresentando o material, que destaca o acompanhamento da construção dos textos que compunham o documento desde a sua proposta em forma de diálogos com professores e especialistas até a fase final de reestruturação e apresenta a explicação de que esses textos davam origem aos Cadernos do Professor, Caderno do Aluno e Caderno do Gestor, servindo como referências essenciais, segundo ele, para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada da Escola de Formação de Professores (SÃO PAULO, 2010).

No verso dessa folha aparece um texto da Coordenadora Geral da execução do **Currículo de São Paulo**, a mesma que coordenou o **Projeto São Paulo Faz Escola** no ano de 2008, apresentando assim o documento:

O Currículo do Estado de São Paulo é hoje uma realidade nas escolas públicas paulistas graças ao empenho de todos. Vale ressaltar que a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade. A partir dessa base curricular comum também foi possível definir as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas e, quando necessário, fazer as devidas intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não conseguiram atingi-las. Neste documento, são apresentados conteúdos que versam sobre currículo, planejamento e avaliação de forma a subsidiar o professor e o gestor em suas práticas para implementar o Currículo do Estado de São Paulo, organizar sua crítica e construir a Proposta Pedagógica que representa a identidade da sua escola em particular (SÃO PAULO, 2010).

Na folha seguinte, aparece o Sumário, dividido em dois blocos principais, com suas subdivisões. No primeiro bloco denominado “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo” e no segundo, “As concepções do ensino da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, são contemplados os currículos das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. O currículo de Língua Portuguesa ocupa

setenta e seis páginas no documento, Língua Estrangeira ocupa trinta e sete páginas, Arte ocupa trinta e cinco páginas e Educação Física ocupa trinta e seis páginas. Percebe-se que as disciplinas Inglês, Arte e Educação Física se equiparam quanto ao número de páginas no documento, enquanto que Língua Portuguesa está contemplada com um número bem maior de páginas em relação às disciplinas anteriores.

Com relação aos aspectos formais, a organização do **Currículo** de 2010 é muito parecida com a **Proposta Curricular** (2008), porém este último documento conta com um número menor de páginas por contemplar apenas uma disciplina, enquanto que o primeiro está organizado por áreas.

Na parte reservada ao Currículo de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, assim como na **Proposta Curricular** (2008), aparece um histórico sobre o ensino de LE no currículo das escolas brasileiras, destacando as abordagens para esse ensino ao longo do tempo; os fundamentos para o ensino de LE, com a proposta para o desenvolvimento da disciplina; orientações sobre a organização dos conteúdos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando as respectivas expectativas de aprendizagem; orientações sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para a implantação do currículo proposto, com a apresentação do Caderno do Professor e Caderno do Aluno; e sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades (SÃO PAULO, 2010, p. 105-110).

Pela leitura do documento percebe-se a falta de um embasamento teórico mais aprofundado quando se trata das abordagens para o ensino de Inglês, assim como para os fundamentos e metodologias de ensino. Da mesma forma, o histórico sobre o ensino de LE não menciona as referências nas quais o documento se baseia. Também não ficam claros os critérios para seleção de temas e conteúdos, sendo que as referências bibliográficas deste documento são apenas um autor de Língua Inglesa e um de Espanhol.

Nas páginas seguintes aparecem os quadros de conteúdos e habilidades da disciplina Inglês, de cada série/ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizados por bimestre.

O Currículo considera dois princípios para a seleção de conteúdos para o Ensino Fundamental:

[...] (1) a relevância dos temas e sua adequação à faixa etária; e (2) seu potencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio de situações e aprendizagem que promovam o uso da Língua Inglesa de forma contextualizada e significativa, bem como a reflexão crítica sobre esses usos e seus significados (SÃO PAULO, 2010, p.107-108).

De acordo com esse documento, os temas escolhidos para essa etapa são temas que

promovem um “[...] movimento que se repete em todas as séries/anos, com base no diálogo entre língua e cultura, entre o conhecimento local e o global, entre a realidade do entorno imediato dos alunos e outras realidades, possivelmente mais distantes” (SÃO PAULO, 2010, p. 108).

Assim, o Currículo sugere para o Ensino Fundamental, conforme apresentado no Quadro 3, os seguintes temas:

QUADRO 3 - TEMAS SUGERIDOS EM LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2010)

Ano	Temas
6º ano	First contacts Foreign languages around us The school Houses
7º ano	The neighborhood Sports Entertainment Identity: profile and preferences
8º ano	Celebrations around the world Youth Routine Food Changing habits
9º ano	Personal Narratives Plans and expectations for the future

Fonte: SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2010).

A sugestão do Currículo era que os temas, conforme elencados no Quadro 3, fossem desenvolvidos a partir de textos propostos para leitura, escrita e produção, conforme sugere o documento:

Essa organização evidencia a centralidade do texto e a relação entre os aspectos sistêmicos da Língua Inglesa, os temas tratados em cada bimestre e as habilidades de compreensão e de produção. Os conteúdos apresentados nas grades, por sua vez, manifestam-se em habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na interação com e por meio da língua, articulando o saber, o saber fazer e os contextos em que esses saberes são construídos (SÃO PAULO, 2010, p.110).

É inegável, para a construção do conhecimento, a importância do texto, como unidade de ensino, para o desenvolvimento da leitura, escrita e produção, tendo em vista o que propõe Geraldí (1985) sobre o ensino da língua e a criação de condições para que este ensino aconteça, porém não há um aprofundamento do trabalho com os gêneros textuais e nem do trabalho com os aspectos da língua inglesa e existe a dificuldade de aprofundar os conteúdos por conta do reduzido número de aulas.

Para a seleção de conteúdos para o Ensino Médio, o Currículo (2010) considera “o princípio da relevância para o mundo dos jovens e para sua participação na sociedade contemporânea, por meio de textos apresentados em situações de aprendizagens, que visam à

promoção da reflexão crítica e à construção de opinião a partir das competências de leitura e escrita já desenvolvidas no Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2010, p. 108). Essas situações de aprendizagem representam uma sequência de atividades propostas no Caderno do Professor e Caderno do Aluno, com as intervenções pedagógicas, no Caderno do Professor, visando a aprendizagem dos alunos.

Para o Ensino Médio, o Currículo sugere o trabalho a partir dos seguintes temas, conforme Quadro 4:

QUADRO 4 - TEMAS SUGERIDOS EM LÍNGUA INGLESA PARA ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2010)

Série	Temas
1 ^a	Anglophony The newspaper Entertainment Notebook News and leads
2 ^a	Movies and TV commercials Advertising and consumption Movies and Prejudice Cinema and Literature
3 ^a	Volunteer work First job 21st Century Professions Curriculum Vitae Construction

Fonte: SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2010).

Como se observa, os temas gerais sugeridos para o Ensino Médio são: na 1^a série, a informação no mundo globalizado, organizando-se as atividades em torno apenas do jornal impresso; na 2^a série, o tema é intertextualidade e cinema, no qual por meio de análise de resenha de filmes, propaganda e excertos de textos literários é sugerida a promoção de discussão sobre ética e reflexão sobre estereótipos, preconceito e consumo; já na 3^a série, o tema é o mundo do trabalho, com destaque para o voluntariado, a busca pelo primeiro emprego, as profissões do século XXI e a construção do Currículo (SEE/SP, 2010, p. 109). Há uma tentativa destacar a noção de ética e cidadania no ensino de Inglês proposta pela OCEM (2006), por meio das discussões e reflexões sugeridas, porém o ensino de Inglês, por meio das novas tecnologias fica comprometido, por exemplo, na primeira série, onde o trabalho todo é organizado em torno do jornal impresso apenas, para tratar da circulação de informação. O **Caderno do Professor** sugere recursos como filmes, *sites* e músicas, ficando a critério do professor a utilização destes recursos ou não, o que dificilmente ocorre já que a disciplina Inglês conta com apenas duas aulas semanais por turma, e muitas vezes as condições de acesso à tecnologia nas escolas é precária ou ineficiente.

De acordo com o Currículo, “[...] a ideia é que ao final da educação básica, o estudante tenha vivenciado diferentes aproximações com a Língua Inglesa, em contextos significativos de aprendizagem que possam contribuir para sua formação pessoal, acadêmica e cidadã” (SEE/SP, 2010, p. 109). A maioria dos textos apresentados nas situações de aprendizagem são textos originais, em inglês, que pretendem promover esta aproximação do estudante com o idioma.

A bibliografia do Currículo de 2010 é praticamente a mesma da Proposta de 2008, conforme organizado no Quadro 5:

QUADRO 5 - BIBLIOGRAFIA DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2010)

Autor/Organizador	Título	Ano de publicação
BRASIL	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2006
BRASIL	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental Língua Estrangeira	1998
KERN, Richard	Literacy and language teaching	2000
SÃO PAULO	Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1998
SEDYCIAS, João	O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro	2005

Fonte: SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2010).

Com relação aos documentos normativos e à bibliografia específica de Língua Estrangeira, o **Currículo** (2010) contempla os mesmos documentos da **Proposta Curricular** (2008), sendo eles: o Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira (1988); Orientações Curriculares para o Ensino Médio – volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006); Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – primeiro grau (1988); e autores como Kern e Sedycias.

Sobre a organização do material, o documento afirma:

Este material apresenta as características dos gêneros textuais evidenciadas por elementos tais como: diagramação do texto, uso de cores e figuras, estilo e tamanho de fonte, evitando os longos momentos de cópia e tradução nem sempre favoráveis à aprendizagem. As grades curriculares são organizadas em três partes: tema, textos para leitura, escrita e produção, favorecendo a centralidade do texto e a relação entre os aspectos sistêmicos da língua inglesa, os temas tratados em cada bimestre e as habilidades de compreensão e de produção. A organização dos conteúdos possibilita a interação por meio da língua, articulando o saber, o saber-fazer e os contextos em que esses saberes são construídos, com foco nas competências leitoras, escritora e também na oralidade, já que ocorrem interações através do diálogo, possibilitando desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também habilidades de pensamento e reflexão (SÃO PAULO, 2010, p. 108).

Mais uma vez percebe-se um ecletismo teórico no ensino de Inglês sugerido pelo Currículo ao propor a centralidade do texto e o trabalho com gêneros textuais, mesmo que a abordagem seja mais estrutural, em detrimento de um ensino voltado para os aspectos linguísticos e utilização de metodologia de ensino de línguas, baseada no pós-método por

exemplo, proposto por Kumaravadivelu (2012), que considera o contexto de ensino e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Assim como para as demais disciplinas, para a disciplina Inglês, o **Currículo Oficial de São Paulo** (2010) sugere o trabalho com gêneros textuais diversos, com sugestão de desenvolvimento de habilidades a partir desses gêneros textuais, considerando as competências de leitura e escrita do aluno. Quanto ao desenvolvimento da oralidade, são sugeridas atividades de comunicação oral pelos alunos, como nas demais disciplinas, porém não há indicação, na maioria das vezes, de que essa comunicação seja em Inglês e nem sugestão de estratégias de desenvolvimento desta habilidade especificamente neste idioma. O exercício desta habilidade é sugerido por meio da leitura de enunciados das atividades e, algumas vezes, pelas respostas do aluno aos questionamentos do professor, em determinadas situações.

Quanto à distribuição de material didático, de acordo com informação do NPE, todos os alunos de todas as escolas, incluindo os alunos dos Anos Iniciais do ensino fundamental, recebem a cada início de semestre o Caderno do Aluno, de todas as disciplinas, a serem utilizados no período. Assim são distribuídos, a título de exemplo, somente na DER Jales²⁹ um total de 11.711 cadernos de todas as disciplinas do currículo, por semestre, que são entregues pela SEE/SP diretamente nas escolas. Além dessa quantidade, o NPE da DER Jales recebe uma quantidade de reserva técnica dos Cadernos, somando um total de quarenta exemplares por disciplina. É necessário destacar que além do Caderno do Aluno, material didático correspondente ao **Currículo de São Paulo**, as escolas participam também do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui livros de praticamente todas as disciplinas, para os estudantes de escolas públicas em todo o país. Causa estranheza o fato de o estado investir na produção de um material didático, sendo o PNLD um programa nacional que atende a todos os estudantes brasileiros, no qual o professor tem a oportunidade de analisar as coleções e selecionar aquela que melhor atende ao currículo e às necessidades de suas turmas.

3.3 Cadernos do professor e concepção de professor de Inglês pressuposta pelo Currículo (2010)

De acordo com Kramer (1997), para tornar uma proposta um fato presente, além de condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os

²⁹ Embora nesta pesquisa o tema considere o **Currículo do Estado de São Paulo**, até o momento foi possível trazer dados apenas sobre a DER – Jales, onde atuo, sem deixar de considerar as dimensões deste estado.

professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuarem como sujeitos da produção de conhecimento. Nesse sentido, precisamos compreender o perfil dos professores de Inglês que atuam nas escolas paulistas (quem são esses profissionais? qual é a sua formação? quais são as condições em que esses profissionais atuam?). De acordo com Bakhtin (1992, apud KRAMER, 1997), toda leitura envolve três participantes: a leitura é sempre resultado de uma parceria ativa entre o autor, o leitor e a obra (KRAMER, 1997). Assim, quem são os leitores do Currículo Oficial de Inglês do Estado de São Paulo?

Conforme afirma Kramer:

[...] E para que possam – mais do que implantar currículos ou aplicar propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam –, efetivamente, participar de sua concepção, construção, consolidação. Os profissionais a que se destina uma dada proposta ou aqueles que irão avaliá-la são – ou precisam ser – seus leitores (KRAMER, 1997, n. p.).

A rede estadual de ensino de São Paulo conta com 91 diretorias de ensino em todo o estado. A Diretoria de Ensino Região de Jales conta com 33 escolas em 25 municípios. Destas, duas contemplam apenas Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cinco escolas contemplam Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as demais, 26, contemplam, em sua maioria, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quanto ao número de estudantes, estes somam um total de 11.711, de acordo com informação do Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar (CIE), da DER Jales.

O grupo de professores de Inglês da DER Jales soma um total de 177 docentes. Deste total, 51 são professores efetivos, aprovados em concurso na disciplina Inglês, que é o meu caso; 99 são categoria “F”, que são professores que têm estabilidade contratual, atuando nas escolas com um determinado número de aulas, porém podem ministrar aulas de Inglês ou de Língua Portuguesa, por conta da formação em Letras; e 17 são professores categoria “O”, aqueles que assim como os da categoria “F”, possuem vínculo com a Secretaria da Educação, porém são contratados, geralmente para substituição, e quando termina o período de substituição, estes professores têm o contrato interrompido. Estes últimos podem ministrar aulas de Inglês ou de Língua Portuguesa.³⁰ Os professores na rede estadual paulista são categorizados, sendo os efetivos titulares de cargo; os “F” aqueles que possuem estabilidade; os “O”, são professores temporários, existindo ainda as categorias “P”, “S”, “L” e “V”, de acordo com a situação funcional e alguns direitos que podem variar de acordo com a categoria.

³⁰ Dados coletados junto ao Centro de Recursos Humanos (CRH), da Diretoria de Ensino – Região de Jales, onde atuo como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP), de Inglês.

Os professores temporários, por exemplo, não possuem a garantia de assistência médica pelo estado.

De acordo com informação do Centro de Recursos Humanos (CRH) da DER Jales, este levantamento é feito com base na atribuição de aulas realizada no início do ano letivo, porém é difícil estabelecer um número exato de professores de Inglês porque outras atribuições de aula ocorrem ao longo do ano e alguns dos professores mencionados, com exceção do efetivo, podem estar ministrando aulas de Inglês ou de Língua Portuguesa.

A partir da proposição de Kramer (1997), de que toda proposta é uma aposta e de que é preciso considerar a que tipos de leitores a proposta se dirige, ou seja, que modelo de homem, cidadão e sociedade lhe é subjacente, reflito sobre o grupo de professores de Inglês que atua nas escolas da DER Jales, a partir da ligação que tenho com este grupo desde o período no qual atuei como professora, especialmente no contexto da implantação do Currículo de 2010, e atualmente, a partir de meu trabalho como PCNP de Inglês, sendo formadora destes professores, considerando sua formação inicial e continuada e as condições de trabalho das equipes escolares. Estes professores possuem graduação em Letras com habilitação em Inglês, porém alguns se sentem inseguros em relação ao domínio da Língua Inglesa, preferindo, então, ministrar aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, aqueles que se dedicam somente às aulas de Inglês, geralmente acumulam grande número de aulas semanais, dispondo de pouco tempo dedicado à sua formação, sem contar que os cursos particulares de Inglês costumam ser muito caros.

Questões relacionadas à prática pedagógica, tais como a falta de recursos materiais disponíveis como suporte para o desenvolvimento das aulas, e além da necessidade de formação continuada sempre incomodaram professores de Inglês comprometidos com o trabalho educativo. Essas questões, muitas vezes compartilhadas com colegas de trabalho em discussões com as equipes escolares, levam sempre a uma reflexão no sentido de melhorar a prática docente, a partir de um olhar atento para o papel da disciplina Inglês no contexto escolar, considerando a proposição de Tardiff (2007), já mencionada na Introdução deste estudo, sobre o desenvolvimento das competências profissionais do professor articulado à sua capacidade de criticar, de revisar e objetivar sua prática pedagógica. Assim, muitos professores buscam os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), muitas vezes em parceria com outras instituições de ensino de Inglês, como forma de melhorar sua prática.

Para Kramer:

Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar e toda proposta

pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Trata-se, pois de conhecer como está sendo construída a proposta em questão e como (se e como) sua experiência acumulada é registrada, que mecanismos de avaliação estão sendo planejados etc (KRAMER, 1997, n. p.).

De acordo com a mesma autora, tais aspectos talvez não possam ser obtidos diretamente da leitura dos textos, porque não tem sido usual incluir tais procedimentos, de forma sistemática, nas propostas. Dessa forma, entendo que se os professores e as equipes escolares tivessem uma participação mais efetiva na elaboração das propostas curriculares, talvez pudessem conhecer e vivenciar os aspectos da elaboração de uma proposta curricular destacados por Kramer (1997). A autora sugere, ainda, que as secretarias de educação poderiam ser incentivadas a envolver de maneira mais efetiva as equipes escolares na construção destas propostas curriculares, por acreditar ser este o eixo central das formas de implementação no que diz respeito à cooperação técnica a ser desenvolvida e à formação necessária aos profissionais da educação.

Sobre a relação entre cultura escolar e o funcionamento das escolas diante das mudanças curriculares, assim afirma Frago (2001):

Reforms fail not because, as is well known, they all produce unexpected effects, unwanted and in some cases even the opposite of that desired; not because they create resistance movements, don't find the necessary support or do not manage to involve the teaching body in their application; not because in their implementation they turn into a formal and bureaucratic ritual, but because by their very a-historic nature they ignore the existence of a school culture or grammar of schooling. This culture or grammar is that conjunction of traditions and institutional norms laid down over time, rules of the game and shared, unquestioned beliefs, which are what allows the teachers to organise the academic activity, manage the class and, given the uninterrupted succession of reforms launched from the seat of political and administrative power, adapt and transform the reforms to fit the demands deriving from this culture or grammar of schooling (FRAGO, 2001, p. 33).³¹

Com relação à formação continuada dos professores, cabe destacar o trabalho do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, no qual os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), das diversas áreas do conhecimento, realizaram encontros formativos e orientações técnicas para estudo do Currículo do Estado de São Paulo, durante o período de implementação desse currículo no período de 2007 a 2010, conforme pude

³¹ Reformas falham não porque, como se sabe muito bem, todas produzem efeitos inesperados, indesejáveis e alguns casos até o oposto do desejado; não porque elas criam movimentos de resistência, não encontram o apoio necessário ou não envolvem o corpo docente em sua aplicação; não porque em sua implementação elas se transformam em um ritual formal e burocrático, mas porque, por sua própria natureza histórica, elas ignoram a existência de uma cultura escolar ou regras escolares. Esta cultura ou regras representam a conjunção de tradições e normas institucionais estabelecidas ao longo do tempo, regras do jogo, crenças compartilhadas e inquestionáveis, que são o que permite que os professores organizem atividades acadêmicas, gerenciem a classe e, dada à sucessão ininterrupta de reformas lançadas a partir da iniciativa do poder político e administrativo, adaptam e transformam as reformas para atender às demandas decorrentes dessa cultura ou regras escolares. Tradução livre.

observar pelos registros nos cadernos de atividades de uma Professora Coordenadora e das PCNP de Língua Portuguesa e de Inglês, sendo essas formações um trabalho reflexivo no sentido de apoiar o trabalho dos professores nas escolas, considerando a particularidade de cada unidade escolar. Estes foram momentos importantes para que nós professores pudéssemos conhecer o Currículo (2010), além de refletir não só sobre o processo de mudança curricular, mas também sobre outras questões relacionadas à prática pedagógica. Esta ação formativa com foco na implementação do currículo é contínua e faz parte das responsabilidades dos PCNP, no trabalho de acompanhamento das escolas, de acordo com a regulamentação da função.

O pressuposto de Kramer (1997) é o de que uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar; não é, pois, implantada, mas plantada, enraizando-se, ramificando-se, enfrentando problemas de diversos tipos. As equipes escolares precisam estar envolvidas nesse processo de elaboração, na construção do caminho, pois somente os professores e demais membros das unidades escolares sabem, realmente, o que acontece no dia a dia de uma escola, quais são as dificuldades e desafios a serem enfrentados.

Segundo essa autora, todo esse processo se situa na delicada corrente de circulação do conhecimento, desafiando as dicotomias tão cristalizadas na área, nas quais é imprescindível o diálogo ou o confronto entre o que se pesquisa sobre a educação, as políticas educacionais, as propostas pedagógicas e o que é feito nos e dos diferentes projetos desenvolvidos em estados e municípios, Organizações Não-Governamentais e alternativas localizadas da rede particular. Kramer (1997) chama a atenção para a necessidade de fomentar a pesquisa na área da educação e de se levar em conta os resultados da pesquisa científica nas decisões de caráter educacional. Sem isso, torna-se difícil compreender a realidade, fazer diagnósticos e, conseqüentemente, delinear propostas pedagógicas que possam cumprir seu papel, contribuindo para a democratização da educação dirigida às diversas populações de crianças, jovens e adultos (KRAMER, 1997, n. p.).

Conforme já mencionado no Capítulo 2 deste estudo, no segundo semestre de 2008, as escolas paulistas receberam o Cadernos do Professor, de todas as disciplinas, com os conteúdos a serem trabalhados bimestralmente. A partir de 2009, foram enviados às escolas o Caderno do Professor e do Caderno do Aluno, organizados em dois volumes, sendo o volume 1, correspondente ao primeiro semestre e, o volume 2, correspondente ao segundo semestre de cada ano. Em relação à versão de 2008, a versão de 2009 do **Caderno do Professor** sofreu poucas alterações, como por exemplo, correção de informações e atualização de alguns textos. De acordo com este documento, para o primeiro bimestre da primeira série do ensino médio, por exemplo, havia um texto sobre intercâmbio estudantil e o texto de abertura da situação de

aprendizagem apresentava uma organização que promovia intercâmbio pelo mundo, a AFS³². Na versão de 2009 do material, esse texto foi substituído por um texto sobre o Programa Jovens Embaixadores³³. A partir de 2009, o material teve novas edições, porém não sofreu mais alterações com relação ao conteúdo.

FIGURA 12: CADERNO DO PROFESSOR DE INGLÊS – OITAVA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL – VOLUMES 1, 2, 3 E 4



Fonte: Programa São Paulo Faz Escola.

O Caderno do Professor de Inglês, da oitava série/nono ano do ensino fundamental, volumes de 1 a 4, correspondem ao primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres, respectivamente, e apresentam-se em forma de brochura, sendo o volume 1, com trinta e oito páginas, o volume 2, com quarenta páginas, o volume 3, com trinta e nove páginas e o volume 4, com quarenta páginas. Todos no formato 20,0 x 26,0, com capa em cartolina fosca na cor rosa e com escritos que variam entre branco, vermelho e tons de rosa. Os Cadernos possuem a mesma estrutura formal e de conteúdo, por isso optei por descrevê-los em conjunto. Na parte superior da capa, do lado direito, aparece o nome do documento (Caderno do Professor), logo abaixo, na vertical, a identificação da área e a disciplina (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, LEM – Inglês). No canto inferior esquerdo a identificação do ciclo, a série, o volume e o ano. Acima destas últimas informações, aparece um pequeno mapa do estado de São Paulo e abaixo um símbolo que faz menção ao Acordo Ortográfico. A contracapa apresenta

³² A AFS *Intercultural Programs* é uma organização não-governamental internacional, sem fins lucrativos, fundada em 1915 por Abram Andrew, que promove programas de intercâmbio.

³³ O Programa Jovens Embaixadores é uma iniciativa de responsabilidade social da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, em parceria com organizações públicas e privadas, que desde 2003, seleciona jovens estudantes das escolas públicas para um programa de três semanas nos Estados Unidos sempre no mês de janeiro. Fonte: <https://br.usembassy.gov/pt/education-culture-pt/programa-jovens-embaixadores/>

na parte inferior, um pequeno mapa do estado e os dizeres: “Secretaria da Educação – Governo de São Paulo”. Na folha de rosto, repete-se o título e a imagem da bandeira de São Paulo e as informações correspondentes ao ciclo, à série, ao volume e ao ano. No verso da folha de rosto, aparece o brasão do estado de São Paulo seguido pelos dizeres “Governo do Estado de São Paulo” e os nomes dos representantes do governo do estado.

Logo abaixo aparece a identificação dos responsáveis pela Execução, Coordenação Geral, Concepção e Gestão, que esteve sob a responsabilidade também da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, e como Coordenação Técnica, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e coordenação do desenvolvimento dos conteúdos programáticos e dos Cadernos dos Professores. Ainda nesse espaço, aparecem os nomes dos autores das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

Outras informações aparecem nesse espaço, organizadas em duas colunas, tais como: autores do Caderno do Gestor, Equipe de Produção e Equipe Editorial e Apoio (FNDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação). O material foi impresso pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Mais abaixo, ainda no verso da folha de rosto, aparece a ficha catalográfica.

A folha seguinte apresenta a Carta do Secretário da Educação aos professores. Assim escreveu o Secretário:

Prezado(a) professor(a), Vinte e cinco anos depois de ter aceito o convite do nosso saudoso e querido Governador Franco Montoro para gerir a Educação no Estado de São Paulo, novamente assumo a nossa Secretaria da Educação, convocado agora pelo Governador José Serra. Apesar da notória mudança na cor dos cabelos, que os vinte e cinco anos não negam, o que permanece imutável é o meu entusiasmo para abraçar novamente a causa da Educação no Estado de São Paulo. Entusiasmo alicerçado na visão de que a Educação é o único caminho para construirmos um país melhor e mais justo, com oportunidades para todos, e na convicção de que é possível realizar grandes mudanças nesta área a partir da ação do poder público. Nos anos 1980, o nosso maior desafio era criar oportunidades de educação para todas as crianças. No período, tivemos de construir uma escola nova por dia, uma sala de aula a cada três horas para dar conta da demanda. Aliás, até recentemente, todas as políticas recomendadas para melhorar a qualidade do ensino concentravam-se nas condições de ensino, com a expectativa de que viessem a produzir os efeitos desejados na aprendizagem dos alunos. No Brasil e em São Paulo, em particular, apesar de não termos atingido as condições ideais em relação aos meios para desenvolvermos um bom ensino, o fato é que estamos melhores do que há dez ou doze anos em todos os quesitos. Entretanto, os indicadores de desempenho dos alunos não têm evoluído na mesma proporção. O grande desafio que hoje enfrentamos é justamente esse: melhorar a qualidade de nossa educação pública medida pelos indicadores de proficiência dos alunos. Não estamos sós neste particular. A maioria dos países, inclusive os mais desenvolvidos, estão lidando com o mesmo tipo de situação. O Presidente Barack Obama, dos Estados Unidos, dedicou um dos seus primeiros discursos após a posse para destacar exatamente esse mesmo desafio em relação à educação pública em seu país. Melhorar esses indicadores, porém, não é tarefa de presidentes, governadores ou secretários. É dos professores em sala de aula no trabalho diário com seus alunos. Este material que

hoje lhe oferecemos busca ajudá-lo nesta sua missão. Foi elaborado com ajuda de especialistas e está organizado em bimestres. O Caderno do Professor oferece orientação completa para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas para cada disciplina. Espero que este material lhe seja útil e que leve em consideração as orientações didático-pedagógicas aqui contidas. Estaremos atentos e prontos para esclarecer suas dúvidas e acatar suas sugestões para melhora a eficácia deste trabalho. Alcançarmos melhores indicadores de qualidade em nosso ensino é uma questão de honra para todos nós. Juntos haveremos de conduzir nossas crianças e jovens a um mundo de melhores oportunidades por meio da educação. Paulo Renato Souza, Secretário da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

É curioso observar nas palavras do Secretário, a preocupação com a melhoria da qualidade da educação pública aliada à melhoria dos indicadores, convocando os professores para esta missão, sem em nenhum momento apontar para a melhoria das condições de trabalho destes e nem ao menos indicar propostas de oportunidades de formação continuada para estes educadores.

No verso desta folha, aparece o sumário e, na página 5, aparece outra carta aos professores, esta da Coordenadora Geral do Programa São Paulo Faz Escola, destacando a “participação” dos professores durante a primeira fase de implantação da Nova Proposta, por meio de sugestões e críticas (SÃO PAULO, 2009, p. 5).

A próxima sessão do Caderno Professor é nomeada Ficha do Caderno e conta com informações sobre o nome da disciplina, a área, a etapa da educação, a série, o período letivo e os temas e conteúdos. A sessão seguinte é nomeada como “Orientações sobre os Conteúdos do Bimestre”. Nesta sessão estão os princípios metodológicos sugeridos ao professor para a aplicação das Situações de Aprendizagens propostas, bem como menciona o desenvolvimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas e propostas de avaliação para o bimestre.

Conforme descrito no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009, p. 9-10), os princípios metodológicos sugeridos pelo Caderno são os seguintes:

1-Learning is meaning-oriented: De acordo com esse princípio, a aprendizagem ocorre quando os alunos constroem sentidos por meio de sucessivas aproximações com o objeto em estudo; *2-Language Learning is much more lexical than syntactic:* A redução do ensino de uma língua ao seu sistema de regras (ensino com ênfase na gramática normativa) é bastante marcante na trajetória da metodologia do ensino de línguas estrangeiras. [...] Com isso em mente, além da ênfase na compreensão (princípio 1), destacamos, também o conhecimento lexical: aquisição de um repertório de palavras e sequências de palavras que formam um todo de significado (*chunks*); *3-Familiarity with genres is important for the development of communication skills:* os gêneros (estruturas de eventos comunicativos socialmente validados, sejam eles orais, como uma entrevista, ou escritos, como um currículo) fornecem o contexto necessário para que a língua seja trabalhada de modo cultural e socialmente situado (SÃO PAULO, 2009, p. 9-10).

A partir destes princípios metodológicos, evidencia-se a sugestão de que o professor de Inglês desenvolva suas aulas a partir da aproximação do estudante com textos em Inglês,

sugeridos pelo Caderno, apresenta uma crítica ao ensino com ênfase na gramática normativa e sugere o trabalho com gêneros textuais em circulação na sociedade, também sugeridos pelo Caderno, com o fito de promover a aprendizagem da língua inglesa, considerando os aspectos socioculturais. O documento critica o ensino da gramática normativa, porém não busca promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação oral contextualizados em Inglês, conforme proposto na OCEM (2006), um exemplo disso é o fato de o material didático ser o mesmo para todas as escolas do estado e não ter passado por alterações significativas de conteúdo desde 2009, ignorando as diferenças regionais e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A página seguinte apresenta o tema geral do bimestre e são sugeridas as orientações para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem. São propostas quatro Situações de Aprendizagem, sendo a última uma produção escrita. As Situações de Aprendizagens estão organizadas da seguinte forma: um quadro com informações sobre Tempo previsto; Conteúdos e temas, Competências e Habilidades; Estratégias de ensino; Recursos e Avaliação. Outras orientações aparecem na sequência como: atividade de sondagem inicial e sensibilização, procedimentos, as demais atividades e os respectivos procedimentos. As orientações contêm também as respostas das atividades propostas e atividades complementares. Nas páginas finais do Caderno Professor aparecem outras sessões como: grade de autoavaliação das situações de aprendizagem, proposta de avaliação escrita, proposta de recuperação e recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (filmes, *sites*, músicas). Soares (2001) investiga a concepção de professor em relação à Antologia Nacional, manual didático utilizado pelos professores de Língua Portuguesa, do fim do século XIX até os anos 30 do século XX e, como contraponto o Estudo Dirigido de Português, utilizado nos anos 1970.

Assim destaca Soares (2001) em relação ao Estudo Dirigido de Português:

Entretanto, será que essa concepção do professor como leitor e como formador de leitores tinha sua tradução no que realmente ocorria nas aulas de Português? O que faziam os professores com os textos, como analisavam e interpretavam, como levavam os alunos a lê-los, analisa-los e interpretá-los? (SOARES, 2001, p. 55).

No caso do Caderno do Professor, existe toda uma metodologia e procedimentos sugeridos pelo documento, basta que o professor aplique esses procedimentos metodológicos, o que nos faz refletir sobre a questão da autonomia do professor. Assim como sugere Soares (2001), não se sabe ao certo o que ocorre na maioria das aulas de Inglês, tendo em vista que contamos com um grupo bastante diverso de professores de Inglês.

Conforme afirma Soares (2001), a Antologia Nacional não propunha explicitamente uma metodologia para seu uso, os professores fizeram dela o uso que as condições educacionais

e escolares impunham, em cada momento histórico, ao longo das décadas em que esteve presente nas escolas. Somente a partir dos anos 1950 os livros didáticos de Português (como também os livros das demais disciplinas) começaram a apresentar mais explicitamente uma metodologia de ensino, traduzida em orientações ao professor, em exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos (SOARES, 2001, p. 65). Já o Caderno do Professor propõe uma metodologia, e espera-se que o professor desenvolva as Situações de Aprendizagens, que são as sequências de atividades propostas em conformidade com o tema proposto para cada turma, a partir dos procedimentos metodológicos sugeridos e de acordo com o Currículo, as habilidades previstas para o período precisam ser dominadas pelos alunos.

Para isso, os temas e conteúdos no Caderno do Professor de Inglês para a oitava série/nono ano do Ensino Fundamental, são organizados conforme apresentado no Quadro 6:

QUADRO 6 – TEMAS E CONTEÚDOS NO CADERNO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA A OITAVA SÉRIE/NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bimestre	Situação de Aprendizagem	Tema	Página
1º	1	Biographical studies	12
1º	2	Who is He?	20
1º	3	Studying an interview	25
1º	4	Writing a biography	31
2º	1	What invention is this?	10
2º	2	How was it invented?	18
2º	3	Why was it invented?	25
2º	4	Writing task – Describing my invention	31
3º	1	How did you feel?	10
3º	2	My first day at a new school	17
3º	3	The story of my life	23
3º	4	Writing task – This is my life	28
4º	1	Predictions	11
4º	2	Planning my future	18
4º	3	The future: better or worse?	24
4º	4	Writing task – My life so far, my life ahead	30

Fonte: Caderno do professor de inglês.

De acordo com o Currículo a organização dos conteúdos para o ensino fundamental, considera os princípios de relevância dos temas e sua adequação à faixa etária dos estudantes, e seu potencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio da utilização da língua inglesa de forma contextualizada e significativa. Os temas apresentados no Quadro 6, para o nono ano, exploram a relação entre o conhecimento global e o local, propiciando um movimento de construção e reconstrução do conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, por meio da língua inglesa, a partir da leitura e escrita de textos, aquisição de vocabulário e o reconhecimento de estruturas linguísticas a partir de seu uso contextualizado

(SÃO PAULO, 2009, p. 107-108).

É importante pensar que as escolas, dependendo do contexto social no qual estão inseridas, possuem clientela diversa, assim os interesses e as necessidades de aprendizagem de estudantes de diferentes escolas em um estado como São Paulo são os mais variados, e o currículo precisa levar isso em conta para a seleção de temas e conteúdos.

Os Cadernos do Professor de Inglês, da terceira série do ensino médio, quanto aos aspectos formais são muito semelhantes ao Caderno do ensino fundamental, já que a concepção, execução e coordenação são as mesmas.

FIGURA 13: CADERNO DO PROFESSOR DE INGLÊS – TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – VOLUMES 2 E 3



Fonte: Programa São Paulo Faz Escola.

Os volumes de 1 a 4³⁴ correspondem ao primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres, respectivamente e apresentam-se em forma de brochura, sendo o volume 1, com quarenta páginas, o volume 2, com quarenta páginas, o volume 3, com trinta e nove páginas e o volume 4, também com quarenta páginas. Todos no formato 20,0 x 26,0, com capa em cartolina fosca na cor vermelha, detalhes em tons de rosa e com escritos que variam entre branco, vermelho e tons de rosa.

Conforme descrito no Caderno do Professor de Inglês para o ensino médio (SÃO PAULO, 2009, p. 7 - 9), as premissas metodológicas sugeridas são as seguintes:

Premissa 1: a língua é um complexo instrumento de interação social, de ação e reação no mundo, realizada em práticas sociais contextualizadas e significativas para seus interlocutores, que são participantes da interação; Premissa 2: aprender uma língua é aprender com o outro, trabalhando em equipe; é construir, de forma coletiva, diversos tipos de conhecimento e, nesse processo, entender erros, acertos e assumir riscos; é entender que esse conhecimento é relativo, podendo ser reelaborado em função de novas informações; Premissa 3: aprender uma língua estrangeira de uma perspectiva interacionista pressupõe vários momentos sucessivos de aproximação do aluno com o

³⁴ Para esta análise, utilizei os volumes 2 e 3 do material impresso e as versões em arquivo digital dos demais volumes, por não ter encontrado todos na versão impressa.

objeto de estudo, situado em contextos diferentes, de usos cada vez mais complexos, o que promove a construção e a reconstrução do conhecimento de forma espiralada; Premissa 4: na abordagem interacionista, pressupõe-se que todos os alunos são corresponsáveis pela aprendizagem de seus pares e também por sua própria aprendizagem. A função do professor, nessa concepção, é orientar os alunos nesse processo durante a realização das tarefas propostas: dar subsídios, indicar possibilidades para a solução das tarefas, auxiliar na escolha das melhores estratégias para lidar com elas e monitorar o trabalho dos alunos, intervindo e corrigindo o curso do processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2009, p.7-9).

A partir destas premissas que pressupõem a língua como instrumento de interação social, ação e reação no mundo; aprendizagem de língua estrangeira numa perspectiva interacionista e a função do professor como orientador no processo de realização de tarefas, percebe-se aspectos da abordagem comunicativa para o ensino de Inglês como língua estrangeira, mencionada no Capítulo I desse estudo, na proposição de Neves (1993).

Leffa (2012) também aborda a concepção de professor de Inglês ao refletir sobre as tendências históricas do ensino de línguas e questões relacionadas às metodologias de ensino. O autor apresenta o conceito de professor perturbador, visto como aquele que propõe desafios e causa instabilidades, levando o aluno à atuação autônoma, e não apenas ao simples fornecimento de respostas. Pela relevância no ensino e aprendizagem de línguas, Leffa (2012) resume o que caracteriza o pós-método, com base nas ideias de Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006a, 2006b). Para o autor, o método representa um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época, ou da legislação vigente, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) (LEFFA, 2012, p. 391).

Assim como no Caderno do Professor do nono ano do ensino fundamental, o Caderno do Professor da terceira série do ensino médio apresenta: tema geral do bimestre, orientações para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem, proposta de produção escrita, quadro com conteúdos e temas, competências e habilidades estratégias de ensino, sugestão de recursos e proposta de avaliação.

Para a aplicação da metodologia sugerida pelo Currículo, os temas e conteúdos no Caderno do Professor de Inglês para a terceira série do Ensino Médio, são organizados conforme apresentado no Quadro 7:

QUADRO 7 - TEMAS E CONTEÚDOS DO CADERNO DO PROFESSOR DE INGLÊS TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Bimestre	Situação de Aprendizagem	Título da Situação de Aprendizagem	Página
1º	1	Knowing about voluntary work	14

1º	2	Voluntary work: a personal experience	21
1º	3	Voluntary work x Professional work	28
1º	4	Producing a testimonial	33
2º	1	Looking for the first job	11
2º	2	Knowing about job ads - 1	19
2º	3	Knowing about job ads - 2	26
2º	4	Producing job ads	32
3º	1	Career: choosing a profession – Part I	11
3º	2	Career: choosing a profession – Part II	19
3º	3	Testimonials: choosing a profession	24
3º	4	Producing Testimonials: professional plans	30
4º	1	Knowing about CV formats	10
4º	2	How to write a CV – Part I	17
4º	3	How to write a CV – Part II	23
4º	4	Production: Writing a CV	31

Fonte: Caderno do professor de inglês.

De acordo com o **Currículo**, a organização dos conteúdos para o ensino médio, considera os princípios de relevância para o mundo dos jovens e sua participação na sociedade contemporânea. Os textos propõem a reflexão crítica e a construção de opinião a partir das competências de leitura e escrita já desenvolvidas no ensino fundamental. Para a terceira série do ensino médio, os temas apresentados no Quadro 7, organizam-se em torno do mundo do trabalho, com destaque para o voluntariado, a busca pelo primeiro emprego, as profissões do século XXI e a construção do *curriculum vitae* (SÃO PAULO, 2009, p. 108-109).

Mais uma vez é importante refletir sobre a realidade dos alunos para a seleção dos conteúdos e temas e suas necessidades de aprendizagem, no caso dos estudantes do Ensino Médio, muitos estão se preparando sim para o trabalho, porém a escola precisa prepará-los também para as avaliações como os vestibulares e o ENEM, por exemplo, bem como para as interações sociais, utilizando o Inglês para a comunicação.

A análise do Caderno do Professor que representa manual didático correspondente ao Currículo de Inglês do Estado de São Paulo leva à reflexão sobre a concepção de professor de Inglês na rede estadual de ensino, considerando os pressupostos desse currículo, as concepções para o ensino de línguas na atualidade, os pressupostos para o ensino de Inglês na rede estadual paulista, a exemplo do que fez Soares (2001), em relação aos professores de Língua Portuguesa.

Ainda conforme a autora:

Esse movimento histórico de alterações na concepção do professor como leitor, que se identificaria subjacente aos livros didáticos, certamente se revelaria correspondente ao movimento histórico da concepção do “professor”, em geral: um profissional que vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir a ação docente, num movimento em que a profissão “professor” vai-se transformando em trabalho e o profissional, em trabalhador (SOARES, 2001, p.33).

Assim como os professores de Língua Portuguesa que utilizavam os dois manuais

didáticos analisados por Soares (2001) nos anos 1970, o professor de Inglês é o leitor do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010), na parte de Língua Estrangeira Moderna - Inglês e do Caderno do Professor, analisados nessa pesquisa, que aplicam as Situações de Aprendizagem sugeridas pelo Caderno, seguindo as sugestões metodológicas deste manual, numa visão da função de professor como “trabalhador” que executa tarefas, contrariando a visão de Celani (2001), de professor “educador” e a de Rahe (2006) que considera o professor como mediador entre a língua materna e língua inglesa enquanto transmissão da cultura norte-americana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, apresentei resultados de pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba, sobre a disciplina Inglês, tendo como o objetivo geral contribuir para o campo da história das disciplinas escolares, por meio da análise da Proposta Curricular (2008), Revista São Paulo Faz Escola (2008), Cadernos do Professor de Inglês (2009) do nono ano do ensino fundamental e terceira série do ensino médio (2009) e Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010), subsidiada por fontes documentais como: Lei 5.692/71; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1998; Resolução SE – nº 76, de 07 de novembro de 2008, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ; Orientações Curriculares Nacionais (OCEN), 2006; Jornal do Aluno (2008), Videoconferências sobre a Proposta Curricular, de 2007 e 2008; Videoaulas do Curso A Rede Aprende com a Rede, Cadernos de registro de atividades de uma Professora Coordenadoras e de duas Professoras Coordenadoras da Oficina Pedagógica (PCOP); e dados estatísticos como número de escolas, número de professores e número alunos da Diretoria de Ensino Região de Jales.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma reconstituição do movimento de instituição e implementação do Currículo Oficial de São Paulo (2010), com especial atenção à disciplina Inglês, embasada pelos pressupostos de Kramer (1997) para a análise de uma proposta curricular, no sentido de promover discussão sobre a história da disciplina Inglês. Segundo essa autora, todo esse processo de investigação se situa na delicada corrente de circulação do conhecimento, desafiando as dicotomias tão cristalizadas na área, nas quais é imprescindível o diálogo ou o confronto entre o que se pesquisa sobre a educação, as políticas educacionais, as propostas pedagógicas e o que é feito nos e dos diferentes projetos desenvolvidos em estados e municípios, Organizações Não-Governamentais e alternativas localizadas da rede particular. Kramer (1997) chama a atenção para a necessidade de fomentar a pesquisa na área da educação e de se levar em conta os resultados da pesquisa científica nas decisões de caráter educacional. Sem isso, torna-se difícil compreender a realidade, fazer diagnósticos e, conseqüentemente, delinear propostas pedagógicas que possam cumprir seu papel, contribuindo para a democratização da educação dirigida às diversas populações de crianças, jovens e adultos (KRAMER, 1997, p.27).

Ao ingressar no mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área

de concentração em Linguagem, Educação e Cultura da UEMS /Unidade Universitária de Paranaíba, quando delimitar tema, problema e *corpus* da pesquisa, realizei a busca por pesquisas já existentes sobre o assunto e em seguida, iniciei o levantamento das fontes documentais que ajudassem a reconstituir o momento da mudança curricular em São Paulo. O material reunido junto a professores de Inglês e aos PCNP da DER Jales foram fundamentais para que eu conseguisse trazer uma representação dessa história no período delimitado por esta pesquisa.

Sobre a normatização para o ensino de Língua Estrangeira, apresentei no primeiro capítulo o que determina a legislação brasileira com destaque para a Lei 5.692/71, a LDB 9.394/96 e os documentos oficiais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a presença da disciplina Inglês no currículo da educação básica brasileira, a partir dos estudos no campo da história das disciplinas escolares, segundo os quais são abordadas questões que fazem com que um saber se torne disciplina escolar. Para refletir sobre as principais concepções para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil apresentei as contribuições de Kumaravadivelu (1984), Leffa (1988), Almeida Filho (2001), Rajagopalan (2005), Jalil e Procailo (2009) e Kumaravadivelu (2012) trazendo ainda, uma reflexão a respeito das possíveis concepções de ensino que o professor de Inglês pode utilizar em sua prática e qual concepção de ensino de línguas está proposta no Currículo de São Paulo.

Para reconstituir o momento do lançamento da mudança curricular em São Paulo, no Capítulo 2, considerei o período entre os anos 2007 e 2008, e por meio da análise da Proposta Curricular (2008) e da Revista São Paulo Faz Escola (2008) e discuti a questão do ensino de Inglês proposto para aquele período.

Já no capítulo 3, apresentei a reconstituição do momento de implementação do Currículo de São Paulo, considerando o período de 2009 e 2010, buscando promover reflexão sobre a disciplina Inglês, a concepção de professor de Inglês pressuposta por este documento a partir da análise do Currículo de LEM – Inglês e os Cadernos do Professor do nono ano do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio. Busquei refletir sobre o processo de elaboração curricular, sobretudo a partir das ideias de Kramer (1997), com destaque para aspectos do **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** na parte correspondente à área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Estrangeira Moderna - Inglês).

Tomando como base o pensamento de Kramer (1997), de que uma proposta pedagógica é um caminho, e não um lugar; de que uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo não deveria representar um lugar, mas, sim, um caminho, construído com a efetiva participação e envolvimento dos atores envolvidos

no processo educativo. Assim, por meio deste estudo busquei promover reflexões sobre o processo de mudança curricular em São Paulo, discutindo a participação das equipes escolares neste processo, bem como, e principalmente, a presença da disciplina Inglês no currículo das escolas paulistas, contribuindo para a construção da história dessa disciplina.

Neste sentido, esta pesquisa, com base em documentos oficiais e não-oficiais, considera a afirmação de Bertolotti (2017) sobre a pesquisa histórica em educação:

Além de buscar não mais centrar-se apenas nos aspectos mais visíveis da história, nos artefatos sociais que “triumfaram”, mas também nos artefatos “perdedores”, a História Nova ampliou a aceção de fontes: às tradicionais fontes normativas, legais, oficiais juntaram-se outras, como cadernos de alunos, provas e exercícios escolares, instrumentos científicos, material didático e iconográfico etc (BERTOLETTI, 2017, p.17).

Desta forma, o trabalho de recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, proposto por Mortatti (1999) foi essencial para a escolha de meu objeto de investigação, na busca pela reconstituição do momento de mudança curricular em São Paulo no período de 2007 a 2010 e reflexão sobre a disciplina Inglês no Currículo de São Paulo.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, como já mencionado, vem de minha experiência como professora de Inglês na rede estadual paulista de ensino, confirmando o que diz Chervel (1990), sobre o crescimento nos últimos tempos, entre os docentes, da construção de uma história de sua própria disciplina.

A disciplina Inglês no Currículo do Estado de São Paulo tem, papel subsidiário ao desenvolvimento de habilidades de Língua Portuguesa, o que se pode constatar pelo destaque dado por este documento ao trabalho com as habilidades de leitura e escrita, como forma de subsidiar o trabalho de Língua Portuguesa na preparação dos alunos para as avaliações como Saresp e Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)³⁵, ao mesmo tempo em que pouca relevância é dada aos aspectos linguísticos específicos em língua inglesa. Os resultados das avaliações externas têm levado as equipes escolares e todos os envolvidos no processo educativo a uma grande preocupação com o desenvolvimento de habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática, ficando as demais disciplinas encarregadas de desenvolver além de habilidades específicas propostas pelo **Currículo**, o letramento e o raciocínio dos alunos, como forma de contribuir para o bom desempenho destes nas avaliações. Neste sentido, o que incomoda é a exagerada preocupação com dados e resultados, quando o que deveria estar

³⁵ A Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) tem como objetivo diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino de São Paulo.

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>

Inicialmente a prova contava uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, aplicada duas vezes ao ano, no último ano foi aplicada bimestralmente e não conteve redação.

no centro das atenções é o aluno e seu desenvolvimento integral.

Com relação à valorização da disciplina Inglês, entendo que tanto o Currículo, quanto as políticas públicas educacionais, por meio de seus representantes, deveriam se preocupar em tratar de conteúdos e metodologias exclusivos do Inglês, e não que esta disciplina servisse de apoio para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas de outros componentes curriculares. Quanto aos recursos materiais necessários ao professor de Inglês, devem ser repensados, uma vez que, no meu entendimento, apenas cadernos, lousa e giz são insuficientes para o domínio de uma língua estrangeira e a incorporação de sua cultura. Acredito que os aparatos das novas tecnologias instalados em cada sala de aula, junto à formação continuada dos professores de Inglês, promoveriam o Inglês a seu lugar de disciplina escolar, despertando o interesse dos alunos pela mesma, colocando a busca por escolas de idiomas em segundo plano, uma vez que é responsabilidade do Governo oferecer ensino de qualidade em todos os sentidos, conforme as determinações dos documentos legais já analisados. Como consequência dessas mudanças, compreendo que os professores de Inglês passariam a se sentir valorizados, não servindo apenas como auxiliares de outras disciplinas e cumpridores de uma tarefa que, em contrapartida, será complementada pelas escolas de idiomas, concepção esta que provoca nos alunos indisciplina e desinteresse pelas aulas de Inglês.

Com esta pesquisa pude refletir sobre os desafios encontrados por professores de Inglês que lidam diariamente com questões relativas à necessidade de formação continuada, falta de recursos didático-pedagógicos adequados, reduzido número de aulas por turma e desprestígio de sua disciplina. Dificuldades estas estabelecidas pelo o tratamento precário dado à disciplina Inglês pelos currículos e por todo o sistema de ensino.

Acredito que esta pesquisa contribua de forma significativa para a constituição da história da disciplina Inglês, despertando o interesse para investigações que permitam o avanço dos debates neste campo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1. p. 15-19, 2001.
- ANTHONY, E. M. Abordagem, método e técnica. **Revista Help**, n.5 v.1, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-ete-nica>. Acesso em: 14 maio 2018.
- BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: FERREIRA, A. G. (Org.). Escolas, culturas e identidades. **III Congresso Luso-brasileiro de História da Educação** (pp. 103-111). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2012.
- BERTOLETTI, E. N. M. **Reformas da disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)**. Relatório de Pós-Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) – Araraquara, 2011.
- BITTENCOURT, C. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T de; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, p. 9-38, 2003.
- BURKE, P. A Nova História, seu passado, seu futuro. In: Peter Burke (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP. 1992.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras - Ocupação ou profissão. Pontifícia Universidade Católica – SP. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas - construindo a profissão**. Editora da universidade Católica de Pelotas - EDUCAT, 2001.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CORRACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade - Formação de professores (línguas maternas e estrangeiras), leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- DURAN, M. C. G. A CENP e as Propostas Curriculares para a Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas. Junqueira & Marin Editores. 2012.
- FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FRAGO, A. V.; BENITO, A. E. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. DP&A, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.
- GATTI JR, D. **A história das disciplinas escolares no Brasil: análise dos aspectos teórico-metodológicos e da historiografia educacional**. UFU. Uberlândia, MG, 2014.
- GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula – leitura e produção**. Cascavel: Ed. Assoeste,

1985.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. EDUCA. Lisboa. 1997.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR. Curitiba, PR, 2009.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching**. Oxford University Press. Oxford. 2000.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP. 1997.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W; HU, G.; MCKAY, S. L. (eds.), **Teaching English as an international language: Principles and practices**, p. 9-27. New York: Routledge. US, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006b.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition**: (e) merging strategies for second/foreign language teaching. San José State University, Califórnia, US, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão, et al. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

LEFFA, V. **Ensino de línguas**: passado, presente e futuro. EDUCAT – UCP. Pelotas, RS: 2001.

LEFFA, V. Metodologia de ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org). **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de língua estrangeira. UFSC. Florianópolis, SC, p. 211-236, 1988.

LIMA, G. P.; CAMARGO, G. Q. Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil. **Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. Londrina: Eduel, 2008.

MACHADO, R.; CAMPOS, T.; SAUNDERS, M. do C. Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB**. Brasília, DF, v.01, n.01, 2007.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109-131, 2009.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. UNESP. Marília, v. 15, n. 44, p. 329-410, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

NEVES, M.S. **Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem em sala de aula**. [Dissertação de Mestrado] – Belo Horizonte. UFMG. 1993.

OLIVEIRA, L. E. de M. **A historiografia brasileira da literatura Inglesa: uma história do ensino de Inglês no Brasil (1809 – 1951)**. [Dissertação de Mestrado] – UNICAMP, Campinas. 1999.

PAIVA, V. L. M. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996.

PICANÇO, D. C. de L. História, memória e ensino de espanhol (1942 – 1990). In.: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 255-298.

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.41, 2014.

RAHE, M. B. **A disciplina Língua Inglesa e o “Sotaque Norte-Americano”**: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955 - 2005). [Dissertação de Mestrado] - UFMS, Campo Grande, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Language politics and the linguist. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 83-95, 2005.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**. UNICAMP/FE/DEFHE, Campinas, 2010.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados 2007.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2015.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

VINÃO, A. Do Education Reforms Fail? A historian's response. **Encounters on Education**. v. 2, p. 27-47, Murcia, Spain. 2001.

FONTES

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário oficial da União, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9424compilado.htm>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ROSSETO, M. V. **Caderno de Registro da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa (PCOP)**, 2009.

ROSSETO, M. V. **Caderno de Registro de Atividades da Professora Coordenadora (PC)**, 2008.

ROSSETO, M. V. **Caderno de Registro do curso “A Rede Aprende Com a Rede” da Coordenadora da Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa (PCOP)**, 2009.

SÃO PAULO. A Rede Aprende com a Rede. **Rede de saber**, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Revista São Paulo faz escola. Programa São Paulo faz escola. Edição Especial da Proposta Curricular**. Disciplinas LEM-Inglês e História. 5, 6, 7, 8 séries. São Paulo, SP. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna (LEM). Inglês**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em:

10 out. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz de Referência para a Avaliação Saesp: documento básico**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado e Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo: ensino médio**. São Paulo faz Escola: Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem. Disponível em: < <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoM%C3%A9dio/V%C3%ADdeosFoto>> Acesso em: 15 de outubro de 2017.

SOUZA, D. B. F de. **Caderno de Registro da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica de Inglês (PCOP)**, 2008.

SOUZA, D. B. F de. **Caderno de Registro da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica de Inglês (PCOP)**, 2009.

SOUZA, D. B. F de. **Caderno de Registro da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica de Inglês (PCOP)**, 2010.

SITES

Portal do Ministério da Educação e Cultura:

<http://portal.mec.gov.br/seesp>

Página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na internet:

<http://www.educacao.sp.gov.br>

<http://www.educacao.sp.gov.br/saesp>

Página da Fundação CAPES:

<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao-stricto-sensu/7446-rbpg-revista-brasileira-de-pos-graduacao>

Página da Universidade em Porto Alegre, Rio Grande do Sul:

www.unisinos.br/

Página da Revista História do Ensino de Língua Inglesa no Brasil:

<http://www.helb.org.br>

Portal Domínio Público:

<http://www.dominiopublico.gov.br>

Página da Biblioteca Digital UNICAMP:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>

Google Acadêmico:

<https://scholar.google.com.br/>

Portal CNPq:
cnpq.br