

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

VINÍCIUS OLIVEIRA COSTA

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA, O ENSINO DE LÍNGUAS E O ABANDONO
ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DAS CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE
ADOLESCENTES COM QUEM A LEI ENTRA EM CONFLITO

PONTA GROSSA
2012

VINÍCIUS OLIVEIRA COSTA

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA, O ENSINO DE LÍNGUAS E O ABANDONO
ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DAS CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE
ADOLESCENTES COM QUEM A LEI ENTRA EM CONFLITO

Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguagem, Identidade e Subjetividade como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Letícia Fraga

PONTA GROSSA
2012

Catálogo na Fonte
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

C837r Costa, Vinícius Oliveira
A relação entre a escola, o ensino de línguas e o abandono escolar : um olhar a partir das crenças e experiências de adolescentes com quem a lei entra em conflito / Vinícius Oliveira Costa. Ponta Grossa, 2012.
118 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Leticia Fraga.

1. Língua portuguesa – ensino aprendizagem. 2. Língua inglesa – ensino aprendizagem. 3. Adolescentes – experiências escolares. 4. Adolescentes em conflito com a lei. I. Fraga, Leticia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 407

Vinícius Oliveira Costa

A relação entre a escola, o ensino de línguas e o abandono escolar: um olhar a partir das crenças e experiências de adolescentes com que a lei entra em conflito.

Dissertação apresentada para obtenção do título de grau de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 03 de outubro de 2012.



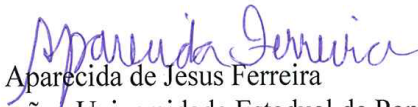
Letícia Fraga

Doutora em Linguística – Universidade Estadual de Ponta Grossa



Elenice Cammarosano Onofre

Doutora em Educação – Universidade Federal de São Carlos - SP



Aparecida de Jesus Ferreira

Doutora em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Carmem e Ari, que puderam me proporcionar meus estudos e foram grandes incentivadores para a continuidade destes. Mesmo estando longe, vocês sempre estão muito perto de mim;

Agradeço à professora e orientadora da pesquisa Letícia Fraga, sem a qual eu não poderia firmar e concluir este trabalho. Agradeço pela possibilidade de troca, pelas palavras de apoio e confiança nos momentos mais difíceis por mim vividos durante a elaboração deste trabalho. Obrigado por ter estendido suas mãos, quando estava difícil caminhar;

Agradeço ao Roger, com quem muito aprendi no percurso desta pesquisa. Agradeço pelas conversas, trocas de impressões e incentivo constante, sem os quais eu não poderia terminar. Suas palavras, mesmo que às vezes muito difíceis, me incentivaram a não olhar para trás;

Agradeço a minha amiga Simone, com quem dividi inúmeras conversas e preocupações durante o trajeto de escrita desta dissertação. Nossas conversas e trocas de experiências foram muito ricas e essenciais no (re)estabelecimento de minha confiança durante o Mestrado. Meu muito obrigado;

Aos professores e professoras com quem muito aprendi durante a trajetória dos meus estudos;

Agradeço a Secretaria de Educação e a Secretaria da Criança e da Juventude do estado do Paraná, que permitiram meu envolvimento com os participantes desta pesquisa e minha estada no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, local de realização deste trabalho;

Meus agradecimentos especiais aos participantes desta pesquisa, os adolescentes em conflito com a lei. A convivência com esses jovens e suas histórias de vida muito significaram para mim. Tenho certeza de que levo para a vida um aprendizado imensurável, que o contato mais próximo com suas realidades fez nascer em mim, o que de fato ascende e me incentiva para continuar com meus estudos a favor de seus direitos.

RESUMO

Considerando o forte impacto que as crenças exercem em nosso comportamento e em nossas ações, e a existência de uma inter-relação entre crenças, práticas escolares e posicionamentos dos sujeitos nessas práticas (BARCELOS, 2011, 2006), este trabalho investigou as crenças e as experiências escolares que adolescentes em conflito com a lei trazem de sua vida pré-internação. O referencial teórico que embasa nossa pesquisa é formado por Barcelos (2006, 2011), Charlot (1996), Dubet (2002, 2008), Flecha (1997), Freire (2009), Lima (2011), Moita Lopes (2002, 2006) entre outros. A investigação sobre as crenças foi segmentada em três categorias de análise, quais sejam: impressões sobre a escola e o abandono escolar, impressões sobre o professor de língua portuguesa e língua inglesa e impressões sobre o processo de ensino-aprendizagem dessas línguas na escola do meio aberto. Por meio deste trabalho, procuramos estimular o “repensar” sobre o que significa ir à escola e “aprender coisas” para os internos, possibilitando uma melhor compreensão sobre suas formas de pensar a escola enquanto instituição e o próprio processo de ensinar e aprender língua portuguesa e língua inglesa. Desenvolvemos nosso projeto a partir da abordagem qualitativa, utilizando-nos de elementos da pesquisa etnográfica no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, onde contamos com a participação de 40 adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade. A proposta apresentada se alicerça no exercício da compreensão das experiências escolares vivenciadas pré-internação pelos adolescentes, tomando-os como importantes atores do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e língua inglesa. Por meio da análise dos dados levantados, chegamos às seguintes conclusões: em linhas gerais “ir à escola” não foi uma experiência positiva para os internos. Ao contrário, na escola eles vivenciaram situações de preconceito e exclusão, seja por parte de professores ou dos próprios colegas, o que acabou por contribuir para o olhar que o adolescente lança em relação a ela e ao ensino de língua portuguesa e língua inglesa. As crenças manifestadas acerca do processo de ensino-aprendizagem dessas línguas deixaram claro que é o próprio funcionamento da escola, por meio de determinados mecanismos de exclusão, que seleciona, elimina e gera consequências que desenham o presente e o futuro de muitos adolescentes. Para os jovens participantes da pesquisa, a própria instituição como um todo acabou tornando-se uma forte barreira na continuação de suas vidas escolares, de modo que é responsável em grande parte pelo fracasso desses jovens. Assim, a partir dos resultados, nosso estudo apontou a importância de a escola repensar estratégias para um melhor atendimento ao referido público, repensando também o seu papel enquanto instituição formadora de valores, princípios e bases de conhecimentos.

Palavras-chave: crenças e experiências escolares, adolescentes em conflito com a lei, ensino-aprendizagem de língua portuguesa e língua inglesa, privação de liberdade.

ABSTRACT

Considering the strong impact that beliefs play in our behavior and in our actions, and the existence of an interrelationship between beliefs, practices and attitudes of school subjects in these practices (BARCELOS, 2011, 2006), this study investigated the beliefs and experiences that school children in conflict with the law bring his life before privation. The theoretical framework that underlies our research consists of Barcelos (2006, 2011), Charlot (1996), Dubet (2002, 2008), Arrow (1997), Freire (2009), Lima (2011), Moita Lopes (2002, 2006) among others. Research on beliefs was segmented into three categories of analysis, namely: impressions of the school and school dropout, impressions of the teacher of Portuguese and English and views on the teaching and learning of these languages in the middle school open. Through this work, we seek to stimulate "rethink" about what it means to go to school and "learning things" for inmates, enabling a better understanding of their ways of thinking about school as an institution and the process of teaching and learning English. We developed our project from the qualitative approach, using the elements of ethnographic research in socio-educational center of Ponta Grossa, where we had the participation of 40 teenagers who meet educational measures to deprivation of liberty. The proposal is grounded in the practice of understanding of pre-school experiences by adolescents in conflict with the law, taking them as important actors of the teaching-learning Portuguese and English. Through the analysis of the data, we come to the following conclusions: in general "go to school" was not a positive experience for the inmates. Instead, the school they experienced situations of prejudice and exclusion, whether by teachers or their own colleagues, which ultimately contribute to the look that the teen launches toward her and the teaching of Portuguese and English. The beliefs expressed about the process of teaching and learning of these languages have made clear is that the very functioning of the school, through certain mechanisms of exclusion, which selects, eliminates and generates consequences that draw the present and future of many teenagers. For young participants, the institution as a whole turned out to be a strong barrier in the continuation of their school lives, so that is largely responsible for the failure of these young people. Thus, from the results, our study pointed out the importance of the school to rethink strategies for better service to that public, also rethinking its role as a teaching institution of values, principles and knowledge bases.

Keywords: school experiences and beliefs, adolescents in conflict with the law, teaching and learning of Portuguese and the English language, privation of liberty.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Última série escolar cursada pelo adolescente em conflito com a lei.....	21
FÍGURA 1 – Representação da escola ideal.....	79
FÍGURA 2 – Representação da escola pré-CENSE.....	81
FÍGURA 3 – Representação das lembranças positivas da escola.....	81
FÍGURA 4 – Representação das lembranças positivas da escola.....	82
FÍGURA 5 – Representação da sala de aula.....	88
FÍGURA 6 – Representação do professor.....	89
FÍGURA 7 – Representação do ensino de LP.....	97
FÍGURA 8 – Representação do ensino de LI.....	100

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Interrupção dos estudos na adolescência.....	20
TABELA 2 – Conceitos e definições de crenças.....	48
TABELA 3 – Conceitos e definições sobre as crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	52
TABELA 4 – Apresentando o adolescente em conflito com a lei.....	69 e 70
TABELA 5 – Principais motivos relacionados ao abandono escolar.....	75

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
APED	Ação Pedagógica Descentralizada
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CELEM	Centro de Línguas Modernas
CENSE	Centro de Socioeducação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
COEP	Comissão de Ética e Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DMF	Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário
DPJ	Departamento de Pesquisas Judiciárias
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IASP	Instituto de Assistência Social do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPA	Plano Personalizado do Adolescente
PROEDUSE	Programa Educacional das Unidades Socioeducativas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo
SINASE	Sistema Nacional Socioeducação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Situando nosso estudo.....	13
Organização da dissertação.....	15
CAPÍTULO 1: O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E O ABANDONO ESCOLAR	17
1.1 Justificativa para nosso estudo.....	23
1.2 Objetivos.....	24
1.2.1 Objetivo Geral.....	24
1.2.2 Objetivos Específicos.....	24
1.3 Hipóteses.....	25
CAPÍTULO 2: PRIMEIRA PARTE: ESCOLA - HISTÓRIA E ATUALIDADE	27
2.1 Breve histórico das instituições escolares no Brasil.....	27
2.2 Instituições escolares no Brasil: processo de formação e constituição da escola brasileira.....	29
2.3 Ensino, Educação e Instituições Escolares – do Império à República Velha	31
2.4 A escola na Era Vargas.....	34
2.5 A reinvenção da escola brasileira.....	37
2.6 A escola no Brasil do século XXI.....	39
SEGUNDA PARTE: CRENÇAS – CONCEPÇÕES E CONTEXTOS	44
2.7 Breve panorama histórico dos estudos sobre crenças no Brasil.....	44
2.8 Crenças – Conceito e definições.....	47
2.8.1 As crenças e suas características.....	50
2.8.2 Crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	52
CAPÍTULO 3: MATERIAIS E MÉTODOS APLICADOS	58
3.1 Metodologia de pesquisa.....	58
3.1.1 Instrumentos de coleta de dados.....	60
3.2 Os participantes da pesquisa.....	68
3.3 A questão da ética no trabalho científico: procedimentos adotados.....	70
3.4 O retorno e suas contribuições.....	72
CAPÍTULO 4: COM A PALAVRA, O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI, OU MELHOR, “A LEI EM CONFLITO COM O ADOLESCENTE”: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	74

4.1	Impressões sobre a escola e o abandono escolar.....	74
4.2	Impressões sobre o professor de LP e LI.....	87
4.2.1	Sobre o professor de LP.....	87
4.2.2	Sobre o professor de LI.....	90
4.3	Impressões sobre as aulas de LP e LI.....	94
4.3.1	Aulas de LP.....	94
4.3.2	Aulas de LI.....	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	108
	ANEXO 1.....	116
	ANEXO 2.....	117
	ANEXO 3.....	118

INTRODUÇÃO

“Eu gosto da escola porque ela é um caminho para o futuro de cada um” (B., aluno da APED Especial/CENSE Ponta Grossa).

Situando nosso estudo

Desde muito tempo se estuda a constituição (GHIRALDELLI JR., 2008; MARCÍLIO, 2005), a consolidação (SAVIANI, 2007; TUMA, 2001; RIBEIRO, 1984), as projeções e as influências, especialmente na vida dos alunos (AUAD, 2006; MARCÍLIO, 2005; FREIRE, 1988), das instituições escolares no Brasil.

Pesquisas internacionais também sinalizam o quanto é importante e profícuo o desenvolvimento desses estudos (FOUCAULT, 1979; FREINET, 1973; DEWEY, 1959; DURKHEIM, 1955) para que possamos conhecer as diferentes dimensões e estimular novas formas de compreensão dos contextos escolares e de seus sujeitos, tendo em vista sempre o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal destes e da própria escola enquanto instituição formadora de cidadãos.

Baseado nesses elementos, este estudo investigará as experiências escolares anteriores ao cumprimento da medida socioeducativa e da sanção disciplinar legal aplicada pelos órgãos judiciais aos adolescentes que cometeram ato infracional¹ e que se encontram privados de liberdade no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, doravante CENSE Ponta Grossa. As crenças e percepções sobre as experiências escolares vivenciadas pelos adolescentes serão investigadas a partir do ponto de vista que esses jovens trazem da escola pública do meio aberto, ou seja, as compreensões apresentadas partirão do olhar que o adolescente tem de suas experiências escolares anteriores à internação, principalmente experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e língua inglesa, doravante LP e LI.

Através deste trabalho, procuraremos fornecer subsídios para que os professores possam, por meio da compreensão sobre as experiências escolares dos adolescentes em conflito com a lei, repensar o que significa ir à escola e “aprender coisas” (CHARLOT, 1996) para os internos, o que acabará por possibilitar que o professor conheça o olhar que o aluno

¹ Ato infracional – Descrito no art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990, p. 38), que transgredir as normas e dispositivos estabelecidos em Lei.

lança à escola, especialmente o aluno evadido, de modo que se possa entender melhor o fenômeno da evasão.

Este trabalho vem contribuir de alguma forma com os estudos desenvolvidos sobre a escola e o processo de ensino-aprendizagem de línguas, sinalizando de forma especial para as crenças sobre a escola e o ensino de LP e LI, a partir das impressões dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade no CENSE Ponta Grossa. Em especial, procuramos analisar esses elementos porque nos chamou bastante a atenção o alto índice de evasão escolar dos adolescentes que são atendidos pela unidade socioeducativa.

O interesse pela temática nasceu a partir da nossa inserção profissional como Agente Educacional no referido CENSE, no ano de 2009, experiência estendida até os meses iniciais do ano de 2011, compreendendo, portanto, um período de 19 meses de atuação profissional com adolescentes em privação de liberdade.

Esta atividade profissional demandou um processo de capacitação acerca dos princípios norteadores da socioeducação e das práticas empreendidas nos CENSEs do estado do Paraná. Os principais documentos que servem de base para os estudos sobre a socioeducação no Brasil são a Constituição Federal, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1992; o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), de 2006, os Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), de 2006, o Panorama Nacional – A execução das medidas socioeducativas de internação, de 2012, entre outros.

Especificamente no Paraná, os Cadernos do IASP apresentam algumas diretrizes que norteiam as práticas socioeducativas dos CENSEs. Esse documento, desenvolvido por professores e pesquisadores da área, é o principal instrumento teórico que direciona as práticas socioeducativas no estado. Ele tem como base teórica elementos fornecidos pelos documentos anteriormente citados, principalmente o ECA.

As leituras desses documentos somadas ao nosso convívio com os adolescentes internados nos possibilitaram um melhor entendimento do “ser adolescente” e, por meio desse entendimento, refletir acerca da escola pública brasileira e de suas práticas escolares, tendo em vista as experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, vivenciadas pelos adolescentes em meio aberto, bem como seus engendramentos e dinâmicas nas relações aluno-escola-professor, como se evidenciará no decorrer deste trabalho.

Organização da dissertação

Esta dissertação é composta por uma parte introdutória e quatro capítulos. Na introdução apresentamos um breve panorama de nosso trabalho e de que forma está organizada esta pesquisa. No primeiro capítulo apresentaremos a justificativa para a realização de nosso estudo, nossos objetivos, a natureza da pesquisa e as hipóteses nela estabelecidas.

O segundo capítulo apresentará o referencial teórico e é dividido em duas partes. A primeira apresentará o surgimento e a formação da escola, incluindo a sua vinculação às políticas públicas defendidas pelos governantes brasileiros durante a história nacional. Nesta parte faremos um resgate e tentaremos elucidar de que maneira a escola brasileira foi se constituindo no decorrer da história do país para ser o que é hoje e representar o que representa. Iniciaremos nossa discussão com as escolas implantadas pelos primeiros padres jesuítas e finalizaremos com uma reflexão sobre as escolas pós LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

A outra parte do capítulo tratará especificamente dos estudos sobre crenças. Apresentaremos os conceitos e definições de crenças, discutiremos as crenças sobre a escola, sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e refletiremos sobre as crenças dos adolescentes como algo que faz parte de um processo dinâmico que envolve suas experiências, inclusive as com a escola (BARCELOS, 2006).

O terceiro capítulo trará a apresentação da metodologia utilizada no decorrer da pesquisa, traçando o perfil do adolescente participante, bem como detalhando os instrumentos metodológicos utilizados em nosso estudo.

O quarto capítulo apresentará uma discussão acerca das crenças e das experiências dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade no CENSE Ponta Grossa, manifestadas durante a pesquisa. Neste capítulo, apresentaremos os resultados e a análise dos dados coletados durante nosso trabalho de campo, as impressões e os anseios dos adolescentes sobre a escola como um lugar onde se aprendem os saberes necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998) e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI desenvolvido nela. Ele será dividido em três partes (categorias de análise) que nos trarão respectivamente: a) impressões sobre a escola e o abandono escolar, b) impressões sobre o professor de LP e LI e c) impressões sobre as aulas de LP e LI.

Na última parte da dissertação, apresentaremos as considerações finais do trabalho, bem como sugestões para estudos futuros que visem à investigação de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e sobre a escola pública.

CAPÍTULO 1

O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E O ABANDONO ESCOLAR

“Eu na real estudei até a 5ª série porque eu me envolvi no mundo do crime, só ia para aprontar na escola. Agora eu estou no CEEBJA porque estou preso, mas vou continuar estudando pra eu ser alguém na vida” (I., aluno da APED Especial/ CENSE Ponta Grossa).

Grande parte dos adolescentes que estão privados de liberdade nos CENSEs paranaenses pertence a um grupo de jovens que vivem, segundo Pereira e Sudbrack (2008), a maior parte do tempo em situações sociais conflituosas na escola, no trabalho e na família. Essas situações geram, muitas vezes, ambivalência nas suas relações: “abandono e regresso, aproximação e distanciamento, provocando nos adolescentes sentimentos também bastante contraditórios” (PEREIRA & SUDBRACK, 2008, p. 156) que podem contribuir para a criação de uma autoimagem de descrença, principalmente em relação a realizações futuras. Esses jovens, geralmente, “introjetam sua própria condição histórico-social como característica negativa pessoal, sentindo-se inferiores, incapazes e desvalorizados” (PEREIRA, SUDBRACK, 2008, p. 157).

Essa vulnerabilidade enfrentada pelos jovens em seus contextos sociais, “certamente afeta o desempenho escolar” (ZANELLA, 2010, p. 6) desses alunos, provocando defasagens de aprendizagem, defasagem idade-série, entre outras que, somadas a “um forte sentimento de exclusão e de não pertencimento à instituição [escolar],” passam a desenvolver no jovem sentimentos de fracasso, que seguem alimentados com baixa autoestima e poucas perspectivas de futuro (PEREIRA, SUDBRACK, 2008). Tais perspectivas geralmente culminam no abandono escolar, contribuindo para a baixa escolaridade que os adolescentes em conflito com a lei em geral apresentam. Além do mais, essa “exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca *ipso facto* uma relativa exclusão social” (DUBET, 2003, p. 34).

Pereira e Mestriner (1999) afirmam que a situação de baixa escolaridade do adolescente que cumpre medida socioeducativa no Brasil replica os dados da América do Norte, que apontam que quase a totalidade dos adolescentes atendidos nessas instituições abandonou os estudos muito cedo. Enfim, a evasão escolar, não somente desses jovens, mas principalmente deles, tem a ver com o despreparo da escola em lidar com a diferença (MOITA LOPES, 2002), pois é na escola que esses jovens, segundo os Cadernos do IASP

(2006) são taxados de alunos problemáticos, agressivos e outros rótulos estigmatizantes, o que na maior parte das vezes, desestimula e impede suas frequências nas aulas.

Nesse caminho, Dubet (2003) afirma que no final das contas, “os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que *beneficia os mais beneficiados*” (DUBET, 2003, p. 36, grifos nossos). Esses mecanismos de exclusão são permeados pelas práticas escolares diárias, que através do “currículo oculto²”, favorecem um em detrimento de outro. Eles são próprios do funcionamento da escola, que no fundo, apenas reproduz a sociedade ao disseminar esses princípios e valores submersos no imaginário social.

Essas situações vivenciadas na escola podem alicerçar entraves futuros, seja na própria vida escolar ou na vida social fora da instituição, pois “as crianças e os adolescentes que comparecem às escolas são sujeitos que articulam também um processo de construção de conhecimentos fora dela” (EDWARDS, 1997, p. 55). O conhecimento de mundo que lhes é apresentado na escola é “reelaborado pelo sujeito ao relacionar-se com ele a partir de seu próprio universo de significações” (EDWARDS, 1997, p. 62), o que muitas vezes, os faz desestimular a frequência e o interesse pelas aulas, por não conseguirem se sentir totalmente integrantes do meio escolar.

Lima (2009) afirma que, na prática, os estabelecimentos oficiais de ensino se tornaram “aparelhos destinados a reproduzir formas de sociabilidade autoritária, preocupados em formar cidadãos respeitadores da ordem econômica e familiar burguesa, súditos admiradores do Estado, corpos dóceis, disciplinados e produtivos” (LIMA, 2009, p. 117). Por isso “em nome da correção de comportamentos produziu-se a estigmatização de crianças e jovens da periferia e reiterou-se o rótulo que associa pobreza e miséria ao abandono e a delinquência” (LIMA, 2009, p. 116) do “adolescente que vive em contexto de desagregação e exclusão social, marcado pela fragilidade dos laços sociais, pela incapacidade de organização e por um forte sentimento de insegurança” (PEREIRA, SUDBRACK, 2008, p.157).

Ribeiro (1984) utiliza o termo “cegueira pedagógica” para se referir às desigualdades presentes no cotidiano escolar. Para o autor, a escola induz o aluno pouco favorecido socialmente a resignar-se em relação a sua condição social. Ribeiro (1984) ainda afirma que esse “descalabro educacional” é antigo: “Vem da colônia que nunca quis alfabetizar ninguém,

² É o conjunto de normas e valores implícitos e efetivamente transmitidos pela escola, embora não constem dos fins e objetivos programados pelos professores. São normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização (ROMANELLI, 1990).

ou só quis alfabetizar uns poucos homens para o exercício de funções governamentais. Vem do Império que, por igual, nunca se propôs a educar o povo” (RIBEIRO, 1984, p.42).

Como apontado por Ribeiro (1984), a escola fracassa na inclusão de adolescentes provenientes de meios populares, o que muitas vezes, os leva ao abandono escolar que, segundo Flecha (1994), nada mais é que o fracasso de uma escola e de uma sociedade que não sabem aproveitar a diferença cultural dos diferentes coletivos de pessoas.

O abandono dos estudos, talvez, seja uma das características mais marcantes dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no estado do Paraná, no entanto, é importante reiterar que os adolescentes não infringem as leis porque se evadiram da escola, ou ainda se evadem da escola por serem infratores; contribuem com o abandono escolar uma série de fatores, que perpassam por questões familiares, sociais e pessoais. Essas questões, como aponta Teixeira (2008), favorecem para que na escola

os adolescentes (em geral) e os autores de ato infracional (em especial) sejam vistos, recebidos como aqueles que potencialmente poderão desestruturar, tumultuar o ambiente escolar já frágil em sua precária organização, denunciando uma dificuldade que se refere a todos os adolescentes que inauguram um novo modo de ser, de se comportar. É necessário considerar isto: hoje, as dificuldades da escola (e da família, também!) se referem ao modo de lidar com a adolescência. E, com os adolescentes em medida socioeducativa as dificuldades ou perplexidades parecem ser maiores e mais perturbadoras (TEIXEIRA, 2008, p. 3).

Muitas vezes, essas dificuldades enfrentadas pela escola em lidar com os aspectos comportamentais dos adolescentes podem gerar um desconforto e perda de interesse em frequentar as aulas, tornando a experiência escolar “pouco atraente, útil, significativa e de difícil permanência” (TEIXEIRA, 2008, p. 3) para a maioria deles. É sabido, no entanto, que a dificuldade de permanência na escola não é exclusividade do adolescente em conflito com a lei; mas é ele, segundo Teixeira (2008) que “revela de modo mais contundente, o desinteresse por aquilo que a escola quer ensinar. E, isto é compreendido pelos gestores como característica do adolescente difícil, rebelde” (TEIXEIRA, 2008, p. 3) e não problema da escola, o que de alguma forma, contribui com os altos índices de abandono escolar brasileiro.

A evasão escolar desses adolescentes, segundo Pereira e Mestriner (1999), deve-se a ineficácia dos métodos educacionais em sua totalidade, e também, à discriminação e tratamento preconceituoso por parte dos colegas e professores da escola (ZANELLA, 2010).

Um estudo realizado em nível nacional pelo Departamento de Pesquisas Judiciárias do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), com base nos dados do programa Justiça ao Jovem, buscou traçar o relacionamento dos 17,5 mil jovens em conflito com a lei (que cumprem

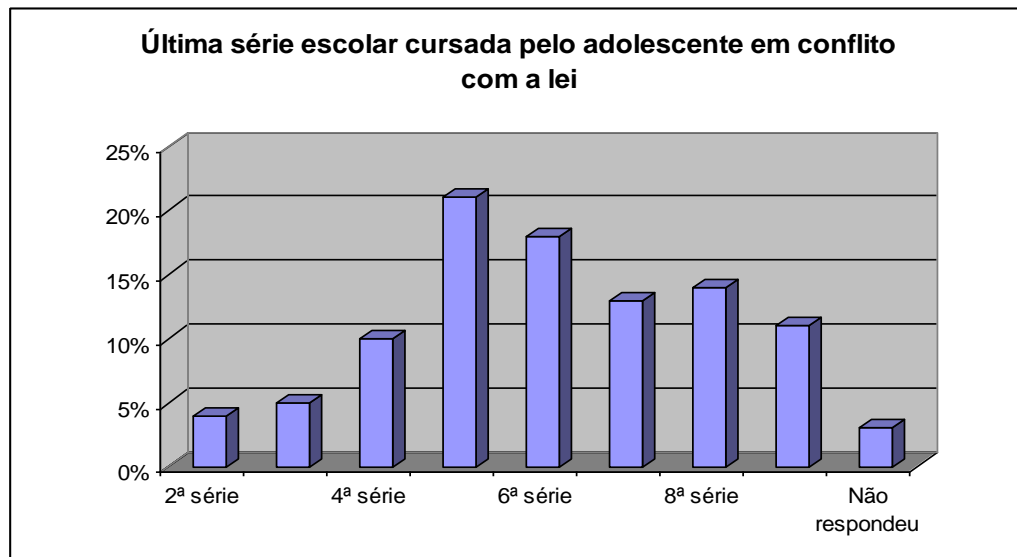
medidas socioeducativas no Brasil, nas 320 unidades de internação existentes em território nacional) com a escola. Realizado nos anos de 2010 e 2011, o estudo revelou dados coletados de 14.613 processos judiciais de execução de medidas socioeducativas de restrição de liberdade e de 1.898 entrevistas realizadas com os adolescentes privados de liberdade. Os resultados mostraram que a maior parte dos adolescentes entrevistados evadiu-se da escola, que 8% deles não chegaram sequer a serem alfabetizados. A desigualdade entre as regiões do país ficou evidenciada no estudo, pois dos jovens entrevistados no nordeste, 20% declararam não saber ler; já nas regiões sul e centro-oeste essa proporção foi de apenas 1% (BRASIL, 2012).

O estudo mostra ainda que mais da metade dos 1.898 adolescentes entrevistados não frequentava a escola antes de ser internado. Além disso, a maioria dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas parou de estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), como demonstram o Quadro 1 e o Gráfico 1, que seguem:

TABELA 1 – INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS NA ADOLESCÊNCIA

REGIÃO DO PAÍS	MÉDIA DE IDADE COM QUE O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI INTERROMPEU OS ESTUDOS
Sul	14,3
Centro-Oeste	14,2
Sudeste	14
Nordeste	13,7
Norte	13,7
Total	14

Fonte: adaptada de BRASIL. *Panorama Nacional – A execução das medidas socioeducativas de internação*. Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

GRÁFICO 1 – ITERRUPÇÃO DOS ESTUDOS NA ADOLESCÊNCIA

Fonte: adaptada de BRASIL. *Panorama Nacional – A execução das medidas socioeducativas de internação*. Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

No estado do Paraná, as estatísticas corroboram esse quadro de abandono escolar nacional, pois segundo os Cadernos do IASP (2006), 60,8% dos adolescentes atendidos pelo Programa de Educação das Unidades Socioeducativas (PROEDUSE) abandonou a escola antes de completar os estudos obrigatórios do Ensino Fundamental, ou seja, os jovens paranaenses que cumprem medidas socioeducativas, costumam abandonar a escola na quinta ou sexta série, antes de completarem 15 anos, o que demonstra um grande desinteresse pela instituição.

Podem contribuir para o desinteresse escolar desses adolescentes fatores relacionados ao que Ribeiro (1984) apontou como antipedagogia, que, de modo geral, pode ser compreendida através de alguns princípios, que geram e sustentam as crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, a saber: o verbalismo, que converte o professor num palestrante; decoreba, que faz com que o professor exija a memorização de alguns conteúdos de seus alunos; a hegemonia da ordem, que estabelece o cerceamento dos papéis, ou seja, o professor é aquele que explica, o aluno aquele que aprende e deve ficar sentado e calado, apenas ouvindo; o mandonismo do professorado (sentido clássico), professores que se mostram detentores de poder e apresentam dificuldades no trato dos desiguais, ou seja, no trato com aqueles que de alguma forma fogem ao aluno idealizado durante toda a história da educação brasileira, a saber, os alunos que “falam e entendem sua língua, que estão bem-nutridos, que têm familiaridade com os procedimentos escolares, que manipulam habilmente as representações gráficas” (RIBEIRO, 1984, p. 57), entre outros.

Os princípios elencados pelo autor sustentam a maioria das crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas que os adolescentes manifestaram. Eles contribuem para o desinteresse em frequentar a escola e em “aprender coisas” (CHARLOT, 1996) e, muitas vezes, acabam cooperando com o abandono escolar, especialmente entre as camadas mais populares da população.

A antipedagogia de Ribeiro (1984) não encara a sala de aula como heterogênea e sim o contrário, acabando por contribuir com o desinteresse/exclusão de alguns alunos e privilegiando uma parte do alunado. Nesse sentido, o autor ainda afirma que

Depois de insistir por anos, sofrendo a hostilidade da professora, que desde o primeiro dia *olha como um caso perdido*, o aluno afinal deserta. Os pais que não frequentaram a escola ou tiveram experiências similares, não sabendo, às vezes, nem que se passa de ano, também desistem. Depois de verem o filho frequentar à escola por três ou quatro anos, *eles se convencem de que se trata de outro cabeça-dura, que não dá para estudos* (RIBEIRO, 1984, p. 58, grifos nossos).

Contrapondo e apontando veredas contrárias a esse cenário desastroso, Lima (2009) afirma que a instituição, através de uma educação de qualidade, poderia auxiliar na construção de um adolescente protagonista de sua vida, encaminhando-o para o encontro consigo mesmo e, o mais importante, de forma crítica:

O papel da educação é, portanto, fazer todos participarem na condição de protagonistas sociais cujo espelho se expressa na força da juventude. A sociedade em curso e particularmente seu sistema de ensino devem buscar não no educador, mas no adolescente, exemplos pedagógicos autênticos, elegendo-o como “ator principal no processo de seu desenvolvimento” (LIMA, 2009, p. 74).

Permitir o desenvolvimento dessa autonomia deveria ser o papel da escola, pois é nela, em seu dia-a-dia escolar, e “mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões” (EDWARDS, 1997, p. 13) e é capaz de construir o conhecimento. No entanto, na prática isso dificilmente ocorre, como demonstraremos no decorrer deste trabalho e mais especificamente no capítulo 4, no qual averiguaremos as experiências escolares dos adolescentes participantes desta pesquisa.

Veremos que as falas dos jovens da instituição paranaense nos revelam sua relação com a escola anterior a sua internação e, também, suas crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI. Assim, pensando na reflexão e compreensão desses dados de forma mais crítica é que, a seguir, justificamos esse estudo.

1.1 Justificativa para nosso estudo

É importante desenvolver estudos que contribuam para que (re) pensemos nossas ações, crenças e experiências vividas, dentro e fora da escola, pois elas influenciam o processo de ensino-aprendizagem, trazendo implicações que o mobilizam e o alteram (BARCELOS, 2011, 2006, 2004; GIMENEZ, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2004), influenciando também nosso modo de ser e de conceber as “coisas do mundo”. Dessa forma, apesar de as pesquisas sobre crenças terem recebido atenção especial nas últimas décadas no Brasil, elas ainda apresentam campo fértil e merecem maior destaque.

Sadalla (1998) afirma que o conhecimento de nossas próprias crenças relacionadas à escola, por exemplo, permitiria produzir as transformações necessárias para que se tivesse um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento das próprias crenças e das crenças dos alunos também pode levar a uma reflexão sobre a atuação dos professores dentro da escola, seus papéis e contribuições enquanto educadores da instituição. É nesses termos que nos interessa pesquisar as crenças, impressões e anseios sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no CENSE Ponta Grossa.

Além disso, nossa discussão se justifica e é válida, porque por meio dela a instituição e seus colaboradores (agentes escolares em geral, como professores, diretores, coordenadores, entre outros) poderão “repensar” o significado de ir à escola e “aprender coisas” (CHARLOT, 1996) para os adolescentes quem cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade, repensando também as formas de atendimentos vivenciadas por esses jovens dentro da escola.

Essas reflexões poderão contribuir para a investigação das crenças de alunos de escola pública sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI e também para os professores em serviço que, conhecendo suas próprias crenças (muitas das crenças trazidas pelos alunos são consequências das crenças de seus professores) e as crenças que seus alunos manifestam sobre a escola e sobre as práticas vivenciadas nela, poderão refletir sobre suas próprias práticas dentro desse contexto, contribuindo, dessa forma, para que o ensino de LP e LI cumpra com seus propósitos de “desenvolvimento de habilidades comunicativas, ampliando as possibilidades de participação social do aluno no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32).

Nossa pesquisa também se justifica por meio da compreensão sobre as formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI e a escola que os adolescentes em

conflito com a lei frequentaram anteriormente à internação. Através dessa compreensão, a instituição, que “tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes espaços institucionais na construção de quem somos” (MOITA LOPES, 2006, p. 16) poderá repensar alternativas de atendimentos que signifiquem e ressignifiquem seus públicos, fazendo valer sua função enquanto instituição social formadora de valores, princípios e bases de conhecimentos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Como a intenção primeira do nosso estudo é compreender as impressões sobre as experiências escolares vivenciadas pré-internação, definimos como objetivo de pesquisa investigar as crenças que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime de internação no CENSE Ponta Grossa manifestam sobre a instituição escola e, mais especificamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, a partir de suas experiências escolares anteriores à internação.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as crenças sobre as experiências escolares que os adolescentes trazem do meio aberto;
- Compreender os sentidos que os adolescentes atribuem ao estudo de LP na escola;
- Compreender os sentidos que os adolescentes atribuem ao estudo de LI na escola;
- Articular as discussões teóricas sobre o tema aos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa em relação à escola e ao processo de ensino-aprendizagem de LP e LI por ela ofertado;
- Analisar quais os sentidos sobre a escola podem ser desvelados nas falas dos jovens.

Amparados em nossos objetivos, formulamos algumas perguntas de pesquisa que direcionaram nossas investigações durante todo o trabalho. Lembramos que nossos questionamentos objetivavam fazer um levantamento das experiências escolares anteriores à internação vivenciadas pelos adolescentes em meio aberto:

- a) O que representou a escola na vida dos adolescentes privados de liberdade?

- b) Quais crenças os adolescentes manifestam sobre a escola e mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI ofertado nela?
- c) Quais crenças os adolescentes manifestam sobre a proposta de ensino de LP e LI na escola pública?

A proposta aqui apresentada se alicerça no exercício da compreensão das experiências, medos e anseios vivenciados na escola pelos adolescentes em conflito com a lei, tomando-os como importantes atores do processo de ensino-aprendizagem vividos na instituição escolar. Interessa-nos compreender como os adolescentes se remetem à escola, o que dizem sobre ela e como o dizem e ainda quais suas compreensões sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI em suas vidas escolares em meio aberto.

1.3 Hipóteses

As hipóteses são as diretrizes de todo o processo de investigação,

Geralmente, com base em análises do conhecimento disponível, o pesquisador acaba “apostando” naquilo que pode surgir como resultado de sua pesquisa. Uma vez formulado o problema, é proposta uma resposta suposta, provável e provisória (hipótese) (SILVA, 2001, p. 83).

Como as hipóteses de um problema de pesquisa são as respostas plausíveis e provisórias para ele, sabendo que elas poderão ser ou não confirmadas, elaboramos três hipóteses que irão nos orientar no planejamento dos procedimentos metodológicos necessários à execução da pesquisa, a saber:

- Hipótese 1 – Baseados no forte impacto que as crenças exercem em nosso comportamento (SADALLA, 1998), é possível apontar uma intensa relação entre as crenças sobre a escola manifestadas pelos adolescentes e seus posicionamentos em relação a ela, incluindo sua permanência e interesses dentro do ambiente escolar;
- Hipótese 2 – Os mecanismos desenvolvidos nas relações interpessoais, quais sejam, relação aluno-aluno, professor-aluno ou ainda, escola-aluno, influenciam as possibilidades de aprendizagem de LP e LI na escola, incluindo o desenvolvimento de interesses ou não pela língua aprendida;

- Hipótese 3 – A inadequação das práticas pedagógicas da escola relaciona-se a um sistema de ensino falho que, muito provavelmente, contribui de forma decisiva para o abandono escolar de jovens no Ensino Fundamental.

Compreendida e justificada a proposta do trabalho, seus objetivos, perguntas de pesquisa e hipóteses estabelecidas, passaremos no próximo capítulo a discutir sobre crenças e sobre os processos histórico-sociais de surgimento e constituição da escola no Brasil. Essa discussão se faz necessária, pois por meio dela poderemos entender as contribuições desse processo histórico na formação das crenças que manifestamos em relação à escola e ao processo de ensino-aprendizagem de LP e LI.

CAPÍTULO 2

PRIMEIRA PARTE: ESCOLA – HISTÓRIA E ATUALIDADE

“A escola é um barco que nos faz navegar pela educação, respeito e amizade, pelos mares da cidadania”
(J., aluno da APED Especial/ CENSE Ponta Grossa).

Este capítulo é composto por duas partes que constituem o referencial teórico da pesquisa. Na primeira parte objetivamos compreender, a partir da discussão sobre o processo de formação das instituições escolares no Brasil, a escola dos tempos atuais e o ensino de LP e LI. Nossa discussão parte de documentos históricos e documentos recentes produzidos no Brasil, que direcionaram/direcionam o ensino público nacional. Na segunda parte, discutiremos os conceitos de crenças e suas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem de LP e LI na escola. Buscamos compreender os processos históricos de formação e consolidação da escola e do ensino de dessas línguas no Brasil, para entender quais relações podem ser estabelecidas entre esses processos e as crenças que os adolescentes manifestam sobre a escola e sobre o ensino de LP e LI.

2.1 Breve histórico das instituições escolares no Brasil

O conceito de “instituição” é merecedor de um esclarecimento mínimo quanto a sua apreensão neste trabalho, pois a partir dele poderemos ter um melhor entendimento das crenças, práticas pedagógicas e do alcance das instituições escolares na história da educação brasileira, já que parte das ideias que temos a seu respeito constituiu-se a partir das crenças que temos em relação a própria instituição. Assim, adotamos a acepção de Saviani (2007), que define as instituições como sendo unidades de ações transitórias e inacabadas, que são constituídas a partir do histórico dos homens e fazem parte de um sistema de práticas produzidas socialmente. Para Saviani (2007), a palavra “instituição” remete às noções de educação, ensino, escola e formação:

(...) sua acepção é própria da ideia de educar que se faz presente. É nesse sentido que, em francês, a palavra *instituter* (*institutrice* no feminino) significa aquele que ensina, o mestre e, mais especificamente, o professor primário (2007, p. 3). (grifos do original)

Saviani (2007) ainda completa o conceito considerando que a instituição:

(...) retém a ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas (escola, aqui no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica) (SAVIANI, 2007, p. 4).

Definido o termo “instituição” [escolar], podemos partir para a análise dos caminhos por meio dos quais se podem discutir as instituições escolares. Podemos, por exemplo, analisar o seu currículo, a legislação educacional competente, a sua proposta pedagógica, a atuação dos professores ou dos alunos que fazem parte da comunidade escolar ou, ainda, analisar uma instituição pela sua historiografia. Neste capítulo, optamos por refletir sobre a escola a partir do olhar dos documentos sobre ela, para somente depois dessa discussão, apresentar as visões dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no capítulo 4 deste trabalho.

Apresentaremos a escola sobre o ponto de vista teórico dos documentos que a direcionaram no decorrer de sua implantação e consolidação no Brasil até os tempos atuais. Para tal, iniciaremos nossas reflexões através de um levantamento histórico das instituições escolares no país, desde sua implantação com a vinda dos primeiros colonizadores e padres jesuítas até os dias atuais. Optamos por fazer um resgate histórico porque muitas das crenças sobre a escola e o ensino de línguas no Brasil se consolidaram a partir da forma de organização da escola brasileira em sua história.

Assim, para desenvolver a discussão desse capítulo, selecionamos um conjunto de fontes históricas que nos permitem pensar um pouco mais sobre a construção/constituição das instituições escolares no Brasil. Buscamos organizar de forma cronológica e resumida os acontecimentos históricos que fizeram da escola o que ela é hoje. Partimos do princípio de que as instituições escolares não podem ser analisadas de forma dissociada dos fatores externos que conduzem a sociedade e sua população, tais como os fatores políticos, econômicos, ideológicos, culturais, históricos, entre outros (MARCÍLIO, 2005).

Todos esses elementos servem de referência para entendermos, por exemplo, quais classes sociais a escola atendeu, de que forma atendeu ao longo de sua história e que tipo de formação proporcionou às classes atendidas por ela. Eles também servem para ratificar a relação existente entre os processos sócio-históricos de ensino e a constituição de crenças a respeito da escola e do processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, tendo em vista que muitas das crenças sobre a escola, sobre o professor de LP e LI e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem dessas línguas advêm dessa relação.

Assim, este capítulo visa resgatar o fio condutor que condicionou a escola e o ensino de LP e LI a se tornar o que são hoje, no século XXI; ele também demonstra de que forma se firmou o pensamento educacional brasileiro e as consequências que seus encaminhamentos trouxeram e continuam trazendo para o seu alunado e conseqüentemente para a sociedade em geral.

2.2 Instituições escolares no Brasil: processo de formação e constituição da escola brasileira

Como o nosso fio condutor será a reconstrução do processo histórico formativo da escola no Brasil, iniciaremos nossas reflexões a partir dos primeiros registros da fixação europeia, com a chegada dos colonizadores portugueses e com eles, os padres jesuítas, no início dos anos 1.500, quando o Brasil se tornou colônia de Portugal.

Por meio da promoção de um plano de ensino adaptado às políticas de colonização do Brasil por Portugal, a ação educativa, que tinha apenas caráter religioso e era empreendida pelos jesuítas, fez como que nascessem nossas primeiras instituições de ensino: as escolas de ordenação. Marcílio (2005) esclarece que

O único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII era o oferecido pelos padres da Companhia de Jesus, e ele foi altamente elitista, só atendendo a uma ínfima camada de jovens brancos, proprietários, de famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras e no catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuítas (MARCÍLIO, 2005, p. 3).

O legado educacional idealizado pelos jesuítas desde os primórdios da educação brasileira tinha caráter verbalista, retórico, livresco e repetitivo (SAVIANI, 2007; MATTOS E SILVA, 2004), e por se basear nesses princípios, “o ensino era todo montado para que o aluno repetisse as lições à exaustão, até memorizá-las. O processo de alfabetização poderia durar meses e até anos” (MARCÍLIO, 2005, p. 27); podemos relacionar esse processo à crença que temos de que aprender é dominar conteúdos e memorizar a maior quantidade de informações possível, pois ela vai ao encontro desse legado educacional idealizado.

O pensamento pedagógico brasileiro se estendeu essencialmente nos moldes verbalista e retórico-conteudista até um pouco mais da metade do século XIX, reproduzindo inteiramente o pensamento religioso medieval trazido pelos padres jesuítas. Esse pensamento, voltado à cultura humanista, prezava pelo aprendizado de línguas antigas, principalmente o latim e o grego. Marcílio (2005, p. 6) afirma que “essas línguas abriam acesso à herança da

antiguidade pagã e cristã; além disso, elas eram consideradas (o latim pelo menos e graças a uma prática assídua) educadoras da linguagem e, portanto, do pensamento”.

Nesse período, a educação no Brasil, assim como em Portugal, ficou dominada pela igreja Católica, representada pelos padres jesuítas que, no ano de 1759, foram expulsos do Brasil; nesse ano “os alunos dos colégios, seminários e missões da Companhia de Jesus estavam muito longe de atingir 0,1% da população brasileira” (MARCÍLIO, 2005, p. 3), ou seja, a educação não era para todos, mas sim para uma reduzida parcela da população, no caso, a mais elitizada.

Analisando esse dado importante sobre a história das instituições escolares no Brasil, podemos perceber que, no período colonial, o alcance da escola em relação à população como um todo, incluindo os menos favorecidos economicamente, era quase inexistente, pois atingia a mínima parte da população e, além disso, inclinava-se para um ideal europeu de educação classista e elitista, baseado em conteúdos clássicos, artificiais e universalistas em sua essência (ALMEIDA e TEIXEIRA, 2000).

Mesmo depois da expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal no século XIX, e das reformas executadas³ naquele momento da história, os professores não padres que haviam sido formados pelos padres continuaram a ministrar aulas. No entanto, houve relativa mudança na metodologia do ensino, que a essa época começava a adquirir feições do que se chamou mais tarde de ensino público, pois, conforme explica Ghiraldelli Jr. (2008), era mantido pelo Estado e seus ensinamentos teóricos eram voltados para a cidadania e noções que requisitavam do indivíduo “a compreensão de seus direitos e deveres em uma sociedade que passava a exigir das pessoas uma gradual independência de pensamento e discurso” (p. 27).

Os encontros entre professores e alunos eram chamados de “aulas régias”, que nada mais eram do que aulas “avulsas” de latim, grego, filosofia e retórica, ministradas em locais de trabalho que passaram a ser chamados de “escolas”. O plano de estudos articulava um curso básico de humanidades com um de filosofia, seguido por um de teologia, pensando sempre na formação integral do “homem cristão”. Já o segundo grau compreendia “noções de gramática latina e de língua francesa, metafísica, lógica e moral, ciências físicas, fundadas

³ Em 1759, as reformas realizadas por Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, vão extinguir o único “sistema” de educação do Vice-Reinado do Brasil com a expulsão da Companhia de Jesus. A reforma pombalina, que se insere no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês, com o objetivo de recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países, prega a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário, despertando um número cada vez maior de interessados no ensino superior (OLIVEIRA, 2004, p. 946).

na observação e experiências, matemática, história e geografia, mais retórica ou arte de exprimir ideias” (MARCÍLIO, 2005, p. 35). Nota-se uma diferença significativa do curso básico para o mais avançado como, por exemplo, a inclusão do ensino de língua estrangeira, que se dava apenas no nível avançado, que era frequentado pela camada mais elitizada da população.

Para Castanho (2007), os colégios jesuíticos e seminários, assim como as primeiras organizações escolares pós-coloniais, fizeram parte do longo processo a partir do qual se formou a escola no Brasil. O autor se refere à “antecipação” de uma forma institucional que iria eclodir apenas no final do Império, a escola brasileira. Ele acredita que “os colégios e seminários jesuíticos, assim como as aulas régias e suas sucessoras pós-coloniais, foram momentos de um longo processo formativo educacional no Brasil” (CASTANHO, 2007, p.43).

2.3 Ensino, Educação e Instituições Escolares – do Império à República Velha

Depois da expulsão dos jesuítas do Brasil e do início das primeiras manifestações escolares influenciadas pelos ideais iluministas provenientes da Europa, o ensino realmente começou a se alterar de modo profundo no início do século XIX, mais precisamente no ano de 1808, quando houve a transferência da corte portuguesa para o Brasil, pois Portugal estava na iminência de ser invadido pelos franceses (GHIRALDELLI JR., 2008). A corte permaneceu em solo brasileiro por cerca de doze anos, até que retornou a Portugal.

Nesse período, as escolas foram estruturadas em três níveis; o primeiro deles era a escola primária ou escola de ler e escrever que, incentivada pela Corte, ganhou novas disciplinas e aumento de carga horária; o segundo nível era o da escola secundária, que fora dividida em disciplinas, mantendo-se dentro do esquema das “aulas régias”, com aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica; e o último nível era o superior, ainda bastante tímido, pois quem quisesse cursá-lo tinha de se deslocar para grandes centros urbanos (GHIRALDELLI JR., 2008). É também nesse período que se formalizou o ensino de línguas estrangeiras no país, que “recaía sobre o aprendizado das regras gramaticais e do léxico das línguas inglesa e francesa, em suas modalidades oral e escrita, e sobre o conhecimento dos padrões culturais circundantes a essas línguas” (NAVES e DEL VIGNA, 2008, p. 35).

Durante o Império surgiram as chamadas escolas imperiais e uma pequena rede de escolas públicas que, em grande parte, atendiam os filhos da elite brasileira, constituída em sua maioria pelos cafeicultores donos de terras, pertencentes à “classe dominante agrário

exportadora” (CASTANHO, 2007). Nas classes populares, formadas por brancos pobres, índios e negros, difundiam-se a dependência e subserviência em relação à classe mais abastada, o que levava a um alto índice de analfabetismo e ao atraso educacional da classe popular que, diga-se de passagem, constituía a maior parte da população do país. As escolas tiveram um papel importante na ratificação durante muito tempo do modelo de uma sociedade que se divide em duas partes: a dos sábios abastados ou elites bem formadas e a dos analfabetos subalternos excluídos, tendo em vista que “em todos os momentos históricos houve predomínio da assistência ao ensino das elites e o despropósito com a universalização da educação popular, condição necessária para a consolidação da democracia brasileira” (OLIVEIRA, 2004, p. 954).

No ano em que a corte voltou a seu país de origem, D. Pedro permaneceu no Brasil como príncipe regente, até que, em 1822, exatamente um ano depois, declara a independência do país e outorga nossa primeira Constituição, que já previa pelo menos em linhas gerais um sistema nacional de educação. Segundo a Carta Magna brasileira, o sistema escolar deveria contemplar escolas primárias, ginásios e universidades. Além disso, a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos brasileiros (GHIRALDELLI JR., 2008).

No decorrer de todo século XIX, houve muita discussão em torno da educação escolar no Brasil, tanto que a Assembleia Legislativa, em 1827, aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império, na qual se estabeleceu que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (SOUZA, 2009 p. 45). No entanto, comenta Marcílio (2005), a “independência política do Brasil não modificou na essência o quadro desolador do ensino” (p. 45); os professores primários continuavam mal preparados, com seus ordenados pobres e escassos, “desvalorizados sob todos os pontos de vista [...] o professorado de primeiras letras, até o final do Império, era constituído pelas categorias mais pobres da população” (p. 72). A autora ainda aponta que o ensino dessa época foi marcado por duas características, “o ensino primário era feito para o povo; o ensino secundário, para a elite” (p. 88), que tinha o direito de estudar gramática latina e francesa, retórica, inglês e francês.

Com o final do Império e começo da primeira República, iniciou-se um processo de institucionalização das unidades escolares (CASTANHO, 2007). Assim, a partir deste período, assinala Castanho (2007), “a educação torna-se progressivamente uma prática institucional escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente se especializou na tarefa educativa, a saber, a escola” (p. 40). O autor observa ainda que todo o processo escolar

anterior, responsável pela formação de um “abismo educacional” entre a maioria da população brasileira, não fora linear, mas sim descontínuo e esparso durante a história.

No final do século XIX e início do século XX, a proposta pedagógica da escola era a de ensinar através do ensino seriado, ler e escrever, contar e transmitir noções de conhecimentos gerais e, socializar os jovens e as crianças. A essa instituição dava-se o nome de “grupos escolares” (BUFFA, 2007), que passam a ser coparticipantes dos projetos empreendidos pela sociedade. De forma sucinta:

O esforço para a industrialização resultou em mudanças substantivas na educação. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930; estruturou-se a universidade pela fusão de várias instituições isoladas de ensino superior; criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente. A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis. Foram regulamentadas as formas de financiamento do ensino oficial em cotas fixas para a federação, os estados e os municípios, fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e o ensino religioso tornou-se optativo (BRASIL, 2002, p.21).

Podemos notar que um sistema nacional de educação começa a se firmar. Por meio de uma política educacional estatal, as escolas passam a refletir o ideal político da classe emergente, detentora do poder. A partir do exposto, é possível entender a pouca linearidade e ineficiência das instituições escolares até os primeiros anos do século XX, tanto que os censos realizados em 1920 e 1940 demonstram, respectivamente, que 75% e 56% da população brasileira era analfabeta (RIBEIRO, 1984), o que nos permite afirmar que não houve muito esforço por parte dos governos em concretizar políticas educacionais que efetivamente erradicassem, ou pelo menos tentassem erradicar os dados alarmantes em relação à escolaridade e principalmente em relação à alfabetização da população brasileira até esse momento da história.

A educação se configurou como “direito social dos cidadãos brasileiros” no início do século XX, quando se objetivou a difusão do ensino para toda a população (SAVIANI, 2007). Essa difusão nasceu a partir do interesse pelo voto do analfabeto, da necessidade de educar “o grande contingente de imigrantes em alguns centros urbanos, do empenho dos maçons, visando diminuir a influência da igreja católica e do projeto civilizatório republicano de progresso e cidadania” (ANDREOTTI, 2004, p. 2). Assim, as camadas sociais mais pobres se inseriram na escola, “de acordo com sua posição no sistema produtivo” (ANDREOTTI, 2004, p. 13).

Pensando na relação entre a escola e a sociedade e considerando que as necessidades escolares da população variam com o passar do tempo e os espaços, em 1932 é assinado o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, que foi firmado por 27 educadores que faziam parte da Associação Brasileira de Educação, conhecida como ABE (GHIRALDELLI JR., 2008).

O documento de 1932 estabelece um norte para a filosofia da educação e para as políticas educacionais da época, contemplando dois tipos de escolas:

(...) a “escola tradicional” voltada para a satisfação de interesses classistas e a “escola socializada” que subordinaria os “fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas”. Em outras palavras: a primeira escola colocaria a educação como um privilégio fornecido pela “condição econômica e social do indivíduo”, enquanto que a segunda assumiria uma educação a partir de um “caráter biológico” na medida em que se reconheceria “a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitissem as suas aptidões naturais”, independentes de razões de ordem econômica e social (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 44).

O Manifesto sugeria a reconstrução escolar no Brasil, de modo que a educação não servisse mais aos interesses de classes e sim aos interesses do indivíduo. Com a proposta de renovação escolar, o movimento requer uma escola “acessível em todos os seus graus a todos os cidadãos que a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade” (AZEVEDO, 2010).

O novo sistema escolar teoricamente deixa de propor fins particulares para determinados grupos sociais e passa a ter a preocupação de inserção de classes sociais desmerecidas até aquele momento. A escola tradicional, instalada sob uma concepção burguesa, começa a dar lugar à escola nova, vinculada ao meio social.

2.4 A escola na Era Vargas

Segundo Ghiraldelli Jr. (2008), uma comissão para a elaboração de um anteprojeto de Constituição foi designada, ainda no ano de 1932, pelo então presidente da República, Getúlio Vargas. No mesmo ano, conforme consta no manifesto, os estudos da ABE definiram que a educação nacional deveria ser democrática, humana e geral, laica e gratuita, por meio da proposta de um anteprojeto para o capítulo sobre educação na Constituição que estava sendo elaborada. O projeto da ABE “fixou oito artigos, que reproduziram parte das reivindicações, quanto à política educacional do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 73).

A diferença da primeira Constituição, de 1891, para a segunda, de 1934, produzida pela Assembleia Geral Constituinte eleita pelo povo, é que a segunda trouxe um capítulo inteiro sobre a educação no país. Diferentemente das anteriores, a nova constituição, segundo Andreotti (2004), assumiu um caráter teoricamente mais liberal, no sentido em que nela várias questões suscitadas pelo Manifesto de 1932 foram contempladas, tanto que aparentemente possibilitava o nascimento de uma escola mais democrática e humana. No entanto, na prática isso significava o interesse pela formação de mão-de-obra. A nova constituição não permaneceu viva por muito tempo, pois logo foi substituída pela Carta Magna de 1937, elaborada por um só homem, Francisco Campos e imposta ao país como ordenamento legal (ANDREOTTI, 2004).

O efeito totalitário empreendido pelo governo Vargas reflete-se também na educação, que passou a ter o papel de controle não apenas da formação de mão-de-obra, medida que leva a uma acentuação cada vez maior da divisão de classes na época (BARROS, 2007). O Estado passa a ter responsabilidade subsidiária e não mais central como antes. Nessa época, comenta Ghiraldelli Jr. (2008), institucionalizou-se a escola pública paga e o donativo obrigatório através da “caixa escolar”. O autor ainda comenta que:

A intenção da Carta de 1937 era manter, e talvez aprofundar, um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as “caixas escolares” (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 79).

Nota-se claramente um dualismo educacional preponderante, pois a educação dos ricos não cabia aos pobres ou aos menos favorecidos. Para acentuar ainda mais essa diferença, segundo Barros (2007), o Estado por meio de legislação específica e controle do ensino, procurou separar aqueles que *poderiam estudar mais* daqueles que *deveriam estudar menos*, para fortalecer o mercado de trabalho e restringir a possibilidade de ascensão dos populares ou da classe mais baixa. A essa época, aqueles que *poderiam estudar mais* tinham acesso ao ensino das línguas estrangeiras que eram ensinadas nas escolas, juntamente com o latim. O francês, o inglês e o espanhol, nessa ordem de importância, faziam parte das línguas estrangeiras, doravante LE, que eram ensinadas e “seriamente avaliada[s] e os alunos conseguiam altos padrões de rendimento, sobretudo na habilidade de leitura” (GIL, 2009, p. 01). A autora ainda ressalta que o ensino de LE na escola pública desse período (anos 1940-1960) assumiu uma forma meramente instrumental, pois era associado à competitividade e à

produtividade, baseadas nos processos e tendências globalizantes (GIL, 2009), o que ressalta o *status* desse ensino.

Com o fim do regime autoritário, em 1946 o Brasil buscou retomar o caminho de caráter libertário, interrompido por esse regime em 1937 e promulgou uma nova Constituição, que retomava alguns aspectos liberais defendidos no Manifesto de 1932. Junto com a Constituição de 1946, houve a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a 4.024/1961, que foi sancionada apenas 15 anos depois, em 1961.

Em 1959, invocando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, nasceu o Manifesto dos Educadores, redigido pelo intelectual Fernando de Azevedo. O documento era favorável a duas redes de ensino, a pública e a privada. No entanto, a diferença desse manifesto é que este recomendava que as verbas públicas servissem somente às escolas públicas e que as escolas privadas se submetessem à fiscalização oficial e não a regionalização do Ensino Público Nacional (GHIRALDELLI JR., 2008).

O Manifesto, afirma Ghiraldelli Jr. (2008), alegava que não foi o sistema de Ensino Público que falhou, mas os responsáveis pela promoção de sua expansão; já que não houve aumento suficiente do número de escolas públicas, nem o provimento de suas instalações. As necessidades da população em geral não foram atendidas, no sentido de que não havia escolas suficientes para atender a grande demanda, apesar de haver extrema expansão quantitativa, o que acabou “provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus” (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 254). Em suma, foram falhas relativas à expansão e ao atendimento qualitativo da educação que rebaixaram o nível da escola pública desse período.

Em 1962, nasceu o Plano Nacional da Educação, conhecido como PNE que, seguindo a LDBEN 4.024/61, impôs a obrigação de um mínimo de investimentos em educação. Assim, estabelece-se que o Governo Federal deve investir um mínimo de 12% dos recursos arrecadados por meio dos impostos. O PNE foi extinto logo após a Revolução de 1964, que estabeleceu uma ditadura militar, por meio de um golpe de Estado (ANDREOTTI, 2004; MARCÍLIO, 2005).

O período ditatorial que se estendeu de 1964 a 1985 foi um período marcado pela repressão, pela privatização do ensino e exclusão de boa parcela da população pobre do ensino elementar. Segundo Ghiraldelli Jr. (2008), durante esse período houve intensa criação de legislação educacional, o que acabou concretizando uma pedagogia rica em técnicas e pobre em propósitos. Foi durante esse período que nasceu a Lei 5.692/71, responsável pela

promoção de uma reforma em relação aos Ensinos Primário e Médio que passaram a ser denominados de 1º e 2º graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente). Em relação ao ensino de LE, essa lei não difere da antiga LDB de 1961, pois as duas delegam aos conselhos estaduais a decisão sobre o ensino de LE no ensino básico, elas também não incluem nenhuma LE como disciplina obrigatória na escola (NAVES e DEL VIGNA, 2008). A partir da reforma instituída por essa lei e da concepção produtivista a ela vinculada, pretendeu-se moldar todas as escolas brasileiras, disseminando uma pedagogia tecnicista, ou seja, aquela voltada aos meios didáticos materiais (RIBEIRO, 1984). Ribeiro (1984) afirma ainda que “esta famigerada reforma foi, provavelmente, a maior agressão que se fez à educação fundamental no Brasil. Lei, aliás, tão confusa que exigiu desde que foi promulgada, centenas de pareceres esclarecedores que só complicaram mais a sua interpretação” (RIBEIRO, 1984, p. 50).

2.5 A reinvenção da escola brasileira

Contrariando a educação bancária⁴ e tecnicista presente em nossas escolas no decorrer das duas décadas de ditadura militar no Brasil, nasce a pedagogia de Paulo Freire, que teorizou sobre uma “escola nova popular”, ou seja, as teorias que outrora pertenciam à escola nova nos anos iniciais do século XX estavam de volta remodeladas em benefício da construção de uma educação para os setores mais amplos da população. Em sua proposta, o educador não é identificado como autoridade do saber, aquele que tudo sabe e domina todo o conteúdo, sendo ele o sujeito do processo. Ao contrário, os educandos participam como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, são educados e educandos, pensam e são levados a pensar, são ativos e não somente passivos, passando a ser mais que objetos (FREIRE, 1988). No entanto, as raízes do ensino que disseminavam e reforçavam o modo de produção capitalista estavam profundamente inculcadas na ideologia escolar brasileira, que sofreu muitas alterações no decorrer do século XX.

Segundo Freire (1988), era preciso atacar a “educação verbalista” e o ensino baseado na memorização. Suas ideias constituíram uma tentativa de rever os moldes educacionais que fizeram, ao longo da história, com que se desenvolvessem as crenças que temos a respeito do papel do educando, do professor e do modelo tradicional de aula. O autor também atacava o

⁴ Ensino no qual o educador é o profundo conhecedor e detentor do conhecimento e o aluno é aquele que pouco sabe (FREIRE, 1988). Neste ensino é “depositado” no aluno o conhecimento trazido pelo professor.

“bacharelismo”, ou seja, atacava a ideia de se educar em vista dos ideais das elites. A partir dele, disseminou-se a superação de um histórico escolar “dualista” e desigual, e as discussões que giravam em torno da escola debatiam a superação e transformação do modelo classista concretizado na sociedade brasileira. Para tal, a reinvenção da escola situou-se na perspectiva de democratização do ensino e em uma formação permanente para nossos educadores.

No início dos anos 1990, o Brasil empreendeu transformações em relação ao nível de acesso às escolas e, conseqüentemente, em relação ao nível de alfabetização da população, reorganizando, novamente, o cenário escolar brasileiro. A esse respeito, Marcílio (2005), afirma que

Entre as inúmeras transformações operadas no Brasil dos anos 1990, o avanço dos níveis educacionais da população em geral e dos jovens em especial está entre os que vêm ocorrendo com maior velocidade. Dentre as diferentes demandas sociais, a educação é hoje – consensualmente – uma forte aspiração dos distintos grupos sociais. Em 1992, cerca de 64% dos adolescentes estavam fora da escola. Em 1995, apenas três anos depois, este percentual já havia decrescido para algo em torno de 42% (MARCÍLIO, 2005, p. 103).

Fez parte também da reorganização do ensino público brasileiro, que teve seu início com a promulgação da Carta Magna de 1988, a nova LDBEN, conhecida como Lei 9.394/96, que, na verdade, era uma tentativa de acabar com os históricos de privilégios e exclusão de educação, bem como, uma tentativa de equivalência por meio de provas de classificação e reclassificação de alunos atrasados, segundo idade-série, como os demais.

Em seu 5º artigo, a lei frisava que o acesso ao Ensino Fundamental (antigo 2º grau) era um direito público subjetivo e gratuito, o que aumentou o acesso às escolas por parte de camadas mais miseráveis da população (BRASIL, 1996). Em relação ao ensino de LE no Ensino Fundamental, a lei promulga em seu artigo 26 que, “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma LE, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Para o Ensino Médio, a lei preconizou que se incluísse uma LE como disciplina obrigatória, que poderia ser escolhida pela comunidade escolar, e outra, de caráter optativo, dentro das disponibilidades da escola (PARANÁ, 2008).

Nesse mesmo tempo, são publicados também os PCNs de LEs, que eram documentos que pretendiam “fomentar a reflexão crítica na área e dar conta da multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em LE” (MOITA LOPES, 1999, p. 432). O autor ainda afirma que “a publicação dos PCNs de LEs ocorre em momento auspicioso, logo após a promulgação da

nova LDB em 1996, que torna obrigatório o ensino de LEs nas escolas brasileiras, restaurando a relevância da educação em LE nas escolas” (MOITA LOPES, 1999, p. 432).

Particularmente no Paraná, o ensino de LE baseou-se em algumas especificidades do estado, tendo em vista que, nele, grandes colônias de imigrantes foram criadas e, nestas, “numa tentativa de preservar suas culturas, muitos colonos se organizaram para construir e manter escolas para seus filhos, uma vez que a escolarização já fazia parte da vida dessas populações em seus países de origem” (PARANÁ, 2008).

A instituição de maior representatividade do processo de ensino-aprendizagem de línguas no estado era o Colégio Estadual do Paraná, fundado em Curitiba, em 1846; nele professores das mais diversas línguas como Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol e outras, na tentativa de preservar o ensino dessas línguas, fundaram em 1982 o Centro de Línguas Estrangeiras, que depois passou a oferecer aulas de inglês, espanhol, francês e alemão aos alunos no contraturno. Alguns anos mais tarde, a Secretaria de Estado da Educação criou oficialmente os Centros de Línguas Modernas (CELEM), que surgiram em agosto de 1986, como “forma de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense” (PARANÁ, 2008, p. 46). A oferta de línguas realizada pelo CELEM se espalhou para todo o estado e atualmente tem sido preservada.

Diante desses momentos de renovação, podemos perceber que é na sociedade, no *status* que a língua alcança e na estrutura do currículo que residem muitas das causas da ascensão, declínio e prestígio das LEs na escola (PARANÁ, 2008). A partir disso podemos entender o predomínio do ensino da LI nas escolas públicas brasileiras, ou seja, ele existe “pelo alto valor simbólico dessa língua, cujo domínio hoje é caracterizado como forma de ascensão social” (GIL, 2009, p. 03) para grande parte da sociedade. Na próxima seção discutiremos a escola no Brasil do século XX, suas mudanças e desafios.

2.6 A escola no Brasil do século XXI

Com a promulgação da LDB, que na prática era uma tentativa de reversão de um histórico “dual” de educação, as estatísticas em relação ao número de matrículas efervesceram, o que não significava que todo aluno matriculado conseguia sair da escola tendo realmente cursado a escola. Revisitando Ghiraldelli Jr. (2008), verificamos que o inchaço nas matrículas do Ensino Fundamental decorria basicamente da distorção idade-série que por sua vez era decorrente dos elevados índices de reprovação. Desta forma, “não bastaria, então, somente abrir vagas; programas paralelos de assistência a famílias seriam

fundamentais para o acesso a escola e a permanência dos jovens nela” (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 199).

Analisando esse momento, podemos entender que as instituições escolares vivem um período de instabilidade e de transição, pois com o avanço da demanda escolar e das transformações sociais, o modelo antigo de escola começa a ser substituído por outro modelo teórico, que tenta valorizar a autonomia do indivíduo, conscientizando-o em relação à coletividade em que vive. Porém, pelo menos teoricamente, esse processo ainda é muito recente, tanto que a maioria de nossas escolas, conforme Buffa (2007), “ainda que com grandes diferenças, constituem, no fundamental, uma continuidade dos colégios jesuítas, protestantes e mesmo leigos criados no alvorecer dos tempos modernos” (p. 162). Nesse sentido, apesar de terem existido algumas mudanças em relação à escola, sua função, seu ensino e seus sujeitos no decorrer dos séculos, a maioria delas ainda carrega como forte herança os modelos antigos e tradicionalistas de educação, calcados em processos lineares e dedutivos de construção de conhecimento como os apontados no decorrer desse capítulo. A herança da tradição educacional cristã ainda é muito evidente no ensino público brasileiro. O modelo clássico de mandonismo ainda prepondera em nossas escolas, ou seja, os professores continuam sendo os *detentores do conhecimento* e os alunos continuam sendo aqueles que necessitam dele. Os alunos continuam sendo *depósitos de informações*, devendo apenas ouvir e não atrapalhar o que o professor (aquele que é dotado de uma enorme gama de conhecimento) tem a dizer (BARCELOS, 2011, 2006, 2004; SILVA, 2007).

Nossa escola, depois de séculos de tentativas frustradas e descontinuadas, tornou-se massificada e assistencialista. O número de estudantes atendidos aumentou, o que em muitas escolas ocasionou o acúmulo de alunos agrupados em pequenos espaços e com um número insuficiente de profissionais.

Com esse aumento do número de estudantes, as estatísticas governamentais aparentemente melhoraram bastante, pois segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), todos os “indicadores mostraram uma evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino – primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As metas de progressão estabelecidas foram superadas” (BRASIL, 2009). Dados relativos ao Censo escolar de 2010 demonstram que 31.005.341 de alunos estão matriculados no Ensino Fundamental regular (BRASIL, 2009). Destes, a grande maioria, ou seja, 16.921.822 alunos (54,6%), estão matriculados na rede municipal de ensino. As redes

estaduais correspondem a 32,6% dos matriculados, as privadas atendem a 12,7% e as federais a 0,1%” (BRASIL, 2009).

No entanto, *grosso modo* o tipo de formação que se imprime a esses alunos é insuficiente e falha, pois não forma com consciência crítica e reflexiva, apenas forma para sustentar números de estatísticas, que, politicamente falando, contemplam eficazmente as metas estabelecidas pelos governos. Porém, o que vemos em muitas das nossas escolas hoje são alunos que estão presentes, mas que não fazem parte da escola (RIBEIRO, 1984; SAVIANI, 2007). São alunos matriculados e que sustentam estatísticas crescentes que teoricamente funcionam, mas na prática, não. A transformação da escola deve contemplar mais do que a ampliação de vagas ou a elevação de estatísticas promissoras. Giolo (2011) aponta que a transformação da escola passa por “superar o desafio de criar as condições para que os alunos, incluídos os das classes populares, cuja lógica de percepção do mundo não é a mesma lógica da escola, construam uma relação com o saber escolar de forma a se mobilizarem para aprender” (GIOLO, 2011, p. 41).

A educação ofertada no Brasil a partir dos anos 2000 diz ser integrada à comunidade local e também à comunidade global; diz ser também tecnologicamente avançada e politicamente globalizada (MEC, 2009). No entanto, não é bem isso que veremos se adentrarmos em qualquer sala de aula pública hoje. Oliveira (2004) aponta que “a baixa qualidade do ensino público brasileiro pode ser medida pelos altos índices de evasão e repetência, assim como pelas avaliações internacionais que colocam os nossos alunos em patamares baixíssimos” (OLIVEIRA, 2004, p. 954).

A maioria das escolas não consegue manter os alunos envolvidos de forma consciente e participante. A escola no alvorecer desse novo século acaba por expulsar parte de seus alunos, pois, como há muito se sabe, é propulsora de uma retórica formativa ineficaz e pouco abrangente, que desmerece os conhecimentos populares (DUBET, 2004, 2003; LEITE, 2000; RIBEIRO, 1984). Tendo isso em vista, muitos alunos “até gostariam de frequentar uma escola, pelo símbolo social que ela representa, mas consideram que não vale a pena “perder” tempo com um conteúdo escolar desmotivador e distanciado da realidade vivida por eles (LEITE, 2000, p. 4).”

A formação do aluno, que deveria ser um processo de desenvolvimento e de maturação individual, é muito mais um processo instrutivo⁵. O cotidiano escolar que ora foi idealizado como um espaço de mediação entre os processos de produção e apropriação de conhecimentos e as práticas formativas de seus sujeitos, principalmente no que tange à emancipação humana, não criou condições para sustentar tal iniciativa. Ao contrário, a escola passou a repelir seus sujeitos, que a tomaram como desnecessária, massificada e assistencialista, quase sempre funcionando em instalações precárias (BUFFA in SAVIANI, 2007, p.163).

As instituições escolares que deveriam formar cidadãos capazes de refletir criticamente sobre os diversos aspectos sociais, inclusive aqueles que interferem diretamente na vida do indivíduo, como os relacionados à expressão religiosa, sexual e moral etc., não formam, apenas reproduzem um modelo ultrapassado e falido de se educar. Claro que existem exceções, porém, dificilmente encontramos escolas preparadas para essa importante tarefa (SAVIANI, 2007).

A escola brasileira é fruto das intervenções governamentais durante séculos e da mudança constante dos rumos que a instituição tomava, posto que, a cada novo governo, mudavam-se também os projetos educacionais. Para Ravagnani (1985), “nós somos uma sociedade deformada que carrega dentro de si cicatrizes e malformações históricas profundas que teremos muitas dificuldades em superar” (RAVAGNANI, 1985, p.225).

Atualmente, além da inclusão em massa das crianças nas escolas, têm-se também formas explícitas de controle para investigar o estado atual da educação, como os múltiplos exames e programas, como SAEB, Saresp, Enem, Provão. Esses exames são ferramentas utilizadas pelos governos do início do século para investigar, mensurar e direcionar a escola brasileira e seu modo de ser enquanto instituição formadora de valores e produtora de conhecimento. Com o uso desses instrumentos, estimula-se a ampliação de forma efetiva e em termos qualitativos das oportunidades de acesso à rede pública. No entanto, como aplicar testes que aferem habilidade se à escola foi dado pouco respaldo sobre como operacionalizar um ensino público de qualidade, voltado à comunidade na qual ela está inserida e condizente com a realidade que seus alunos vivenciam?

De fato, é necessário que se pense nas discontinuidades, nos retrocessos e nas contradições políticas e históricas que configuraram a criação e a expansão da escola, bem

⁵ Função Instrutiva da escola: desenvolve-se mediante atividade ensino-aprendizagem. Sistemática e intencional, a fim de aperfeiçoar o processo de socialização espontânea, compensar lacunas e deficiências e preparar o capital humano da comunidade social (TAVARES, 2011).

como nas crenças que envolvem a instituição e o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI no Brasil, para poder se pensar em diretrizes possíveis para esses elementos. Oliveira (2004) aponta que é necessário que a partir de

uma nova conjuntura política essa importante dívida social seja resgatada para que o Brasil finalmente possa ingressar no rol das nações que oferecem a sua população o maior legado da civilização ocidental: o direito a uma educação que sirva não só para a reprodução material e o desenvolvimento econômico, como também para a elevação sociocultural que permita a construção de uma identidade nacional soberana e solidária – a base de uma sociedade mais justa e democrática (OLIVEIRA, 2004, p. 954).

Assim, talvez sejamos capazes de refletir sobre o sentido de existir da escola, ou sobre o sentido de se (re) fazer a escola, para que se concretize, de uma vez por todas, uma instituição desejante, inclusiva e primordial nas vidas dos estudantes.

Nesta parte do capítulo apresentamos de que modo se formou o pensamento educacional brasileiro ao longo de sua história. Esse pensamento influenciou a concepção que temos do que é uma escola hoje e de como deve acontecer o processo de ensino-aprendizagem de línguas dentro dela, que influencia e é influenciado pelas crenças que construímos a esse respeito. Esse arcabouço teórico sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI é o que sustenta nossas crenças a esse respeito e também faz nascer outras, num processo dinâmico que se retroalimenta (BARCELOS, 2004). Assim, para continuarmos nossa discussão, na próxima parte do capítulo apresentaremos algumas considerações sobre crenças, seus conceitos e contextos envolvidos, seja em relação à escola, seja em relação ao ensino de LP, seja em relação ao trabalho com LI nela apreendido.

SEGUNDA PARTE: CRENÇAS – CONCEPÇÕES E CONTEXTOS

“A necessidade de crer constitui um elemento psicológico tão irredutível quanto o prazer ou a dor. A alma humana tem aversão à dúvida e à incerteza” (LE BON, 2002, p. 25).

Nesta parte do capítulo nos dedicaremos a uma reflexão sobre o conceito de crenças e suas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem de LP e LI na escola, bem como refletiremos sobre as crenças que envolvem a escola enquanto instituição, para que a partir dessa reflexão possamos compreender as experiências escolares dos adolescentes participantes de nossa pesquisa. Para tal, discorreremos inicialmente sobre o histórico dos estudos de crenças no Brasil; logo após, passaremos a refletir sobre seus variados conceitos e definições, seguido pelo estudo de crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, para então situar, na última seção do capítulo, a importância do desenvolvimento dos estudos sobre crenças. Nesse sentido, é necessária a compreensão dos elementos aqui apresentados, para que assim possamos sinalizar para a força que as crenças exercem em todo o processo escolar, incluindo o processo de ensinar e aprender línguas.

2.7 Breve panorama histórico dos estudos sobre crenças no Brasil

Os estudos sobre a escola no Brasil remontam à pós-colonização, já que pra alterar o modelo seguido até aquele momento foi preciso criar novas possibilidades, modificando o que constituiu nossa primeira estrutura de ensino pós-colonial, iniciada por Pombal, no século XVIII. Já os estudos sobre a história da escola, “desenvolveram-se, principalmente, a partir dos anos 1990, muito embora alguns tenham sido feitos antes dessa data” (BUFFA, 2007, p. 151). Todas essas intervenções históricas na escola e no processo de ensino-aprendizagem de LP e LI podem explicar, em grande parte, porque temos as crenças que temos em relação à escola e ao ensino de línguas que se desenvolve nela. Foram essas intervenções nos mais diversos contextos que direcionaram e continuam direcionando nossas crenças sobre esses temas. Sabendo disso, é necessário que se compreendam as crenças e as experiências dos adolescentes em conflito com a lei, a partir dos contextos de suas vivências, pois entendemos que

o contexto não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros,

voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 30).

Sabendo disso, fica evidenciada a importância da investigação a partir dos contextos sócio-históricos da produção das crenças (SILVA, 2007). Sendo assim, passamos a resgatar parte das investigações da Linguística Aplicada a respeito do conceito de crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI no Brasil, que remontam à década de 1990 (BARCELOS, 2007, 2006, 2004; SILVA, 2007). No contexto internacional, as pesquisas datam do final da década de 1970 e começo da década de 1980 (BARCELOS, 2007; SILVA, 2007). No decorrer desses anos, as definições, termos e aplicações da noção de “crenças” modificaram-se significativamente, especialmente a partir do início dos anos 2000, quando houve uma profusão de diferentes termos e concepções para a noção de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, sobre formação de professores e outros. Assim, as crenças acabaram “consolidando-se como um campo de pesquisa fértil” (BARCELOS, 2007, p. 36), especialmente no Brasil.

Barcelos (2007) apresenta uma divisão cronológica dos períodos de pesquisa sobre crenças no país. Ela os divide em três momentos, a saber: “período inicial dos estudos sobre crenças, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e período de expansão, de 2002 até o presente” (BARCELOS, 2007, p. 28). A seguir discutiremos sucintamente sobre esses períodos e a evolução nos estudos sobre crenças no país, para podermos entender sua importância nas reflexões sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI na atualidade.

Conforme mencionado anteriormente, foi no início dos anos 1990 que a investigação sobre a relação entre crenças e ensino/educação (e mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI) nasceu no Brasil. No entanto, desse período datam poucos estudos; alguns pioneiros adotam o conceito de *cultura de aprender e de ensinar*, de Almeida Filho (1993), para se referir às crenças. Muito comum também no início dos estudos sobre crenças era adotar outros termos em substituição a crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Barcelos (2007) enumera alguns títulos de trabalhos realizados no período inicial que elucidam essa diversidade de conceitos: *Concepções de aprendizagem de língua*, de Leffa (1991); *Mitos sobre aprendizagem de língua*, de Vianna (1993); *Representações e concepções dos alunos de Letras em relação à autonomia*, de Carmagnani (1993); *Crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos de Letras, seu dizer e fazer*, de

Barcelos (1995) entre outros. *Concepções, mitos e representações* eram termos recorrentes para o que mais tarde se convencionou chamar de crenças.

Nesse primeiro período, os estudos sobre crenças advêm de uma abordagem normativa, tanto que as crenças eram vistas como “ideias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e de ensinar” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 219). Nesse período, os objetivos dos trabalhos eram identificar se as crenças que envolviam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estavam certas ou erradas, pois elas eram vistas como “algo estável” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006) e eram inventariadas por meio de questionários fechados.

A partir de 1996, período considerado por Barcelos (2007) como o de desenvolvimento e consolidação dos estudos sobre crenças no Brasil, as pesquisas aumentaram consideravelmente, tanto que as investigações avançaram para áreas mais delimitadas e firmaram um campo fértil de estudos nas universidades brasileiras. Barcelos (2007) relaciona algumas pesquisas que consolidaram esse campo no Brasil: *Crenças de alunos em contexto de Ensino Médio*, de Cunha (1998); *Crenças de alunos e professores sobre a escola pública*, de Custódio (2001); *Crenças sobre línguas estrangeiras*, de Marques (2001), entre outros.

Dentro do período de desenvolvimento nasce também a cultura de avaliar, que são as crenças sobre avaliação. Elas se somam à cultura de aprender e ensinar, surgida no período inicial. Barcelos (2007) observa que, de 1996 a 2001, “a maioria dos estudos foi realizada com professores ou alunos de Letras” (BARCELOS, 2007, p. 45), em instituições públicas de educação.

Nesse período, os estudos sobre crenças advêm de uma abordagem nomeada por Barcelos (2001) como metacognitiva. Nela as crenças eram vistas como “conhecimento metacognitivo” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 219). Eram vistas também como elementos estáveis. Seus estudos eram realizados por meio de questionários semiestruturados e entrevistas (BARCELOS, 2004). Nesses estudos, “a relação entre crenças e ações não merece atenção. Tal relação é somente sugerida e analisada com respeito às estratégias de aprendizagem” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220).

O período que compreende de 2002 até o presente momento é o que tem o maior número de trabalhos relacionados às crenças, tanto que Barcelos (2007) o nomeia de período em expansão. Nele surgem trabalhos sobre crenças mais específicas como: crenças sobre vocabulário, sobre gramática, sobre identidade, sobre o bom aluno, entre outros. Nesse período, os estudos sobre crenças advêm de uma abordagem contextual, pois as crenças são

vistas como “ações contextualizadas [...] inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220). É nesse período também que a relação entre crenças e ações começa a ser investigada.

No período de expansão, os trabalhos levam em consideração os mais variados contextos em relação aos do primeiro e segundo períodos, e o nível de complexidade destes também se acentua, pois se incorporaram, inclusive, novos instrumentos de pesquisa, como “histórias de vida, narrativas e desenhos como métodos que conseguem aprofundar melhor nos contextos das crenças” (BARCELOS, 2007, p. 60).

Podemos perceber que houve expansão nos estudos do termo previamente definido por Almeida Filho (1993) como cultura de aprender, no entanto, “as pesquisas sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas encontram-se na infância” (BARCELOS, 2004, p. 18), haja vista a quantidade de elementos que ainda podem ser explorados. Desta forma, por se tratar de um campo fértil, a pesquisa sobre crenças pode se desenvolver ainda mais e em variadas direções.

Mas o que são crenças? Que relação as crenças têm com a experiência vivida na instituição escola? Elas atravessam o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI? Por quê? Na seção seguinte refletiremos sobre essas questões e suas possíveis respostas, para que, mais adiante, possamos compreender um pouco mais a proposta apresentada no início deste trabalho: refletir sobre as crenças que manifestam adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas no CENSE Ponta Grossa/PR.

2.8 Crenças – Conceito e definições

Ao refletirmos sobre crenças, múltiplos conceitos emergem. Esses conceitos nos direcionam a possíveis caminhos que podemos percorrer para entendermos melhor quem somos, em que acreditamos e porque pensamos da forma que pensamos (SILVA, 2007). Nesse sentido, nossas experiências e vivências variadas são levadas em consideração, pois em alguns casos, nossas crenças nascem delas⁶ e a elas modificam à medida que firmamos verdades pessoais e individuais, construídas durante toda nossa vida, moldando nosso comportamento. Barcelos (2004) afirma que as crenças não só influenciam nossos

⁶ As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de BARCELOS, 1995; MILLER, GINSBERG, 1995; RILEY, 1997 apud BARCELOS, 2004).

comportamentos, com também são influenciadas por eles num processo de implicações dinâmicas.

Existem muitos conceitos para definir crenças (BARCELOS, 2006; 2004; SILVA, 2007). Por essa razão, na sequência, apresentaremos, na tabela 2, algumas das várias definições já utilizadas nos estudos relacionados às crenças:

TABELA 2 – CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE CRENÇAS

TERMOS	DEFINIÇÕES
Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo considerado como ‘normais’ pelos alunos e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.
Crenças (André, 1996)	Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes.
Crenças (Pagano et al., 2000)	Todos os pressupostos a partir dos quais os aprendizes constroem uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.
Crenças (Mastrella, 2002)	Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.
Crenças (Barcelos, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.
Crenças (Barcelos, 2006)	(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Fonte: adaptada de SILVA, Kleber. Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p.235-271, jan./jun.2007.

Silva (2007) observa que apesar de existirem inúmeros termos e definições relacionados à noção de crenças, todos eles são construídos em determinadas bases pelo contexto histórico social vivenciado pelos homens, sendo assim, “variam de pessoa para pessoa” (SILVA, 2007, p. 247), pois “são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual ele interage” (SILVA, 2007, p. 247). Desta forma, podemos entender que as crenças não se estabelecem isoladamente, mas sempre

através das experiências e relações com aquilo que nos cerca, como pudemos perceber em algumas definições apresentadas na tabela 2.

Concordamos com Barcelos (2007) ao postular que a conceituação de crenças não é uma tarefa fácil, mas complexa, visto que existem muitos conceitos e definições atribuídos a esse termo. Não devemos deixar de considerar também que os conceitos atribuídos às crenças sofreram alterações com o passar do tempo (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2006, 2004) e ainda vêm se alterando, devido à profusão de estudos relacionados ao termo; porém, para que possamos direcionar nossas reflexões e considerações, neste trabalho assumimos a seguinte noção de crenças definida por Barcelos (2004):

[Crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2004, p. 19).

Gimenez (2011) enfatiza que as crenças são fundamentais nas significações e ressignificações das experiências vividas dentro e fora da escola. Vindo a esse encontro, Pajares (1992) contribui ressaltando que as crenças influenciam a forma como as pessoas se organizam e organizam as suas tarefas. Para a autora, “as crenças são forte indicadores de como as pessoas agem” (PAJARES, 1992 apud BARCELOS, 2001, p. 73). Nessa direção, Raymond e Santos (1995) postulam que as “crenças são as ideias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida” (RAYMOND e SANTOS, 1995 apud SADALLA, 1998, p.103) e que influenciam, sobremaneira, nossos comportamentos.

Assim, já que elas exercem forte impacto em nosso comportamento, conhecê-las melhor é refletir sobre nossas próprias ações, é ter maior consciência de nós mesmos. Oliveira (2011) postula que “o indivíduo precisa estar consciente de suas experiências anteriores para entender melhor quem ele é. As experiências vividas no passado dão à pessoa as ferramentas necessárias para entender melhor as experiências vividas no presente e as que estão por vir” (OLIVEIRA, 2011, p. 69). Desta forma, saber de nossas experiências é também saber do nosso modo de ser no mundo.

Oliveira (2011) ainda afirma que as experiências afetam os sujeitos “no tempo, no espaço e na interação entre o pessoal e o social” (OLIVEIRA, 2011, p. 69), seja por adaptações, ajustes dos indivíduos aos diversos contextos ou através da interação com este, pois a experiência é uma “atividade cognitiva do sujeito, é uma maneira de construir o mundo e, sobretudo, de *verificá-lo e experimentá-lo*” (DUBET, 1994, p. 95). Desta maneira, podemos

perceber que todas as experiências que experimentamos afetam também “o sistema de crenças que possuímos a respeito do mundo” (BARCELOS, 2006, p. 18).

Por essa razão, é importante promover a discussão sobre as crenças dos alunos, dos professores e de todos os agentes escolares envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, para proporcionar uma reflexão sobre suas práticas na escola (BARCELOS, 2004). É importante tentar entender “as crenças que nos cercam em nosso meio social, as consequências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos” (BARCELOS, 2004, p. 146), pois as crenças que manifestamos sobre a escola têm um impacto poderoso nas práticas desenvolvidas dentro dela e o contrário também acontece, ou seja, as práticas escolares têm relação com o estabelecimento de algumas crenças sobre a instituição.

Em poucas palavras, conhecer nossas próprias crenças sobre aprender e ensinar LP e LI pode permitir a produção das transformações necessárias para um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem de LP e LI na sala de aula (SADALLA, 1998).

2.8.1 As crenças e suas características

O conceito de crenças segundo Barcelos (2011) relaciona-se

com a abordagem do aprendizado dos alunos e sua relação com fatores como: motivação, estratégias, expectativas, ansiedade, autoestima, dentre outros; com a abordagem de ensino e com a tomada de decisão dos professores, além do processo de mudança educacional (BARCELOS, 2011, p. 148).

Desse modo, para Barcelos (2004) a relação entre crenças e estratégia é recíproca, pois não apenas as crenças definem as estratégias, mas também a escolha de certas estratégias serve como fator relevante para a construção de outras crenças. A autora ainda pondera que o interesse por esses estudos “surgiu de uma mudança dentro da Linguística Aplicada – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo” (BARCELOS, 2004, p. 126), que é dinâmico e complexo. Parte dessa complexidade está na maneira de caracterizar as crenças, como demonstramos a seguir:

- As crenças são *dinâmicas*: nos estudos iniciais sobre crenças se considerava que elas eram estáticas, no entanto, hoje parte-se do princípio de que as crenças são dinâmicas. Dufva (2003) postula que as crenças são dinâmicas e podem mudar no decorrer do tempo. Elas podem, inclusive, mudar até mesmo dentro

de uma situação. Entretanto, “isso não significa que elas são geradas imediatamente. Elas são sempre ancoradas em algo – incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores” (DUFVA, 2003 apud BARCELOS, 2007, p. 114).

- As crenças são *construídas socialmente e situadas contextualmente*: Parte-se da ideia de que à medida que interagimos com aquilo que nos rodeia, modificamos, desenvolvemos e (re) significamos nossas experiências que, ao mesmo tempo, também nos modificam, desenvolvem e (re)significam (BARCELOS, 2007). As crenças também “incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2007, p. 114).
- As crenças podem ser situadas contextualmente porque fazem parte da própria interação social e com o meio no qual essa interação acontece. Segundo Barcelos (2004), “se pudéssemos ilustrar esse momento, teríamos o desenho de uma rede intrincada de relações e inter-relações das crenças, cada uma delas representando uma crença interligada com vários outros fios do contexto, em momentos específicos” (BARCELOS, 2004, p. 137).
- As crenças são *experienciais*: elas são parte de nossas experiências e vivências acumuladas das relações anteriores, segundo Hosenfeld (2003) “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (HOSENFELD, 2003, apud BARCELOS, 2007, p. 39). Madeira (2005) ressalta que “a experiência acumulada na vivência do processo de aprendizagem da língua coloca-se como um dos principais fatores na formação das crenças de alunos e professores” (MADEIRA, 2005, p.353).
- As crenças são *paradoxais e contraditórias*: já que “elas podem ser pessoais ou coletivas” e que não se tem “esta ou aquela crença, mas sim esta e aquela crença” (BARCELOS, 2011, p. 61). As crenças, segundo Silva (2005, p. 78 apud SILVA, 2007, p. 250), “seriam um acervo vivo de verdades individuais

ou coletivas, na maioria das vezes implícitas...” Para Barcelos (2006), as crenças podem ser amplamente influentes no processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, podendo funcionar como obstáculos, impedindo que o aprendizado aconteça ou, ao contrário, ou seja, as crenças podem alavancar o processo de ensino-aprendizagem dessas línguas.

2.8.2 Crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas

Não há um conceito uniforme a respeito do que são crenças sobre o processo de ensino- aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2007, 2006, 2001; SILVA, 2007), uma vez que se utilizam várias definições e nomenclaturas. Apresentamos a seguir outra tabela específica sobre crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas, que demonstra a profusão dos termos utilizados e sua conceituação. O tabela 3 é uma adaptação de Barcelos (2004, p.130-131).

TABELA 3 – CONCEITOS E DEFINIÇÕES SOBRE AS CRENÇAS A RESPEITO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

TERMOS	DEFINIÇÕES
Conhecimento metacognitivo (Weden, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 196)
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Crenças culturais (Gardner, 1998)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (p.8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas...” (p. 40)

Fonte: Adaptado de BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, 2004, p.123-156.

As conceituações sobre esse termo foram se construindo através dos diversos apontamentos que surgiram desde a década de 1980. Barcelos (2004) enfatiza que esses diferentes termos abrangem duas características: “referem-se à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2004, p. 132) e “enfatizam mais o aspecto

cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências” (BARCELOS, 2004, p. 132).

Neste trabalho, concordamos com a ideia de crenças sobre a aprendizagem de línguas apresentada por Barcelos (2001), que destaca que, de maneira geral, as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas podem ser definidas como: “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72).

Essas ideias estão intimamente relacionadas às experiências no processo de ensino-aprendizagem de LP e LI anteriormente vivenciadas pelos alunos dentro da escola, sendo que é possível entender que as suas experiências pessoais contribuem no sentido de estabelecer as crenças e influenciar suas ações na escola em relação a aprender e ensinar essas línguas dentro da instituição. Complementando esses apontamentos, Le Bon (2002) afirma que as crenças orientam os pensamentos, as opiniões e, por conseguinte, a maneira de proceder no aprendizado de uma língua. Nesse sentido, podemos refletir sobre a dimensão de nossas crenças e suas interferências nos processos escolares. Devemos buscar conhecer nossas crenças para que tenhamos a compreensão das nossas ações e de nossos comportamentos enquanto aprendizes de línguas (BARCELOS, 2007, 2006, 2004).

Barcelos (2006) vem contribuir chamando a atenção para a relação que se estabelece entre as crenças e a escola:

A sala de aula não é somente o lugar para se aprender língua materna ou estrangeira. É também o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças (BARCELOS, 2006, p. 131).

Nessa direção, Miccoli (2011) afirma que as experiências vivenciadas pelos alunos dentro do ambiente escolar podem ter aspectos positivos, podem desenvolver participações mais ativas e seguras em sala de aula e em todo o ambiente escolar, e aspectos negativos, que podem desenvolver frustrações com as quais é difícil lidar dentro e fora da escola, podendo levar às consequências drásticas como o abandono escolar, por exemplo. Essas ações, crenças e emoções demonstradas pelos jovens estão relacionadas às maneiras de encarar a instituição, seus relacionamentos e posicionamentos dentro dela, tendo em vista que a “aprendizagem dependerá do sentido que o estudante encontrar naquilo que acontece em sala de aula” (MICCOLI, 2001, p. 1981) e naquilo que acontece em toda a escola ou ainda ao que se relaciona a ela.

Como há uma relação estreita entre as experiências vividas e as crenças que se desenvolvem a partir delas (GIMENEZ, 2011), é importante entender as significações construídas sobre a escola para que possamos compreender melhor as formas de pensá-la enquanto instituição. Entender melhor as significações construídas pelos jovens em relação à escola é discutir suas participações, progressos e frustrações vivenciadas dentro delas e refletir melhor sobre a maneira de lidar com esses elementos que, por vezes, influenciam o processo de aprender e ensinar.

Sabendo que as ações dos alunos em relação à escola são, em parte, afetadas por suas crenças e vice-versa, que elas estão intimamente ligadas aos seus comportamentos e convicções sobre a instituição (BORG, 1998 apud BARCELOS, 2006), podemos dizer que as crenças podem influenciar diretamente “a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos” (RILEY, 1998 apud BARCELOS, 2001, p. 73) dentro da escola, seja em relação ao aprendizado de LP e LI ou em relação às negociações que os alunos empreendem com seus pares, com seus professores e com a própria escola enquanto instituição. Desta maneira, nossa discussão nasce das significações, ações e relações que os jovens atendidos pelo CENSE Ponta Grossa estabelecem com a escola e com o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, as quais serão apresentadas mais detidamente no capítulo 4 deste trabalho, permitindo, inclusive, que analisemos os sentidos que esses jovens atribuem às suas experiências escolares em meio aberto.

Muitas vezes o “sentido” ou o “não sentido” atribuído às próprias experiências dentro da escola podem determinar as ações (ou atitudes) em relação a ela, como por exemplo, o comportamento em determinada aula, a frequência em determinada disciplina e até a permanência ou não do aluno na escola. Algumas ações são reproduzidas através de “um discurso composto pelas crenças comuns na sociedade brasileira” (BARCELOS, 2011, p. 155) e reforçado pelas práticas discursivas presentes nela.

A seguir enumeramos algumas das crenças mais comuns sobre a instituição escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI já apontadas em outros trabalhos de pesquisadores brasileiros (BARCELOS, 2011, 2006, 2004; SILVA, 2007, dentre outros).

– **Crenças sobre a escola:**

- A escola é o lugar onde se aprendem “coisas” (CHARLOT, 1996);

- É na escola onde se adquire conhecimento erudito (CHARLOT, 1996) (essa crença remete a uma crença sobre o processo de ensino-aprendizagem: a de que aprender é acumular conhecimentos);
- **Crenças sobre o perfil do (bom ou mau) aluno:**
- “Os alunos, especialmente os de escola pública, são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas” (BARCELOS, 2007, p. 112);
 - “Alunos oriundos de espaços populares, principalmente aqueles da escola pública, não são competentes para aprender línguas estrangeiras. Não sabem português, quanto mais inglês” (SCHEYERL, SIQUEIRA, 2009, p. 93).
- **Crenças sobre o perfil do (bom ou mau) professor:**
- Bom professor de LI é aquele que fala a aula inteira em inglês (LEFFA, 2009; LIMA, 2011);
 - Bom professor de línguas é aquele que tem bom vocabulário e boa pronúncia (BASSO, 2006);
 - “Professores gostam de ensinar, não de avaliar” (MORAES, 2006, p. 207);
 - Bom professor de língua inglesa é aquele que sabe a cultura e a história do povo que fala a língua (BASSO, 2006);
 - O bom professor sabe lidar com as diferenças individuais dos alunos (BASSO, 2006).
- **Crenças sobre LP:**
- Português é muito difícil (BAGNO, 2007);
 - O brasileiro não sabe português (BAGNO, 2007);
 - É preciso saber o português direito para aprender bem uma LE (BARCELOS, 2007);
 - Saber falar bem a LP é saber todas suas regras e nomenclaturas (BAGNO, 2007);
 - Só em Portugal se fala bem a LP (BAGNO, 2007);
 - É preciso dominar a gramática para falar e escrever bem o português (BAGNO, 2007);
 - As pessoas sem instrução falam o português tudo errado (BAGNO, 2007).

– **Crenças sobre LE:**

- Fala bem a LE aquele que tem experiências de aprendizado no exterior e aquele que entra em contato com o nativo da língua a ser estudada (BARCELOS, 2011, 2007, 2006);
- É preciso se matricular em um curso de idiomas para se aprender bem a LE a ser estudada (BARCELOS, 2011, 2007, 2006; LEFFA, 2009);
- É mais fácil aprender a língua espanhola, por se aproximar mais do português, do que aprender a LI (FIALHO, 2005);
- LE é para a elite (LEFFA, 2009);
- Não se aprende LE na escola pública (LIMA, 2011).

Muitas dessas crenças são apontadas por Barcelos (2011) como perniciosas, pois alijam e negam, principalmente, “a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira, obviamente a população mais carente”, (BARCELOS, 2011, p. 157) que acaba, muitas vezes, se autoexcluindo do processo de aprender uma nova língua.

As palavras de Barcelos (2011) vão em direção às palavras de Leffa (2007):

A ideia de que aprender uma língua é pertencer ao clube dos aprendizes dessa língua parece útil para explicar o processo de autoexclusão na aprendizagem da língua estrangeira. Parte-se aqui do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando diz “eu odeio inglês”, pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a determinada comunidade partiu de sua própria vontade (LEFFA, 2007 apud LIMA, 2011, p. 126).

Segundo Leffa (2009), o processo de autoexclusão pode ser identificado em todas as disciplinas da escola, mas ele é especialmente marcado nas aulas de LP e LI. O autor ressalta que “essa autoexclusão, que aparentemente parte do aluno, de dentro pra fora, na verdade parte da sociedade de fora para dentro, como um cavalo de Tróia, colocado no aluno para destruir de dentro seu desejo de aprender” (LEFFA, 2009, p.118). Mais adiante neste trabalho, no capítulo 4, poderemos notar como esse processo atravessa a fala dos adolescentes participantes da pesquisa, principalmente no que tange à ideia do *status* dessas línguas e o que

é “falar bem o português”, com suas “regras complicadas” e o falar o inglês, uma língua internacional⁷.

Souza (2011) afirma que parte da responsabilidade pela consolidação de crenças que podem implicar de forma negativa o processo de ensino-aprendizado de línguas e o relacionamento do aluno com a escola e vice-versa é da própria instituição, que, somada a “ausência de políticas educacionais consistentes” (SOUZA, 2011, p. 142), falha na promoção escolar dos jovens. Assim, “a escola frequentemente falha em cumprir o papel que deveria desempenhar na formação plurilinguística do cidadão” (SOUZA, 2011, p. 142).

Sintetizando, gostaríamos mais uma vez de ratificar a importância dos estudos sobre as experiências e crenças dos adolescentes da escola pública brasileira, em especial dos adolescentes em conflito com a lei, que em sua maioria pertencem à camada mais pobre da população brasileira, excluída durante o processo histórico-social de oferta de ensino no Brasil, como visto anteriormente. Percorrendo este caminho, esta pesquisa quer sinalizar e deixar sua contribuição com os estudos sobre a escola e o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI existente nela, sabendo que por meio desses estudos é possível “penetrar no mundo cognitivo e social dos alunos, desvelando suas crenças e suposições a respeito do que seja aprender línguas” (BARCELOS, 2007, p. 31) e com isso interferir de maneira crítica no processo de ensinar e aprender LP e LI dentro da escola.

No capítulo que segue apresentaremos os materiais e métodos utilizados neste trabalho. Demonstraremos de que modo analisamos as crenças que os adolescentes que participaram da pesquisa apresentaram a respeito da escola e do ensino de LP e LI vivenciado em meio aberto.

⁷ Nossa compreensão do ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira na escola pública do meio aberto é a que envolve, teoricamente, o inglês como língua internacional ou World English, ou seja, o inglês que possibilita o acesso a uma vida global para aqueles que o dominam, no entanto, como demonstrado em pesquisas, no imaginário brasileiro, a língua inglesa ainda é fortemente relacionada aos Estados Unidos e à Inglaterra, assim, na prática, nega-se o World English e se tem a afirmação do vínculo língua inglesa – Estados Unidos e Inglaterra (RAJAGOPALAN, 2003).

CAPÍTULO 3

MATERIAIS E MÉTODOS APLICADOS

“Fugir ou tentar fugir é uma prerrogativa inalienável de todo e qualquer ser vivo que se sinta oprimido”
(SILVA, 1997, p. 111).

Neste capítulo apresentaremos a metodologia aplicada, os métodos de levantamento e análise de dados utilizados e, por fim, os participantes da pesquisa desenvolvida no CENSE Ponta Grossa, de modo a tentar elucidar o perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, no que diz respeito às crenças que estes manifestam a respeito da escola e do ensino de LP e LI, bem como suas percepções sobre suas experiências escolares anteriores a internação.

3.1 Metodologia de pesquisa

Em relação à perspectiva utilizada para a abordagem do problema, a pesquisa proposta pode ser classificada como pesquisa qualitativa, pois considera a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A abordagem qualitativa de pesquisa nasce no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar se o método de ciência utilizado pelas ciências naturais e físicas deveria ser o mesmo a ser utilizado pelas ciências humanas (ANDRÉ, 2008; BARBIER, 2004).

O método que se tornou conhecido através das ideias de Weber e Dilthey ficou conhecido como idealista-subjetivista, porque não aceitava que a realidade fosse algo externo ao sujeito, mas valorizava a maneira de entendimento da realidade pelo indivíduo. A abordagem idealista-subjetivista, conhecida como abordagem qualitativa, se opõe à visão empirista de ciência, buscando a interpretação no lugar da mensuração. Ela assume que fatos e valores se relacionam (ANDRÉ, 2008), o que faz com que o caráter de neutralidade das ciências empíricas seja ao menos questionado. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, por concordarmos com André (2008), que aponta que é por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, de lazer, na família e na escola que vão sendo construídas as interpretações, os significados, e/ou visões de realidade(s).

Desta maneira, nesta pesquisa nos utilizaremos da abordagem qualitativa não apenas por privilegiá-la, mas sim porque consideramos que esta é a mais adequada para se estudar

crenças, pois neste tipo de trabalho *os pesquisadores investigam o que os participantes da pesquisa estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências, e como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem* (BARCELOS, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, grifos nossos).

É preciso esclarecer que dentro da abordagem qualitativa de pesquisa também se incluem o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica. Esta última é “o estudo de uma cultura ou de uma sociedade” (ANDRÉ, 2008, p. 27), e pode ser realizada a partir das seguintes técnicas:

1. Observação participante – o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado;
2. Interação constante – o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados;
3. Preocupação com o significado – como as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca;
4. Trabalho de campo – o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

Como pretendíamos implementar alguma ação em conjunto com o grupo participante, desenvolvemos nosso trabalho contemplando a abordagem qualitativa do tipo etnográfica, utilizando elementos deste tipo de pesquisa. Para tal, escolhemos os seguintes instrumentos de coleta de dados durante toda nossa permanência no CENSE Ponta Grossa: a entrevista estruturada, a observação participativa, o diário de campo e o caderno de relatos, que incluía um questionário e a solicitação de elaboração de um poema/música e um desenho.

Utilizamos-nos de mais de um instrumento de coleta de dados por concordarmos com Barcelos (2006), que afirma que com o avanço nos estudos de crenças “instrumentos como entrevistas, observação de aulas e histórias de vida passaram a favorecer a *triangulação* dos dados, tão necessária na investigação do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 22, grifos nossos).

Procuramos escolher uma variedade de instrumentos a serem aplicados em diferentes momentos e situações, pois “é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informações”

(ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.52), pois desta maneira é possível se ter uma visão mais ampla do universo que está sendo estudado.

3.1.1 Instrumentos de coleta de dados utilizados

- **Entrevista**

O primeiro instrumento escolhido para se investigar as crenças dos adolescentes em conflito com a lei foi a entrevista, pois

as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004, p. 03).

O tipo de entrevista contemplado foi o estruturado. Esse tipo de entrevista é firmemente estruturada e baseada em roteiro prefixado, formado por questões fechadas e padronizadas, que também são bastante detalhadas e possuem rigidez na formatação. O propósito da entrevista estruturada detalhada não é o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem esmo o de “testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências” (MIGUEL, 2010).

Inicialmente tínhamos pensado na utilização de local discreto (sala de atendimento individual, disponível no CENSE, na qual pesquisador e participante poderiam estar a sós por alguns momentos) para a realização das entrevistas. Combinaríamos com a direção e coordenação de segurança da unidade, dia e horário adequados para a realização delas. No entanto, no decorrer de nossas observações, fomos orientados, por motivo de segurança e não disponibilidade de um número suficiente de educadores sociais⁸ a realizar as entrevistas durante o período de observação participativa em sala de aula mesmo. Sendo assim, procedemos a todas nossas entrevistas em sala de aula, sempre nos momentos finais ou iniciais de cada aula, a fim de pouco interferir na rotina existente. Tal procedimento foi combinado previamente com os professores e com as coordenadoras pedagógicas.

⁸ Socioeducador ou Educador Social – Segundo os Cadernos do IASP (2006) é o profissional que atua com o adolescente em conflito com a lei. É o facilitador que ajuda a descobrir caminhos e a pensar alternativas. Seu papel é colocar à disposição dos jovens o saber e a experiência pessoal; Criar um ambiente de confiança, acolhimento e afeto; Fazer intervenções determinadas e específicas, ser firme e chamar a atenção dos adolescentes, sempre que necessário; Estabelecer limite, sem ser brusco, fazendo uso da palavra, lembrando regras para uma boa convivência e mostrando as consequências de sua ação (CADERNOS DO IASP, 2006, p. 39).

A seleção dos alunos participantes respeitou a disponibilidade do jovem em assistir às aulas, ou seja, os participantes não foram previamente escolhidos pelo pesquisador, uma vez que isso não era possível⁹. Apenas marcávamos com a professora e, de acordo com o cronograma de atendimento estabelecido pela coordenação pedagógica, encontrávamos os adolescentes na sala de aula.

Adaptamos todos os procedimentos de coleta de dados às exigências que nos foram solicitadas, sem perder o foco da pesquisa. É necessário dizer que todo trabalho de campo pode ter imprevistos, no entanto, nesse momento devemos ser flexíveis e nos adaptar à realidade da instituição e dos participantes da pesquisa, já que o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme o planejado desde o início. Este processo é sempre passível de transformações e mudanças durante o percurso (ANDRÉ, 2008; BARBIER, 2004; DUARTE, 2004).

A entrevista foi realizada utilizando-se de um gravador digital de voz em sala de aula (durante as observações), mediante autorização da professora regente e consentimento dos alunos participantes, que no início ou final de cada aula respondiam às questões do roteiro de entrevista. Por meio dela, tentamos fazer um levantamento das experiências pessoais dos adolescentes que envolviam a escola e, em especial, as aulas de LP e LI nas suas vidas pré-internação segundo a percepção destes. Tivemos de reforçar muito bem que gostaríamos de conhecer suas impressões e experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI e sobre a escola *anteriores* à internação e não sobre as situações vivenciadas dentro do CENSE Ponta Grossa, pois eram frequentes os comentários sobre a escola e sobre as disciplinas frequentadas pelos adolescentes dentro do CENSE.

Em virtude da solicitação feita pela equipe de segurança, as entrevistas com os adolescentes ocorreram na presença de seus colegas e do professor de línguas, o que de alguma forma influenciou as respostas e o comportamento do adolescente que era entrevistado. Notamos, por exemplo, que os adolescentes comparavam o professor de LP e LI que tiveram no meio aberto com a atual professora de inglês do CENSE, que naquele momento estava presente na entrevista e que, para eles, era uma profissional exemplar.

Notamos, também, que a maioria dos alunos lembrava-se das situações do meio aberto com certo desagrado e as comparavam às experiências do presente. A comparação feita

⁹ Não pudemos escolher previamente os participantes das entrevistas porque alguns adolescentes não estavam liberados para frequentar a escola, pois estavam em outra atividade (audiências, médico, dentista), ou estavam proibidos de se ausentar de seus alojamentos por terem descumprido alguma norma interna de segurança. Devemos considerar também, a grande rotatividade do CENSE, que todo mês recebe novos jovens e desliga outros, devido o cumprimento da medida.

entre a escola do meio aberto com a do meio fechado pareceu inevitável. Pensando nisso, ao analisarmos os dados focamos inteiramente nas respostas que contemplavam o objeto de nosso estudo, ou seja, as experiências escolares anteriores a internação dos adolescentes. Dispensamos bastante atenção nas análises dos instrumentos de coleta de dados (principalmente as entrevistas) para que não houvesse interpretação equivocada ou confusa das respostas formuladas pelos participantes.

Assim, ao aplicarmos o roteiro de entrevista, que apresentamos a seguir, também enfatizamos nossa intenção em pesquisar as experiências escolares vivenciadas pré-CENSE:

Roteiro de entrevista aplicada aos 40 participantes da pesquisa:

- 1- Conte como foi sua experiência na escola antes de vir para o CENSE:
- 2- Você abandonou a escola? Por quê?
- 3- O que você pensa sobre ter abandonado a escola?
- 4- De quais aulas você mais gostava? Por quê?
- 5- De quais aulas você menos gostava? Por quê?
- 6- Você acha que a escola deveria ser diferente? Se sim, como você gostaria que ela fosse? Deveria mudar alguma coisa na escola?
- 7- Como eram as aulas de português? Por quê?
- 8- O que você aprendia nessas aulas?
- 9- Considera que isso era importante?
- 10- Como eram as aulas de língua estrangeira? Por quê?
- 11- O que você aprendia nessas aulas?
- 12- Considera que isso era importante? Para quê?
- 13- Como você definiria um bom professor de línguas?
- 14- Como eram seus professores de línguas? Você tem lembranças deles? Quais?
- 15- Do que você mais gostava nas aulas de línguas? Por quê?
- 16- Do que você menos gostava nas aulas de línguas? Por quê?

Houve variação em relação ao tempo de aplicação do roteiro de entrevista, que em virtude da diferença do perfil comunicativo de cada participante se alongava ou se limitava um pouco, pois alguns jovens eram mais falantes e outros menos. Acreditamos também que a entrevista, por privilegiar a obtenção de informações através da fala individual, supostamente livre e espontânea (DUARTE, 2004), depende da interação estabelecida entre pesquisador e participante, o que em alguns casos, por exemplo, pode limitar a obtenção de respostas mais detalhadas.

Outra possibilidade também pode ser a pouca confiança gerada no adolescente em uma intervenção como essa (quebra de rotina). Entendemos que em alguns casos a confiança entre participante e pesquisador pode ser mais lenta, tanto que fomos questionados por um adolescente sobre o porquê da entrevista e, se esta faria algum tipo de interferência no relatório¹⁰ do PPA (Plano Personalizado do Adolescente) sobre o comportamento dos adolescentes, apresentado no final do período de internação.

Apesar da pouca confiança de alguns dos jovens entrevistados, apenas um dos 40 adolescentes participantes não quis gravar (registrar) a entrevista. A vontade do adolescente foi acatada imediatamente. O gravador foi desligado e seu desejo de privacidade foi preservado. Porém, ficamos surpresos quando, após desligarmos o gravador, o adolescente começou a tecer comentários sobre a escola e sobre o ensino de LP e LI vivenciados nela. Ele alegou que se sentia mais a vontade para falar sem ser gravado e nos autorizou a utilizar suas falas que, na medida do possível, foram transcritas no caderno de anotações do pesquisador logo após o término da aula.

Queremos reforçar que durante a entrevista, a maior parte dos alunos respondeu com prontidão a nossos questionamentos, levando em consideração que estávamos abordando a escola “pré-CENSE”, ou seja, a escola do meio aberto frequentada anteriormente à internação por esses jovens.

- **Observação**

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação participativa. Optamos por esse instrumento porque ele “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (ANDRÉ, LUDKE, 1986, p. 26) como, por exemplo, a aproximação entre o pesquisador e as “perspectivas dos sujeitos” (ANDRÉ, LUDKE, 1986). Em todos os contatos que tivemos com os adolescentes revelamos que nossos procedimentos faziam parte de uma pesquisa sobre a escola. Os objetivos foram totalmente revelados, considerando que esse procedimento não

¹⁰ PPA – É o instrumento central da intervenção socioeducativa nos CENSEs (Paraná, 2006, p. 62). Ele nasce a partir de uma reunião com a equipe de referência (professores, psicólogo, assistente social e outros) e o adolescente. Esse instrumento tem o objetivo de garantir a compreensão das singularidades de cada adolescente, pois é personalizado e apropriado a cada um. Nele são contempladas metas relacionadas a vários aspectos da vida do jovem, como: saúde, educação profissional, relações comunitárias, entre outros. O PPA é a “possibilidade de o adolescente iniciar a mudança do rumo de sua história, apropriar-se de sua vida e projetá-la desvinculada do mundo da criminalidade” (PARANÁ, 2006, p. 59).

provoca “muitas alterações no comportamento do grupo observado” (ANDRÉ, LUDKE, 1986, p. 29).

Em local, data e horário previamente estabelecidos entre o pesquisador e os professores, realizamos a observação de 40 aulas, de 50 minutos cada uma, sendo 20 de LP e 20 de LI. As aulas de LP eram ministradas pela mesma professora nos dois turnos (manhã e tarde); já as aulas de LI eram ministradas por um professor, na parte da manhã e uma professora, na parte da tarde. Todos os professores cederam voluntariamente as informações obtidas em suas aulas. Nessas aulas, fizemos uma observação participante, na qual “o pesquisador observa-se e observa o outro, nela o participante torna-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 225). Consideramos que logramos êxito neste empreendimento.

Nossa participação nas aulas, por meio de observações, explicações dadas aos alunos – quando solicitadas – e relatórios das aulas foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois pudemos documentar sistematicamente as ações e as ocorrências relevantes para os elementos da investigação proposta. Esse tipo de participação, conforme argumenta Vieira-Abrahão (2006), é mais frequente nas pesquisas qualitativas de natureza etnográfica, pois nestas investigam-se as crenças contextualmente em função da própria natureza do ambiente escolar, que exige uma maior participação e envolvimento do pesquisador. Daí a nossa escolha por estes instrumentos de coleta de dados.

- **Notas e diário de campo**

As notas ou registros do diário de campo também foram importantes elementos de coleta de dados, por meio dos quais buscamos responder às perguntas “quem / o que / quando / como e por quê. Elas foram organizadas em diferentes categorias para registrar reflexões, descrições ou análise de eventos” (BURNS, 1994 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226). Nossos registros contemplaram a descrição das atividades diárias (rotinas) do CENSE, o ambiente no qual foram realizadas as observações, algumas percepções e apontamentos dos adolescentes que não foram registrados no gravador e as próprias impressões do observador.

As notas e os registros de campo foram feitos em sala de aula e nos diversos ambientes dentro do CENSE (salas de aula, ambiente externo, alojamentos e outros). Tínhamos como objetivo incluir informações não necessariamente verbais, descrições do contexto da pesquisa em relação às estruturas grupais, ambiente físico, interações e impressões expressas das mais diferentes formas, seja por olhares, gestos, composição da

estrutura física do ambiente e outros. Nesse sentido, concordamos com Vieira-Abrahão (2006) que afirma que o diário de campo é:

(...) uma alternativa ou um suplemento para as notas de campo. No contexto de sala de aula, o pesquisador observa e escreve notas objetivas e sucintas que serão retomadas em um curto espaço de tempo pelo pesquisador, para a confecção do seu diário de pesquisa. Eles promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226).

Em relação a todas as aulas observadas, é preciso dizer que houve variação no número de adolescentes presentes em cada uma, pois frequentemente os adolescentes eram desligados da instituição por terminarem de cumprir a medida socioeducativa ou por não irem para a escola em virtude de estarem cumprindo sanções disciplinares¹¹ aplicadas pelos educadores sociais, não podendo se ausentar de seus alojamentos. Por essa razão, o número de adolescentes que participava das aulas observadas variou bastante. O menor número de adolescentes reunidos nas aulas observadas foi de dois jovens e o maior número, de seis. Outro aspecto observado no decorrer de nossa permanência dentro do CENSE foi que os professores tinham que se adaptar rapidamente às intervenções diárias dos educadores sociais, pois nem sempre eles sabiam que o adolescente seria desligado ou não participaria de sua aula.

- **Caderno de relatos**

O caderno de relatos era composto por questões escritas que foram elaboradas pelo pesquisador visando a precisão e clareza nas respostas obtidas. Este instrumento foi utilizado também, como mais uma forma de levantamento de dados, que pode enriquecer a análise das experiências escolares dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. O questionário que fazia parte do caderno foi construído por itens abertos que, segundo Vieira-Abrahão (2006), “têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222).

Inicialmente propusemos uma possível distribuição de cadernos de relatos aos 40 participantes da pesquisa. No entanto, a coordenação de segurança estudou as possibilidades

¹¹ Sansão disciplinar - punição de caráter educativo aplicável às infrações, podendo ser: Advertência verbal (infrações de natureza leve), Repreensão (sansão disciplinar revestida de maior rigor no aspecto educativo aplicável em casos de infração de natureza média) e Recolhimento (manutenção do adolescente em local separado dos demais adolescentes, sem prejuízo das atividades obrigatórias, aplicável em caso de infrações de natureza grave, não podendo exceder a cinco dias) (CADERNOS DO IASP, 2006, p. 58).

e, tendo em vista a quebra de rotina¹² que esse procedimento acarretaria na unidade, chegou a um consenso de que seria possível que 25% do total de participantes, ou seja, que 10 jovens recebessem o caderno de relatos em seus alojamentos individuais para que, durante uma semana, pudessem relatar, desenhar, criar músicas, poemas e outros sobre suas experiências escolares anteriores à internação. Os demais participantes, segundo a coordenação de segurança, não ficariam sabendo desse procedimento. Diante da situação, aceitamos tal restrição e distribuimos o instrumento de coleta de dados aos 25% dos adolescentes selecionados, que devolveram todos os cadernos no prazo previamente estabelecido.

Os critérios para a seleção dos dez adolescentes que teriam acesso ao caderno de relatos estabelecidos pela coordenação de segurança foram: a cooperação do jovem em relação às atividades desenvolvidas na unidade (geralmente os jovens que, segundo a equipe de segurança, eram mais tranquilos, comprometidos com seus afazeres e que não faziam uso de remédios) e a não restrição do jovem em relação às atividades diárias da instituição, tendo em vista que o material (lápiz, borracha e caderno) ficaria nos alojamentos por um período relativamente grande. Solicitamos à coordenação de segurança que esse instrumento de coleta de dados fosse deixado com o adolescente em seu alojamento por um mínimo de três dias e um máximo de sete dias.

O caderno de relatos continha um total de 18 questões, sendo que as 16 primeiras foram utilizadas também no roteiro da entrevista realizada em sala de aula, apresentado anteriormente; as outras duas não foram usadas no roteiro de entrevista porque se tratavam de sugestões de elaboração de desenho, poesia e/ou música relacionadas à temática da escola, como segue:

17- Desenhe alguma lembrança da escola:

18- Escreva uma música ou poesia sobre a escola:

Não houve nenhuma solicitação por parte dos participantes da pesquisa no sentido de corrigir possíveis erros de grafia ou gramaticais presentes em suas escritas. No entanto, neste trabalho realizamos alguns ajustes de ordem ortográfica nos dizeres dos adolescentes, para que não houvesse nenhum tipo de exposição desnecessária dos adolescentes.

¹² Tendo em vista o número restrito de educadores sociais e o grande número de atividades desenvolvidas no CENSE diariamente, a equipe de segurança estabeleceu uma rotina a ser cumprida. Os adolescentes são deslocados em grupos de sete integrantes, são revistados antes de entrar em sala de aula e também, nos momentos finais da aula, para que a segurança possa ser mantida e nenhum material utilizado possa se extraviar. Todo o material utilizado é conferido e guardado na presença dos jovens que, após a aula, voltam para seus alojamentos individuais.

Os ajustes efetuados não sofreram modificações em relação a seus conteúdos, apenas adaptações para a linguagem escrita padrão.

- **Desenho**

O último instrumento utilizado foi o desenho. Vieira-Abrahão (2006) afirma que os desenhos começaram a ser usados com sucesso, como mais um instrumento para se “resgatar as visões e as expectativas que têm os alunos, sobretudo os mais novos, sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 229) e, também sobre suas crenças em relação à escola, suas identificações, anseios e perspectivas para com a instituição.

Os desenhos foram solicitados explicitamente aos dez adolescentes que tinham acesso ao caderno de relatos e coletados por meio destes. Eles nos auxiliaram na revelação das crenças que os adolescentes trazem de suas experiências escolares anteriores à internação, especialmente em relação à escola enquanto instituição e, também, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LP e LI. Os desenhos foram solicitados a eles como forma de representação de alguma lembrança da escola frequentada em meio aberto, conforme a questão 17 apresentada anteriormente.

Todos os instrumentos de coleta de dados citados estão atrelados à pesquisa de cunho qualitativo, muito embora alguns possam estar presentes em diferentes paradigmas de pesquisa. Nossa investigação não descartou a possibilidade do uso de técnicas atreladas à pesquisa de cunho quantitativo, tanto que utilizamos, no capítulo 2 deste trabalho, gráfico e estatísticas, que nos auxiliaram na composição do referencial teórico e apresentação do tema proposto. Desta forma, concordamos com Celani (2005), que postula que:

Ambos os paradigmas se preocupam com a produção do conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder (CELANI, 2005, p.106).

Enfim, a utilização de todos os instrumentos empregados permitiu o que Barcelos (2001) apontou como uma abordagem contextual, ou seja, aquela que permite uma melhor interpretação e compreensão da relação entre as crenças e as ações no contexto pesquisado. Assim, nossa investigação concretizou-se de maneira contextual, identificando as experiências vivenciadas, observando as ações dos adolescentes em sala de aula, considerando suas

colocações nas entrevistas e analisando as manifestações de suas crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, seja por meio das respostas do questionário presente no caderno de relatos ou por meio da elaboração do desenho e música/poesia solicitados.

A pesquisa bibliográfica em diferentes fontes de conhecimentos foi utilizada durante todo nosso estudo. Buscamos pesquisar uma literatura que sustentasse e direcionasse todo o trabalho, bem como o processo de análise dos dados coletados. O referencial teórico foi composto de leituras-chave que abarcavam o eixo temático basilar da pesquisa, quais sejam: crenças e experiências escolares, processo de ensino-aprendizagem de LP e LI em escolas públicas e história e historiografia da escola e do ensino de LP e LI no Brasil.

Esclarecidos os materiais e métodos utilizados na coleta de dados, nos direcionamos na próxima seção para a breve apresentação dos participantes da pesquisa.

3.2 Os participantes da pesquisa

Por meio de pesquisa no cadastro dos adolescentes em regime de internação no CENSE à época, pudemos fazer um levantamento da idade dos 40 participantes da pesquisa: esta variava entre os 14 e os 19 anos, sendo que todos pertenciam ao sexo masculino. Os dados coletados também apontaram que 22 adolescentes, ou seja, mais da metade dos jovens (55%) eram da cidade de Ponta Grossa. Os demais vieram de cidades próximas ou eram transferidos de outros CENSEs do estado do Paraná. Todos adolescentes eram oriundos de escolas públicas e desses, 39 haviam abandonado a escola entre a 4ª e a 7ª série antes de cometerem o ato infracional, conforme pudemos comprovar por meio de seus cadastros. Apenas um adolescente estava cursando o 1º ano do Ensino Médio quando foi apreendido. Alguns desses dados podem ser observados na tabela 4, que foi construída a partir das informações que constavam em seus cadastros arquivados no CENSE Ponta Grossa:

TABELA 4 – APRESENTANDO O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

(continua)

Nome	Sexo	Série completa	Idade	Escola pública	Cidade de origem	
E.	M	6ª série	19	SIM	Ponta Grossa	Adolescentes que responderam à entrevista em sala de aula
F.	M	7ª série	16	SIM	Ponta Grossa	
A.	M	6ª série	17	SIM	Wenceslau Braz	
V.	M	5ª série	17	SIM	Ponta Grossa	
T.	M	5ª série	16	SIM	Ponta Grossa	
M.	M	4ª série	15	SIM	Castro	
L.	M	6ª série	16	SIM	Ponta Grossa	
T.	M	4ª série	17	SIM	Curitiba	
J.	M	4ª série	17	SIM	Ponta Grossa	
W.	M	5ª série	16	SIM	Ponta Grossa	
T.	M	5ª série	17	SIM	Ponta Grossa	
M.	M	6ª série	16	SIM	Telêmaco Borba	
W.	M	4ª série	14	SIM	Telêmaco Borba	
P.	M	5ª série	18	SIM	Apucarana	
A.	M	4ª série	17	SIM	Ponta Grossa	
D.	M	4ª série	16	SIM	Castro	
R.	M	5ª série	17	SIM	Cascavel	
E.	M	4ª série	17	SIM	Foz do Iguaçu	
R.	M	4ª série	14	SIM	Prudentópolis	
J.	M	4ª série	15	SIM	Ponta Grossa	
A.	M	4ª série	18	SIM	Ponta Grossa	
E.	M	7ª série	17	SIM	Ponta Grossa	
D.	M	4ª série	17	SIM	Ponta Grossa	
T.	M	5ª série	16	SIM	Porecatu	
J.	M	4ª série	15	SIM	Sarandi	
G.	M	6ª série	14	SIM	Ponta Grossa	
W.	M	5ª série	15	SIM	Sarandi	
T.	M	4ª série	18	SIM	Prudentópolis	
D.	M	7ª série	18	SIM	Ponta Grossa	
A.	M	1ª ano (E.M.)	17	SIM	Ponta Grossa	
A.	M	5ª série	16	SIM	Ponta Grossa	Adolescentes que preencheram o caderno de relatos em seus alojamentos e responderam à entrevista da em sala de aula
P.	M	4ª série	16	SIM	Ponta Grossa	
M.	M	6ª série	17	SIM	Ponta Grossa	
J.	M	4ª série	17	SIM	Ponta Grossa	
W.	M	4ª série	16	SIM	Dois vizinhos	

TABELA 4 – APRESENTANDO O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**(conclusão)**

A.	M	4ª série	14	SIM	Cambará	Adolescentes que preencheram o caderno de relatos em seus alojamentos e responderam à entrevista da em sala de aula
M.	M	4ª série	17	SIM	Sto. Antônio da Platina	
W.	M	5ª série	17	SIM	Curitiba	
I.	M	4ª série	15	SIM	Ponta Grossa	
E.	M	4ª série	16	SIM	Ponta Grossa	

Fonte: O autor**Notas:** Dados cadastrais dos adolescentes atendidos pelo CENSE Ponta Grossa – maio/junho/2011

Não é possível apresentar os participantes com riqueza de detalhes, pois o ECA, em seu artigo 100, esclarece os princípios que regem a aplicação das medidas, um dos quais é o direito à privacidade: “Art. 100 - Inciso V - privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no *respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada*” (BRASIL, 1990, grifos nossos).

As respostas às questões propostas pelo caderno de relatos dadas pelos 10 adolescentes que receberam permissão para utilizá-lo em seus alojamentos, somadas aos dados cadastrais desses jovens nos serviram para traçar um possível perfil dos adolescentes que o CENSE Ponta Grossa atende e, também, verificar a relação que se estabelece entre crenças sobre escola, sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI e abandono escolar, como veremos no próximo capítulo.

No decorrer da pesquisa, alguns adolescentes que participaram do trabalho foram desligados da unidade, no entanto, acreditamos que esses desligamentos não prejudicaram os resultados finais apresentados, já que todas as entrevistas iniciaram e terminaram nos momentos de atendimentos dos adolescentes na escola. Antes de apresentarmos os resultados deste estudo, na próxima seção abordaremos as questões éticas e a contribuição das reflexões deste trabalho para o CENSE Ponta Grossa e seus colaboradores.

3.3 A questão da ética no trabalho científico: procedimentos adotados

Nesta seção, gostaríamos de enfatizar o papel do pesquisador em relação aos participantes da pesquisa, pois ele deve se diferenciar dos demais, tendo em vista que o pesquisador deve ser aquele que “planeja e dirige o que será produzido ao longo da investigação” (DUARTE, 2004, p. 218), tendo a preocupação de “evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p. 110) durante a pesquisa. Assim, nossa postura de pesquisador em relação

aos temas levantados nesta discussão e à ética adotada em todos os procedimentos foi a de conduzir um trabalho científico e construir, a partir das vozes dos adolescentes, uma análise dos dados levantados, sempre salvaguardando os direitos e as identidades dos participantes, pois concordamos com Paiva (2005) que afirma que “do ponto de vista ético, o anonimato do participante deve ser garantido de forma a evitar que ele sofra qualquer consequência advinda dos resultados da pesquisa” (PAIVA, 2005, p. 52). Nesse sentido, esclarecemos que todos os nomes dos adolescentes participantes citados foram reduzidos a sua letra inicial para preservar suas identidades, garantindo o anonimato. Quando houve repetição de nomes, foram acrescentados números as suas iniciais.

Esclarecemos também que as informações presentes neste trabalho foram de antemão autorizadas pelos adolescentes e pela direção geral do CENSE Ponta Grossa. Além do que, toda autorização legal foi concedida através de dois documentos assinados pela coordenação da SECJ. Um deles, o “Termo de compromisso de pesquisa e sua autorização” (ANEXO 1), foi firmado entre a UEPG (cedente), a SECJ (concedente) e o pesquisador; o outro, “Normas para realização de pesquisa nos CENSEs do Paraná”(ANEXO 2), foi celebrado somente entre a SECJ e o pesquisador.

Ressaltamos a importância da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes, porém, como os adolescentes estavam sob a tutela do estado, não foi necessário o recolhimento das assinaturas dos seus responsáveis legais (pais, avós), tendo em vista que a responsabilidade legal desses jovens enquanto cumprem medidas socioeducativas é do Estado, representado, naquela ocasião, pela direção da referida instituição. Diante disso, firmamos compromisso junto à Secretaria de Educação do Paraná e Secretaria da Criança e da Juventude, bem como junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (COEP), que de pronto, nos autorizou a execução da pesquisa (ANEXO 3).

Desta forma, ressaltamos que todos os encaminhamentos legais foram atendidos, tanto que documentamos todos os procedimentos necessários, bem como garantimos a preservação das identidades dos participantes, que estiveram livres para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento e resguardar suas individualidades.

Cumprimos, desta forma, o que estabelecem os documentos firmados entre pesquisador, participante e unidade de socioeducação, pois acreditamos que a ética deve conduzir a pesquisa, “de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas” (PAIVA, 2005, p. 44). Ao contrário, é preciso que, antes que iniciemos nossas

investigações, pensemos nos resultados que a pesquisa pode trazer para o participante e para a instituição, sejam eles positivos ou negativos. Assim, como veremos na seção seguinte, um ano depois da coleta de dados, retornamos ao CENSE Ponta Grossa para dividirmos nossas conclusões e, de alguma forma, contribuimos com o grupo de profissionais em educação que tão bem nos recebeu.

3.4 O retorno e suas contribuições

Pensando nos resultados que obtivemos e por concordarmos com Paiva (2005) que afirma que “o pesquisado tem o direito de ter sua participação recompensada e saber qual foi o resultado de sua participação” (PAIVA, 2005, p. 52), retornamos ao CENSE Ponta Grossa, e realizamos a exposição de nosso trabalho para os colaboradores do CENSE. Nosso retorno foi programado com antecedência com a coordenação pedagógica do PROEDUSE que, de pronto, se esforçou no sentido de reunir o maior número possível de professores para que a discussão sobre o trabalho fosse mais proveitosa.

Assim, achou-se por bem expor os dados na semana pedagógica¹³ do segundo semestre de 2012. Na ocasião, conseguimos reunir um grupo grande de colaboradores; cerca de 25 pessoas participaram da discussão que propusemos, analisando os dados levantados conjuntamente conosco. Procedemos dessa forma antes mesmo da elaboração de algumas conclusões do trabalho, pois acreditamos, assim como Paiva (2005) que

nas pesquisas de natureza etnográfica, os resultados devem ser apresentados aos participantes antes mesmo do fechamento do texto, pois é importante que as vozes dos pesquisados também estejam presentes no trabalho e que o pesquisador se disponha, de alguma forma, a contribuir com quem lhe abre as portas (PAIVA, 2005, p. 51).

Pensando nisso, muito do que foi discutido encontra-se nos apontamentos finais dessa pesquisa, no entanto, parte das falas dos professores durante nossa intervenção também está na análise dos dados que apresentaremos no próximo capítulo.

Esse retorno vem ao encontro da proposta inicial desse trabalho, pois nossa vontade era a de implementar uma ação conjunta entre pesquisador, participantes de pesquisa e o CENSE, por acreditarmos, assim como Paiva (2005), que “apontar as falhas no ensino público

¹³ No estado do Paraná, a semana pedagógica é realizada duas vezes ao ano, sempre no início dos semestres. Ela é o momento em que os professores e os demais agentes escolares têm para discutir suas práticas, trocar experiências e estudar materiais em grupo, que possam contribuir na construção de uma prática escolar mais crítica e reflexiva.

sem trazer nenhum retorno para os pesquisados apenas contribui para desestabilizar o que já está fragilizado, o que é, no mínimo, irresponsável e não solidário” (PAIVA, 2005, p. 46).

Assim, conhecidos os materiais e métodos utilizados na pesquisa empreendida, bem como o local de realização da coleta de dados, seus participantes, os procedimentos éticos adotados e o retorno da análise de dados aos participantes da pesquisa, no próximo capítulo passaremos a ouvir os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, passaremos a analisar suas impressões acerca do ensino de LP e LI e sobre a escola pré-internação, para que, a partir destas, possamos pensar sobre aquilo a que nos propusemos no início deste trabalho.

CAPÍTULO 4

COM A PALAVRA, O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI, OU MELHOR “A LEI EM CONFLITO COM O ADOLESCENTE¹⁴”: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

O grupo que eu trabalho está à margem em muitas situações: classe social, escola, oportunidade de trabalho, o meio em que vivem, mas poucos se enxergam marginalizados. Acham normal cometer infrações, não estudar nem trabalhar (R., Professora de português da APED Especial/CENSE Ponta Grossa).

Neste capítulo passaremos a ouvir os adolescentes em conflito com a lei que participaram da pesquisa. Eles poderão manifestar suas impressões, desejos e anseios sobre o que é a escola e sobre o que é aprender LP e LI na escola pública, sempre tendo como base suas experiências escolares anteriores à internação. Os dados que serão apresentados são relativos ao caderno de relatos, bem como às notas do diário de campo e também à entrevista estruturada realizada em sala de aula com os adolescentes.

Como “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa” (ANDRE, LUDKE, 1986, p. 45), elegemos organizar o material recolhido em três categorias de análise¹⁵ (DUARTE, 2004), a saber: *impressões sobre a escola e o abandono escolar, impressões sobre o professor de LP e LI e impressões sobre as aulas de LP e LI*. Os dados foram analisados a partir dessas categorias.

4.1 Impressões sobre a escola e o abandono escolar

Para iniciarmos nossa compreensão acerca dos apontamentos dos jovens sobre a escola e o abandono escolar, apresentamos a seguir a tabela 5, composta pelos dados dos 10 participantes que preencheram o caderno de relatos.

¹⁴ A inversão do título nos remete à uma reflexão acerca do artigo 3º da Constituição de 1988 (lei máxima brasileira). Nele se preconizam os objetivos da lei no país, a saber: “Construir uma sociedade livre, justa e solidária; Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Se atentarmos a esses indicadores, veremos que não é o adolescente que se encontra em conflito com a lei, mas sim ao contrário, pois a lei, ao mesmo tempo que não promove o que é expressamente garantido, também pune aquele que a contraria, fazendo existir uma lógica contrária.

¹⁵ Elaboramos e desenvolvemos as categorias de análise a partir da proposta inicial do trabalho e das impressões recolhidas no CENSE Ponta Grossa. Nem todas as categorias de análise contemplam todos os instrumentos de coleta de dados, mas a maior parte sim.

TABELA 5 – PRINCIPAIS MOTIVOS RELACIONADOS AO ABANDONO ESCOLAR

Nome:	Série completa:	Abandono escolar:	Motivos que o levaram ao abandono:
A.	5ª série	Sim	Os estudos não são importantes para o futuro.
P.	4ª série	Sim	Uso de drogas.
M.	6ª série	Não	-----
J.	4ª série	Sim	Uso de drogas. Más companhias.
W.	4ª série	Sim	Falta de interesse pela escola. Más companhias
A.	4ª série	Sim	Uso de drogas.
M.	4ª série	Sim	Colegas, namoradas, más companhias.
W.	5ª série	Sim	Uso de drogas.
I.	4ª série	Sim	Envolvimento com o crime.
E.	4ª série	Sim	Dificuldades de aprendizagem (não especificou).

Fonte: O autor

Notas: Dados trabalhados pelo autor a partir das respostas escritas retiradas do caderno de relatos – maio/2011

90% dos adolescentes que responderam às perguntas do caderno de relatos abandonaram a escola antes de completar os ensinamentos obrigatórios. Esses dados de abandono escolar corroboram os dados apontados pela pesquisa nacional do CNJ, que tenta estabelecer o perfil escolar do adolescente em conflito com a lei, apresentado no capítulo 1 deste trabalho. Os motivos apresentados que levaram ao abandono escolar variaram bastante, no entanto, os que mais chamam a atenção, pela recorrência, são: a *falta de interesse em frequentar as aulas*, o *envolvimento com as drogas e o mundo do crime*. Através do quadro 5 é possível notar também, que a maioria deles terminou apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental (70% deles tinham apenas a 4ª série completa).

O “desinteresse” pela escola apontado por grande parte dos adolescentes evidencia uma escola despreparada para tratar dos alunos que ela recebe da sociedade, conforme pondera Ribeiro (1984):

A ilusão principal de nossa escola é a ideia de que ela seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos. De fato, ela apenas peneira e separa o que recebe da sociedade já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características (RIBEIRO, 1984, p. 96).

A partir das palavras do autor, entende-se que a escola muitas vezes impede a continuidade dos estudos de adolescentes menos privilegiados socialmente. Evidencia-se uma escola que desenvolve um processo que segrega, que tem pouco trato com o desigual, o que gera o desinteresse por ela. Dubet (2003) afirma que esse processo pode ser encontrado especialmente no comportamento de alguns alunos que:

Decidem não trabalhar para que seu desempenho não comprometa seu valor, sua igualdade fundamental; eles “escolheram” ser reprovados na escola, o que os poupa de serem atingidos por seu fracasso. Enquanto uma nota ruim por uma prova realizada é insuportável, ela se torna insignificante quando o indivíduo decidiu não realizar seu trabalho (DUBET, 2003, p. 51, itálicos nossos).

Essa “escolha” de parar de estudar e abandonar a escola foi fortemente comprovada no contato que tivemos com os participantes da pesquisa. Suas palavras, como demonstrado na tabela 5, tendem a mostrar que o *desinteresse* em frequentar a escola, parte do jovem para com a instituição e não ao contrário. Por meio delas, podemos constatar alguns elementos que frequentemente levam o adolescente a se evadir da escola como a “falta de interesse” pelo que se ensina/aprende na instituição, a aproximação com o mundo da criminalidade associado ao uso de drogas e a autoexclusão, que aqui pode ser entendida como “uma das dimensões da experiência escolar de alguns alunos” (DUBET, 2003, p. 29). Nela estão envolvidos: o sentimento de não pertencimento à comunidade escolar, o desempenho retórico frequentemente pouco favorável do aluno oriundo de meio popular e outros “mecanismos de tratamento e de aprofundamento das distâncias que reforçam todos os processos implícitos que organizam o “mercado” escolar” (DUBET, 2003, p. 36).

Nesse sentido, trazemos a seguir, algumas palavras dos adolescentes retiradas dos cadernos de relatos que podem ratificar tais elementos, que efetivamente não são explicitados nos planos educacionais, mas que, por meio do currículo oculto, produzem resultados desfavoráveis às camadas mais populares da população:

“Estudei até a 5ª série, porque comecei a usar drogas (...)” (adolescente P)

“Bom, eu estudei até a 5ª série, eu me envolvi no mundo do crime. Só ia para aprontar na escola, mexer com as minas... Enfim, eu aprontava bastante. Agora eu estou no CEEBJA porque estou preso, mas vou continuar estudando pra eu ser alguém na vida” (adolescente I)

“Eu estudei até a 5ª série porque eu comecei a andar com má companhia e comecei a usar drogas. Eu comecei a faltar nas aulas e só ficava na rua o dia inteiro” (adolescente J)

“Eu estudei até a 5ª série. Parei porque eu tinha dificuldade de aprender” (adolescente E)

Esses relatos parecem mostrar que os adolescentes acreditam, ou pelo menos manifestam a ideia de que são os únicos responsáveis por sua evasão escolar. O uso de drogas, o envolvimento com o crime e as dificuldades de aprendizagem podem ser constatados em seus apontamentos, porém, outros mecanismos (mais sutis) também participam desse processo de exclusão, como por exemplo determinados artifícios relativos às decisões que beneficiam sempre os alunos mais favorecidos, cujo desempenho é por antecipação considerado melhor (DUBET, 2003). Outro elemento que está nas entrelinhas das impressões dos adolescentes é a própria carência afetiva, como veremos adiante.

- **A escola e a carência afetiva**

Além dos motivos citados anteriormente, muitos outros motivos podem contribuir para a evasão escolar desses jovens, como os relacionados à ordem pessoal ou familiar, por exemplo. Pereira e Sudbrack (2008) apontam que fatores como a *carência afetiva*, o *lugar que o adolescente ocupa na família* (às vezes de trabalhador), a *ausência da figura paterna* ou o *autoritarismo materno/paterno* também podem influenciar a não permanência desse adolescente no ambiente escolar. Segundo essas autoras, esse sentimento de impotência e exclusão são “agravados pela introjecção de uma autoimagem negativa, pela descrença em si mesmo e pela ausência de esperança de melhores condições de vida”, o que, em muitos casos, faz com que o jovem deixe de frequentar as aulas.

Esses apontamentos foram comprovados também, durante nosso retorno ao CENSE, na semana de formação continuada (julho de 2012). Na ocasião, dois professores ressaltaram que a afetividade ou a falta dela, é um fator bastante marcante na trajetória de vida desses alunos, a ponto de influenciar seus comportamentos dentro da escola e até mesmo a evasão dela. Os professores compararam a realidade escolar vivida dentro do CENSE à realidade escolar vivida no meio aberto, e disseram que na primeira é possível “dar a atenção merecida” aos alunos por se tratar de um número reduzido de estudantes, diferente da segunda, na qual geralmente as classes são mais lotadas, o que torna difícil um contato mais próximo e também, dar atenção a todos.

Nas palavras desses professores podemos comprovar a crença de que é preciso ter poucos alunos para que haja um contato mais próximo ou para que se dê a “atenção merecida” para os que mais precisam dela. Ora, é necessário que o professor desenvolva práticas que possam conhecer e dar conta das especificidades de sua classe, de forma que cada aluno receba a “devida atenção”, seja em uma classe com poucos ou muitos alunos. Nesse sentido, práticas que concebam, primeiramente, toda classe como não sendo homogênea e que diferenciem o trato individual devem ser consideradas, afinal, “as crianças já chegam à escola como portadoras de desigualdades. Tratá-los em pé de igualdade significa não apenas manter a desigualdade, mas até aumentá-la” (HARPER et al., 1996, p. 71).

Outras impressões dos alunos, como as seguintes, também confirmam e deixam transparecer o apelo por mais contato e maior cuidado em relação ao trato individual. Os comentários demonstram a carência afetiva desses adolescentes em relação a suas experiências vivenciadas no período pré-internação, como apontadas pelos professores anteriormente e confirmadas a seguir:

[O ensino] *“era bom. Porque a professora era humilde e dava bastante atenção para mim (...) a professora de português era bem humilde e legal”* (adolescente M)

“Seria bom se tivesse dois professores por sala. Tem muito aluno pra pouco professor” (adolescente A)

A palavra “humilde”, utilizada para descrever as aulas da professora, acaba demonstrando o que eles esperam da escola e de seus professores. “Modéstia”, “simplicidade” e “aproximação” são palavras que descrevem bem os sentidos atribuídos às aulas de português vivenciadas por esse adolescente. Daí a lembrança positiva dessas aulas.

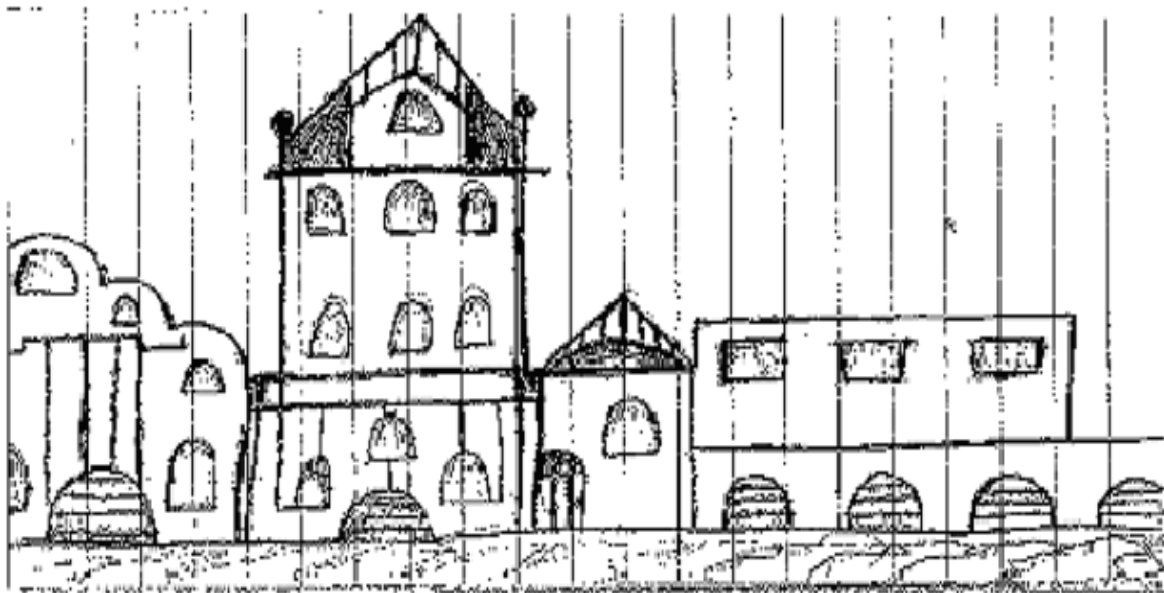
Quase inevitável foi a comparação dos professores do meio aberto com os do ensino do meio fechado (CENSEs). A maioria dos adolescentes entrevistados fez inúmeros comentários sobre a escola intramuros. Valorizavam-na o tempo todo, querendo equipará-la às escolas do meio aberto. Assim, pode-se notar que fatores relacionados às ideias e expectativas sobre a escola enquanto instituição formadora de cidadãos, também podem ser determinantes no processo de evasão, bem como das crenças dos professores sobre seus alunos, que podem ter um impacto poderoso nas práticas desenvolvidas em ambiente escolar (BORG, 1998 apud BARCELOS, 2006, p. 31).

As impressões recolhidas deixaram claro o quanto é importante o estabelecimento de um vínculo afetivo, de confiança entre professor e aluno. Talvez o firmamento desses processos pudesse favorecer a permanência do adolescente na escola e possibilitar, quem sabe, sentimentos de pertencimento a esse espaço.

- **A escola ideal**

É na escola que começamos a vivenciar nossas primeiras experiências sociais, especialmente na adolescência, já que ela “[...] é o primeiro espaço social que possibilita uma exposição a outros mundos ou a outras histórias, diferentes daquelas da família, tendo, portanto, importância singular para a construção das identidades” (MOITA LOPES, 2002, p. 19). Dada essa importância, trazemos a seguir, para iniciarmos nossas análises sobre *a escola ideal*, um desenho que a retrata bem:

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA IDEAL



Fonte: Adolescente M3

Ao que parece, o aluno desenhou a escola como se fosse um castelo, o que nos faz analisar também seu desejo de ter uma escola assim. Idealizar uma escola “saudável” é o que nos quer dizer o adolescente M3, autor do desenho. A seguir, para reforçar o ideal de escola representado na figura 1, apresentamos um poema escrito por outro adolescente. O poema,

como podemos constatar, é atravessado pela crença de que é na escola que aprendemos os “conhecimentos da vida”, que ela é “uma das melhores coisas que você pode ter na vida”:

*Quando você estiver
Escrevendo alguma coisa
Na sala de aula triste.
Sorria, pense que a escola é
Uma das melhores coisas
Que você pode ter na vida*

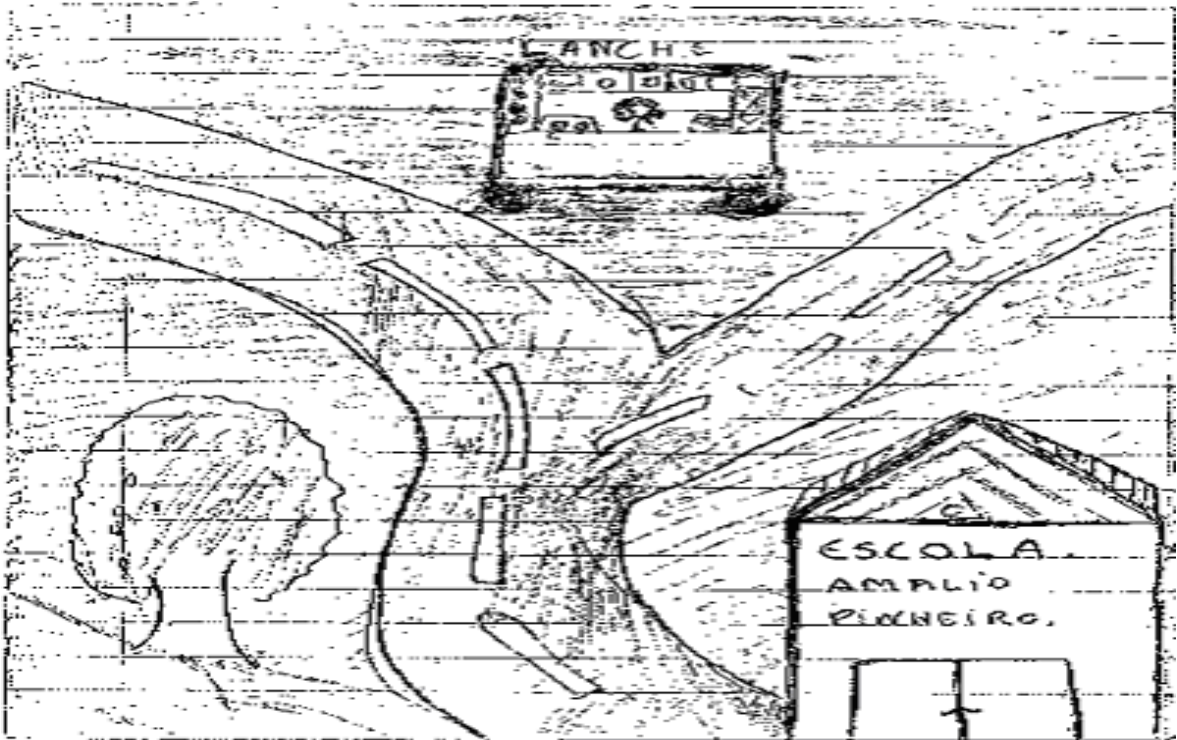
*Quando você estiver
Estudando, empinando pipa ou
Até mesmo jogando bola
Pense nas coisas maravilhosas
Que você aprendeu na escola!*

(adolescente I)

Através da percepção do poema, podemos entender que a escola é uma *coisa boa*, a que todos devem ter acesso. Chamamos a atenção para algumas reflexões que o adolescente traz através do poema, como por exemplo, o “estar triste em sala de aula”, que contrapõe o “pense que a escola é uma das melhores coisas da vida”. Nesses apontamentos, temos o adolescente fazendo uma reflexão sobre como às vezes pode ser desprazeroso estar em sala de aula, no entanto, isso é preciso, pois é lá “que você aprendeu coisas maravilhosas”, “coisas que você pode ter na vida”. Mais uma vez a crença de que é na escola que se aprende “coisas pra vida”, pois ela é capaz de produzir em você, por meio da disseminação do conhecimento elitizado, a ascensão social (GIROUX, 1986). O poema também faz referências à crença generalizada do poder da educação como instrumento de formação e promotora de mobilidade social (GIROUX, 1986), a educação é representada como uma alavanca que impulsiona para a mobilidade social.

Outros desenhos que seguem também representam novas significações sobre a escola como podemos verificar:

FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PRÉ-CENSE



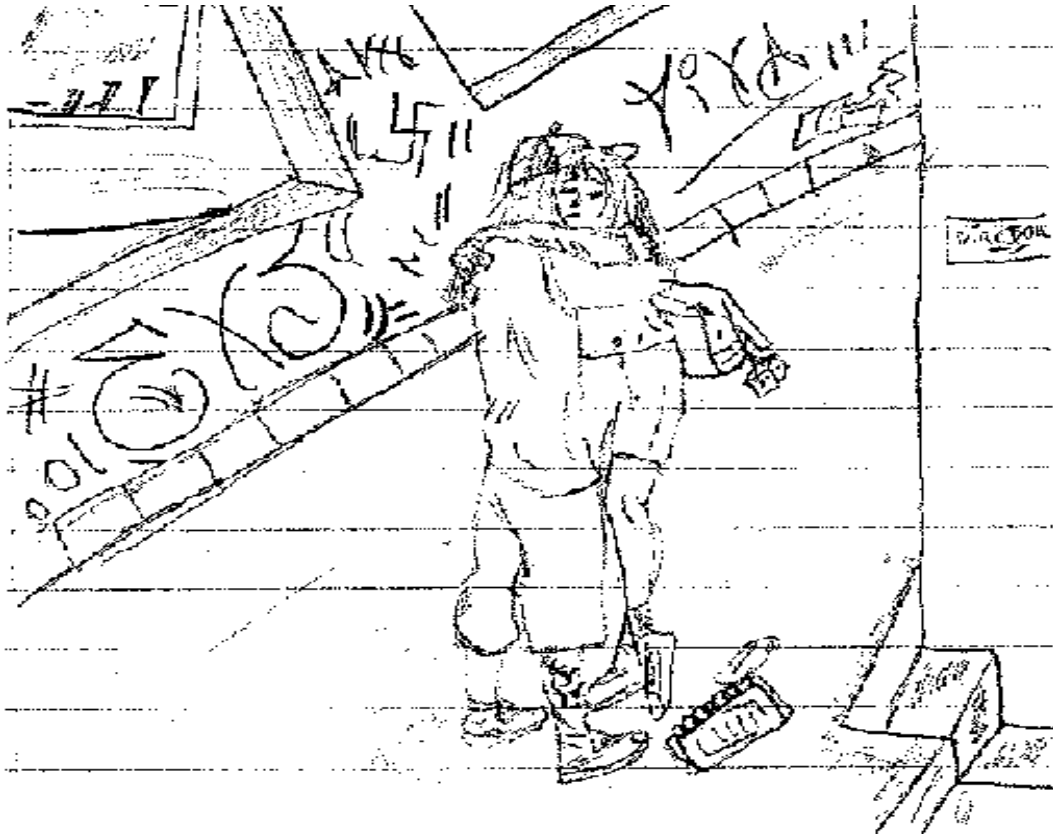
Fonte: Adolescente A

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DAS LEMBRANÇAS POSITIVAS DA ESCOLA



Fonte: Adolescente W2

FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DAS LEMBRANÇAS POSITIVAS DA ESCOLA



Fonte: Adolescente J2

Através desses desenhos, podemos mergulhar no universo desses adolescentes, que, como podemos inferir, utilizam-se dos meios sociais, dentro e fora da escola, para ressignificar suas experiências escolares. Na figura 2, podemos notar a presença de três elementos ligados por caminhos entrecruzados. A escola “Amálio Pinheiro”, a árvore (representação do “fora da escola”) e o trailer de lanches. Curiosamente, a figura 3 também nos apresenta três elementos muito bem marcados, a saber: a quadra de esporte (fora da escola), o quadro-negro e a mesa do professor (dentro da escola) e uma jovem (figura central), que atua como divisora dos elementos de liberdade/diversão/prazer (fora da sala de aula) e restrição/rigidez/autoridade (dentro de sala de aula). Ainda resgatamos as inferências da figura 4, que nos traz a rua (fora da escola), uma placa escrita *diretor* (dentro da escola) e o elemento central, o namoro dos adolescentes.

Analisando as três figuras, é possível ter o entendimento de que as práticas escolares vivenciadas por esses adolescentes extrapolaram o espaço de sala de aula. Nota-se que esses

jovens constroem espaços de sociabilidade que subvertem as experiências escolares. Esse é um jeito de “viver a escola” sem vivê-la do ponto de vista tradicional. Meinerz (2009) ressalta que

quando os adolescentes optam por circular pelos espaços escolares ao invés de permanecer em sala de aula, estão escolhendo criar laços com seus pares, preferindo a sociabilidade como elemento prioritário em seu processo de escolarização. Fora os conteúdos didáticos e as atividades pedagógicas, eles querem o seu reconhecimento como amigos, como aqueles que possuem um beijo gostoso, um olhar insinuante, ou aqueles que se impõem pela força, defendendo sua honra, que não tem medo nem da direção nem da guarda (MEINERZ, 2009, p. 164).

Concordamos com Meinerz (2009) quando este pondera que esses adolescentes querem o reconhecimento, o que é perfeitamente esperado, já que muitos desses jovens não tiveram seus direitos respeitados nos tempos e nos espaços adequados. Eles querem estar longe da rigidez da sala de aula, dos conteúdos imensamente desestimulantes e da prática autoritária de alguns educadores.

Continuando nossa análise sobre as experiências escolares desses jovens, apresentamos as impressões do adolescente J. sobre a *escola ideal*, o que pode nos remeter a suas experiências anteriores à internação. O trecho que segue foi retirado das notas e registros do diário de campo:

Solicitamos a autorização aos alunos para fazermos a gravação das entrevistas. Todos os 4 alunos presentes aceitaram. Começamos a fazer a entrevista com S., depois com o T., logo em seguida com o W. e, quando chegou a vez de J., este me fez um sinal de “tesoura” e disse que “estava de boa”. Entendi o que o aluno quis dizer e imediatamente desliguei o gravador. Em seguida, o aluno J. disse que ele gostaria que houvesse dois professores por aula, devido ao grande número de alunos. Ele também disse que o ensino não era ruim, mas que poderia ser melhor se o número de professores aumentasse. Neste momento a professora sugeriu que começassem os exercícios, dando continuidade à aula (Registro da aula 16 - português).

Parte da resposta do adolescente J reflete o que este pensa sobre a *pouca atenção* que alguns professores oferecem a determinados alunos, reconhecendo que isso se deve ao excesso de alunos que devem ser atendidos e ao número insuficiente de professores para atendê-los. Além disso, parte da resposta de J aponta que existem possibilidades para a concretização de uma escola melhor, porém, a quantidade excessiva de alunos impede a existência dessa escola. Lembramos que o adolescente J solicitou a interrupção da gravação, no entanto, disponibilizou sua percepção sobre a escola que, ao final da aula, na medida do possível, foi transcrita no diário de campo.

“Eu queria que algumas coisas da escola mudassem porque a escola com regras é difícil, mas gostaria que mudasse algo como: professoras que xingam quando o aluno erra, diretoras que pegam no pé da gente. Eu gostaria que a escola fosse sem preconceito (...) ter um atendimento melhor com o aluno” (adolescente I)

“Mudar o preconceito e os professores ter mais paciência é o que deveria ter em uma escola pra ser boa e só” (adolescente J2)

Nessas impressões é reiterada a ideia de que é preciso que o professor tenha mais paciência em suas práticas e também mais habilidade na condução e negociações dos relacionamentos, dentro e fora de sala de aula. Conseguimos verificar a insensibilidade às características individuais de cada aluno e essa percepção é declarada pelo jovem que solicita *mais paciência e menos preconceito*.

Mais uma vez, parece que existe o clamor daqueles que pouco se sentem parte da escola, tendo em vista o trato aluno-aluno, professor-aluno, instituição-aluno que, como visto anteriormente, pode se transformar, muitas vezes, em barreiras que impedem a continuidade do estudo desses jovens. Pudemos perceber estes mecanismos de exclusão, de autoexclusão e de não pertencimento através das percepções apresentadas neste trabalho e também por meio dos trechos retirados dos cadernos de relatos dos adolescentes W2 e A2, que apresentam a *fuga* como símbolo da escapada de um lugar que os desagrada:

*“Pulei o muro da escola
pra correr atrás de pipa
e jogar conversa fora”*

(adolescente W2)

*“Era uma escola muito engraçada
não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia brincar nela não
porque na escola não tinha chão”*

(Adolescente A2)

Parece que da escola esses jovens não fazem mesmo parte, pois não se sentem incluídos como alunos desta instituição. Aliás, até se autoexcluem, para que lhes reste um pouco de dignidade, o que os poupa de serem atingidos por seus fracassos. Mesmo não se sentindo parte integrante dessa instituição, o adolescente preconiza um ideal de escola, que atenda seus desejos, que é capaz de ser “diferente”, sendo mais “igual”. As palavras do adolescente J., retiradas do caderno de relatos, trazem as impressões da escola idealizada pelos jovens que cumprem medidas socioeducativas no CENSE Ponta Grossa:

“Eu gostaria que tivesse menos preconceito e mais igualdade. Os professores têm que ter mais paciência. É essa é a minha ideia pra escola ser diferente” (adolescente J)

Esses apontamentos reiteram o preconceito existente nas práticas escolares vivenciadas pelos adolescentes pré-internação. Para os alunos participantes da pesquisa, a escola deveria ser despida de preconceitos, de tratamentos diferenciados e excludentes. Para eles, a escola deveria ser o lugar onde a igualdade deveria ser promulgada e não o seu contrário. Ela deveria ser um local que considerasse as especificidades de cada um. A ideia de que o professor deve ter mais paciência em suas práticas e também mais habilidade na condução e negociações dos relacionamentos, dentro e fora de sala de aula é bastante marcante.

Através dessas impressões é possível notar que, para a maioria deles, a própria instituição acabou sendo a barreira que impossibilitou a continuidade de seus estudos e permanência no ambiente escolar, assim como contribuiu para o desinteresse pelo aprendizado de língua estrangeira e língua portuguesa.

A escola, segundo Ribeiro (1984), “induz o aluno pobre a resignar-se com a sua condição social, uma vez que, nela, ele próprio verifica que os alunos provenientes de outras classes passam adiante e são promovidos” (RIBEIRO, 1984, p. 56), mas ele, não. Esse sentimento, que serve como estratégia de defesa e não apenas de resignação e autoexclusão, foi claramente constatado por meio das respostas, apontamentos e percepções dos adolescentes.

Ao que parece, as práticas vivenciadas na escola acabaram posicionando os jovens que dela fizeram parte, significando-os e promovendo-os, para seguir ou não junto a ela (AUAD, 2006). Somados a isso, concepções positivas ou negativas de comportamentos determinam a

continuidade de seus estudos, como pondera AUAD (2006): “concepções de “boa aluna” e “menino indisciplinado” passam a existir em razão dessas práticas, em geral não empreendidas necessariamente pelos sujeitos dos quais se fala” (AUAD, 2006, p. 15), muitos dos quais não fazem parte do conjunto de alunos que representam as “ações” da bolsa de valores escolar nos quais se deve investir. Ribeiro (1984) é claro ao postular que “nossa escola está voltada para uma criança *ideal* (...) uma criança que fala a língua da escola, que é hábil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos” (RIBEIRO, 1984, p. 95, grifo nosso).

Assim, há um certo “desestímulo” vivenciado por muitos adolescentes no cotidiano escolar. Diante disso, desestimulados com o que vivem dentro de sala de aula, em geral os adolescentes das classes menos favorecidas economicamente (mas não somente eles), passam a ter um mau desempenho escolar, pois a escola fracassa na inclusão, o que acaba gerando desinteresse e desmotivação (MASSAKI, 2006 apud CADERNOS DO IASP, 2006), aumentando seu sentimento de inferioridade e rejeição, o que culmina no abandono escolar por parte desses estudantes. Neste caminho, a seguir apresentamos as respostas apresentadas no caderno de relatos do adolescente W, onde veremos que alguns comentários ratificam este ciclo:

“No começo eu não queria voltar para a escola, pois tinha medo de que alguém olhasse para mim na escola e falasse “olha o W., vagabundo, maloqueiro”” (adolescente W)

“A aula que eu menos gostava era matemática, pois era a mesma professora que me ofendeu (...) confesso que bagunçava bastante em sala de aula” (adolescente W)

“Abandonei a escola porque a professora falou que eu era um vagabundo que merecia estar na prisão. Penso que fui covarde abandonando a escola. Foi o pior erro da minha vida” (adolescente W)

Em suas impressões, podemos notar a crença de que “o professor trata você como você trata ele” (DIAS, 2011), o que estigmatiza esse adolescente, colocando sobre ele a responsabilidade pela maneira pela qual o professor o trata, com ofensas. Ainda é possível perceber que “o professor passa a ser aquele que regula suas ações mediante as atitudes alheias, quase que agindo baseado na rigorosa reciprocidade” (DIAS, 2011, p. 126),

produzindo, assim, uma prática inadequada, que posiciona subliminarmente os indivíduos por ela afetados.

Através desses fragmentos pode-se notar também que é menos humilhante, para eles, dizer que são eles que não querem ir à escola e não que a escola os rejeita. Aqui suas impressões voltam a confirmar a preservação individual empreitada pela maioria ao “decidir” expulsar a escola de suas vidas, entre os 12 e os 15 anos. Seu “conformismo” é reforçado pela tentativa de valorizar a autoestima por meio da estratégia de dizer que foram *eles que expulsaram a escola de suas vidas* e não o contrário. *Eles a abandonaram*, não porque nela não há espaços para eles, mas sim porque *eles quiseram deixá-la*. Ao serem classificados por seus colegas e professores, como visto acima nas palavras do adolescente W, a escola acaba introjetando no adolescente o que é afirmado sobre ele. Dias (2011) contribui nesse sentido afirmando que

Pode-se afirmar que os jovens introjetam aquilo que é rotineiramente afirmado sobre eles (seja por palavras, gestos, direta ou indiretamente), agindo em conformidade com o rótulo que lhes é imposto. Os próprios termos utilizados para se referir a si, como “atentado”, “ruim”, “bagunceiro”, “má influência”, refletem o desenvolvimento de uma identidade permeada pela estigmatização vivida diariamente por esses jovens (DIAS, 2011, p. 112).

Contribuem também para essa análise, as palavras de Carvalho (2009), que afirmam que, ao classificar seus estudantes como “bons” ou “maus” alunos, a escola recria, reforça e até amplia internamente hierarquias relacionadas às desigualdades de classe, o que, muitas vezes, pode levar o aluno ao abandono escolar ou ao desinteresse por determinadas disciplinas, como veremos mais adiante.

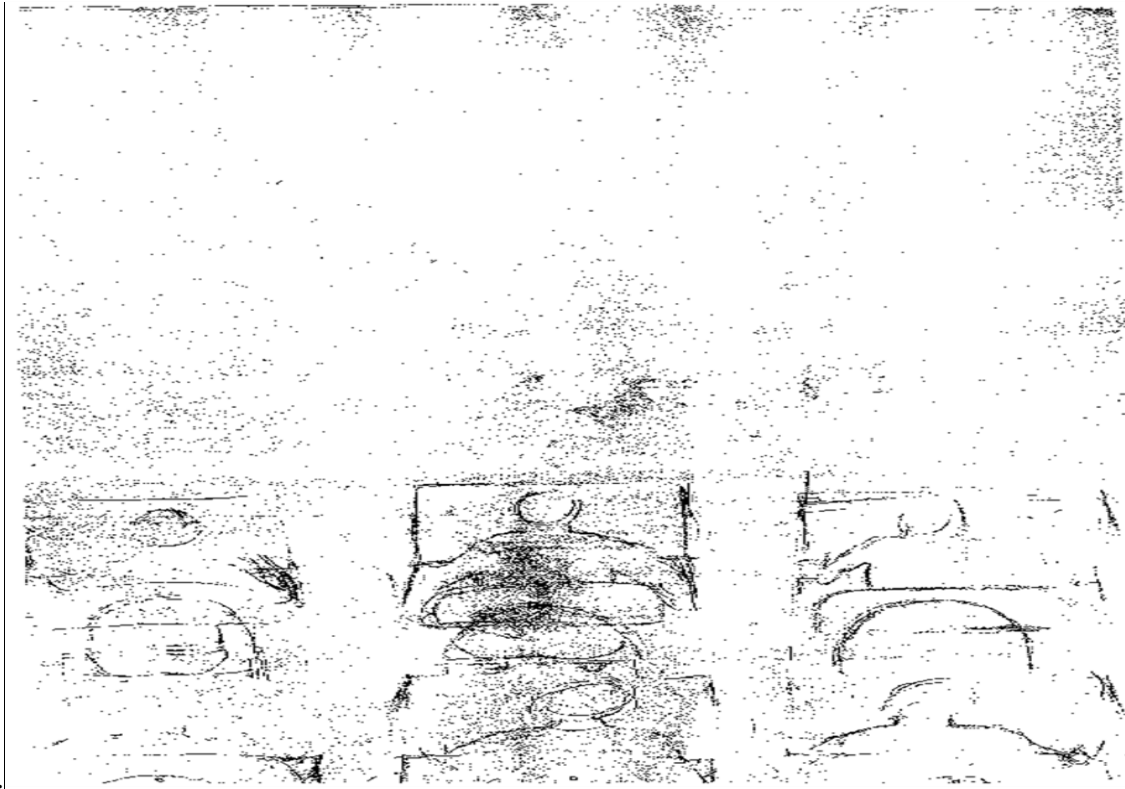
4.2 Impressões sobre o professor de LP e LI

4.2.1 Sobre o professor de LP

Ainda sobre as impressões e lembranças de professores de LP que tiveram anteriormente à internação, trazemos desenhos que podem nos auxiliar a pensar sobre as práticas escolares vivenciadas por esses adolescentes na escola pública do meio aberto. O desenho 05, que segue, foi solicitado pelo pesquisador para o adolescente J em sala de aula, pois este já havia terminado todos os afazeres da aula de língua portuguesa, bem como já havia concedido sua entrevista. Ressaltamos que esse foi o único desenho cuja elaboração o pesquisador presenciou. Todos os demais foram elaborados nos alojamentos individuais, pois

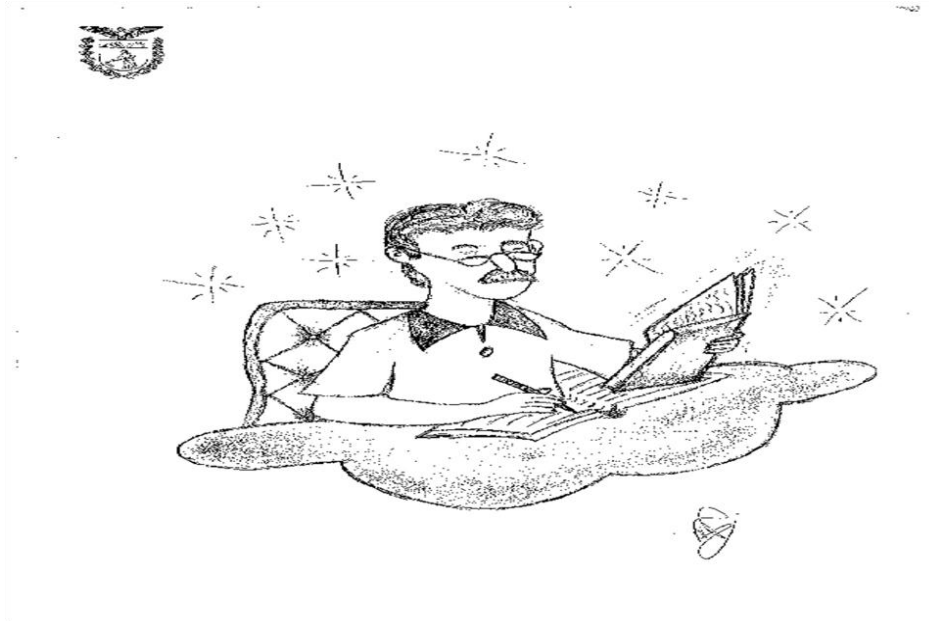
foram solicitados dentro do caderno de relatos distribuídos aos 10 adolescentes escolhidos pela coordenação de segurança, como dito anteriormente.

FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO DA SALA DE AULA



Fonte: Adolescente W

Antes de solicitarmos o desenho ao adolescente, pedimos para que resgatasse alguma lembrança da escola, a primeira que viesse a sua mente e a reproduzisse por meio de um desenho. O figura 5 (inacabado), na verdade, trata-se de um esboço do pensamento inicial do adolescente, que foi impedido de continuar, pois o tempo da aula havia se esgotado. Solicitamos à professora que pedisse a continuidade desse desenho na próxima aula (aula a que não assistimos) e, ao voltarmos às observações, fomos surpreendidos com um novo desenho, no verso do primeiro, desenho 6, que segue:

FIGURA 6 – REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR

Fonte: Adolescente W

Parece que o adolescente não quis continuar seus pensamentos sobre as experiências escolares anteriores ao CENSE, pois no verso da folha elaborou (ou, mais provavelmente, em razão da diferença de traço, pediu que alguém elaborasse) outro desenho totalmente diferente do primeiro esboço feito em nossa presença.

O figura 5 mostra uma sala de aula moldada tradicionalmente, que tem a ver com seus conhecimentos sobre a escola, como ela *deve* funcionar, de que forma ele está inserido nela, com suas histórias pessoais vividas dentro dela. O ordenamento espacial e social é o elemento simbólico que constitui esse primeiro desenho e estruturou as práticas vivenciadas pelo adolescente dentro da instituição e fora dela. O desenho contém uma mensagem implícita sobre as valorações das relações professor-aluno, no qual os alunos estão prontos para receber o conhecimento acumulado pelo professor (FREIRE, 1988). É como se os papéis já estivessem rigidamente constituídos desde o início das relações estabelecidas dentro da escola.

A visão que o adolescente tem é a de quem se encontra no fundo da classe e consegue ver todos seus demais colegas, mesmo que às vezes não se relacionando com todos. Cabe lembrar as observações recorrentes de que “quem senta na frente é aquele que quer aprender”, ou “quem senta atrás (no fundão) é porque não quer aprender e quer atrapalhar a aula”. Analisando o desenho 5 (representação da sala de aula), conseguimos perceber as práticas educativas que silenciosamente estruturam e dão sentido às relações que ocorrem em sala de

aula, ou seja, conseguimos perceber a distribuição uniforme de indivíduos esperando para *receber* o conhecimento, que vem da frente, de cima, do detentor do saber, e isso se esclarece no desenho 6 (representação do professor), que representa a figura de um exemplo de professor.

No desenho 6 podemos perceber o quão bem traçadas foram as linhas para representar o professor, que é uma figura masculina, utiliza-se de óculos e está bem vestido. Ainda é possível perceber que o professor encontra-se com um livro aberto e isso o faz ser mais endeusado ainda, tanto que na figura também é possível perceber a existência de estrelas, que reforçam o brilho “daquele que conhece”. Não ficamos surpresos com a qualidade do desenho, pois a professora já havia comentado que o adolescente J. desenhava muito bem e sempre caprichava em seus desenhos. No entanto, o que mais surpreende é a mudança na escolha da representação de escola, do desenho 5 para o 6, a partir de uma lembrança sobre a instituição do meio aberto pré-CENSE.

Outro elemento marcante na análise também é a diferença dos espaços e posicionamento dos sujeitos nos desenhos 5 e 6, pois quando comparados, é possível se observar que quem se encontra em foco é o professor e não o aluno, já que no primeiro desenho a figura do mestre encontra-se em primeiro plano, em destaque, diferente do desenho que representa os alunos, que além de estarem em segundo plano, encontram-se desfocados. Por meio da representação do primeiro 05, pode-se perceber que o adolescente se lembra de uma escola reprodutora da ordem social excludente, segmentada em níveis e, principalmente, impositora de elementos que estruturam as relações sociais que se acentuam dentro dela. Em contrapartida, no desenho 6, podemos perceber uma escola exemplar, motivadora, enfim, quase onírica, reforçada pela crença de que é na escola, por intermédio do professor, aquele que conhece, que aprendemos os conhecimentos necessários à vida.

4.2.2 Sobre o professor de LI

Nossa análise sobre o professor de LI inicia-se a partir dos comentários feitos pelos participantes durante as aulas, os quais fazem parte das notas de campo, recolhidas durante nossas observações em sala de aula. As falas evidenciaram seus desapontamentos com alguns professores de LP e LI, como veremos no trecho retirado das notas e registros do diário de campo de uma das aulas de LI observadas, apresentado a seguir:

Houve um momento no qual o professor de língua inglesa se ausentou da sala de aula, pois foi buscar um material complementar na sala dos professores. Nessa ocasião, um certo pavor começou a tomar conta de mim, já que fiquei trancado na sala com os adolescentes sem a presença do professor. Acredito também que o silêncio que se alastrava na sala deve ter contribuído para isso. No entanto, ele foi quebrado com uma conversa que se iniciou entre os dois únicos alunos da sala. Neste momento, observei que eles começaram a comparar as aulas de inglês do professor da manhã com as aulas da professora da tarde (acredito porque eu estava presente e porque eles sabiam, em parte, sobre a pesquisa). Neste momento, solicitei que parassem de comparar as aulas dos professores e disse que meu interesse era saber sobre as aulas e sobre seus professores de língua da escola do meio aberto, ou seja, anteriores à internação e não sobre seus professores atuais. Neste momento, o aluno J. respondeu: “*Lá fora é muito pior... Lá é uma vez só e já era, pegou, pegou, não pegou passou o rodo*”. Aproveitando a boa vontade dos adolescentes e o reduzido número de alunos em sala, perguntei se eles tinham algo mais para dizer sobre os professores de língua do meio aberto. Obtive a seguinte resposta do aluno I: “*Lá não tem como aprender, pois a quantidade de alunos é muito grande e a professora não liga para a classe toda, apenas para aqueles que aprendem mais rápido*” (Registro da aula 12 - inglês).

Ao que parece, o primeiro comentário do adolescente J. demonstra que, na sua percepção, a escola considera que o *bom aluno* é aquele que aprende o conteúdo na primeira vez em que o professor explica o assunto. Quem não aprendeu “de primeira” provavelmente não vai aprender mais, de modo que o professor não deve se dar o trabalho de explicar novamente. Por meio de suas palavras, percebemos que esse adolescente vivenciou experiências escolares desmotivadoras na escola pública do meio aberto. Para ele, no meio aberto é *preciso ser rápido, “pegar” instantaneamente o conteúdo* que o professor passa, pois ele não será repetido (pois não é assim que deve ser).

Importante também é perceber que o adolescente não deixa de comparar o ensino do meio aberto com o do meio privado de liberdade, mesmo sendo as duas modalidades de ensino públicas. Parece querer dizer que o meio “lá fora” não *entende suas limitações e pouco se importa com elas*, “[Lá fora] pegou, pegou (...) lá é uma vez só e já era (...)”.

Em sua fala é possível perceber também que, como assinala Onofre (2007), “a escola no presídio guarda especificidades que a diferenciam de outros espaços” (ONOFRE, 2007, p. 22), uma delas, por exemplo, é o menor número de alunos, o que pode levar ao reforço da crença de que, quanto menor o número de alunos, melhor o aproveitamento destes no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Já a fala do segundo adolescente presente na aula confirma um sentimento de exclusão em relação aos demais adolescentes, pois segundo ele no meio aberto não tem como aprender porque a professora “liga” apenas para aqueles que aprendem mais rápido e não para os que, como ele, têm algum tipo de *dificuldade em aprender*. Podemos notar isso por meio da fala do adolescente I., que cita o *olhar* do professor em relação a ele, o que nos faz retomar as reflexões sobre currículo oculto, outrora discutida neste trabalho. Analisando este registro de aula, é possível perceber que as práticas em sala de aula e a relação entre instituição aluno,

professor-aluno e aluno-aluno, acabam posicionando esses sujeitos e, muitas vezes, mesmo que veladamente, enrigessem seus papéis dentro da escola. Nota-se ainda que os papéis de *professor, aqueles que aprendem rápido e aqueles que têm dificuldades de aprendizado*, demarcam o cotidiano escolar, criando valores, visões de mundo e rigidez nas práticas dentro da escola

Não é tarde para chamarmos a atenção para a forma como o adolescente se sente em relação à situação vivenciada na escola pública do meio aberto, pois na verdade, são as impressões que ele traz de suas *dificuldades de aprendizagem*, que foram pontuadas, a partir do olhar, da forma de falar e de agir do professor de línguas, as quais muitas vezes ele desconhece ou nem sabe exatamente quais são.

Algumas pesquisas apontam que os professores *identificam* os “bons alunos” desde o início das aulas (RIBEIRO, 1984) e que, em geral, esses são *aqueles que aprendem rápido*, de modo que a atenção da maioria dos professores se volta quase exclusivamente para eles. Parece que o modelo ideal de aluno é aquele que *dá menos trabalho*, que *apresenta facilidades na aprendizagem e bom desempenho* (em termos de nota) e por esse motivo se destaca no final do semestre (DUBET, 2004, 2003; TEIXEIRA, 2008) e acaba “ganhando” no mercado escolar no final do ano e abrindo concorrência no ano seguinte.

Ousamos metaforizar as representações dos bons alunos que, mais do que bons, tornam-se troféus na sala dos professores, tornam-se “ações” na bolsa de valores escolar, enfim, termômetros, capazes de aferir, por meio de suas notas, não só o bom desempenho do aluno, mas também o *bom desempenho do professor* em sala de aula. Cabem neste momento as palavras de Ribeiro (1984) ao apontar que, em muitas salas de aula, é preceito fundamental o professor determinar em que ritmo a turma deve seguir. O autor também pondera que alguns professores se convencem que *ensinam tudo muito bem* “(...) e de que é mau aluno o que não aprende, ela [a professora] deixa para trás todas as crianças *que se retardam*, porque, além de serem as *culpadas* de seus baixos rendimentos, *não devem prejudicar os colegas mais capazes*” (RIBEIRO, 1984, p. 62, grifos nossos). As palavras do autor vão ao encontro das palavras do adolescente I, citadas anteriormente. Há, segundo o jovem, certa “preferência” do professor em relação a determinados alunos, em geral os que correspondem à descrição de Ribeiro (1984): os “mais capazes” (RIBEIRO, 1984, p. 62).

Houve unanimidade na comparação dos professores de inglês do meio aberto com uma das professoras de inglês do CENSE, que foi bastante elogiada. Portanto, podemos ter, através dos comentários da maior parte dos adolescentes sobre a professora de inglês, uma visão do

que pensam, em linhas gerais, nossos participantes de pesquisa. Para eles, a professora ideal era a professora de LI da instituição, que era atenciosa, calma, explicava tantas vezes quantas fossem necessárias para que todos entendessem o conteúdo e era humilde. Os adolescentes ainda reforçaram suas observações dizendo que os professores do meio aberto deveriam se espelhar na professora de LI do CENSE Ponta Grossa.

A seguir, apresentamos mais falas sobre as aulas de LI:

“Eu não aprendia nada nas aulas de inglês” (ensino do meio aberto) *“Eu só to aprendendo com a professora Maria”* (ensino intramuros) (adolescente P)

[Bom professor de inglês] *“é aquele que traduz mais as palavras”* (adolescente M2)

“Um professor de inglês bom é aquele que está disposto para o trabalho, ajuda os piores alunos e se esforça para que a classe dele seja a melhor da escola” (adolescente I)

Por meio dessas impressões sobre o ensino de LI podemos inferir que, muitas vezes, as práticas de sala de aula exercidas pelo próprio professor de LI podem ter contribuído para o desinteresse do aluno em relação à língua. Percebemos isso ao atentarmos para quando o adolescente P compara o ensino de LI no meio aberto com o meio privado de liberdade, o que, como dito anteriormente, foi inevitável. Ao fazer essa comparação, ele acaba evidenciando as práticas dos professores de LI que ele teve até o momento, ou, em outras palavras, ele acaba dizendo que no meio aberto ele não aprendeu LI e que tudo que ele sabe de LI vem da experiência intramuros. Já o segundo adolescente M2, afirma que é preciso que os professores de LI traduzam mais as palavras, o que significa dizer que nem sempre o que é dito pelo professor é compreendido.

Essas falas nos levam à reflexão sobre algumas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI, como por exemplo, a crença de que “não se aprende LI em escola pública” (LIMA, 2011) ou a crença de que “pobre não precisa aprender LI, afinal não vai usar mesmo” (LEFFA, 2009) ou ainda que “LI é para a elite” (LEFFA, 2009). Enfim, como vimos anteriormente, muitas dessas crenças acabam “negando” a possibilidade de aprendizagem desses jovens, que como veremos adiante, acabam deixando de aprender a língua e se autoexcluindo dos processos de aprendizagem dela. Porém, isso não ocorre somente na LI, mas também na LP, como veremos adiante.

4.3 Impressões sobre as aulas de LP e LI

4.3.1 Aulas de LP

Crenças sobre a dificuldade em aprender LP também foram evidenciadas nas notas e registros do diário de campo, do qual retiramos o seguinte trecho:

[depois de alguns momentos iniciais da aula] a professora disse que naquele dia eles iriam aprender sobre os verbos em português. Neste momento, o aluno D. a interrompeu dizendo: “*Vixe, com isso aí nem mexe!*” Logo após, a professora começou a explicar sobre os verbos sem fazer nenhum comentário sobre o que havia dito o aluno D. Todos os alunos interrompiam constantemente as explicações da professora e eu acabei percebendo que as crenças sobre o ensino da LP foram afloradas. (Registro da aula 02 de português)

Podemos notar que o ensino-aprendizado de verbos, dentre outros conteúdos, é problemático para o aluno D., (talvez para os demais também), pois ao dizer “com isso aí nem mexe”, além de reforçar a crença de que LP é difícil e cheia de regras (BAGNO, 2007), ele evidencia que enfrentou dificuldades em relação a esse aprendizado, em algum momento de sua vida escolar. Para melhor evidenciar essa questão, trazemos as palavras de mais adolescentes participantes da entrevista; as falas que seguem também corroboram a crença de que LP é complicada e difícil de se aprender:

“As aulas de que eu menos gostava eram as aulas de português, educação física e inglês. Inglês e português porque eu não me interessava, achava as aulas estranhas. Eu achei difícil as duas. Não entendia nada que a professora passava no quadro, aí eu não passei a interessar nas aula mesmo” (adolescente A2)

Essas dificuldades geralmente enfrentadas nas aulas de línguas (mas não somente nelas) acabam por desestimular, também, o gosto pelo aprendizado da LP e, também, de outra língua estrangeira (geralmente a LI), que aos olhos dos adolescentes parece mais difícil de aprender. Chamou-nos a atenção a palavra “estranho”, um dos adjetivos utilizados para descrever as aulas de LP e LI, que tem a ver com a experiência de língua e linguagem utilizadas na escola, ou seja, com o padrão de linguagem eleito como correto. Sobre isso, trazemos as palavras de Harper et al.(1996), que afirmam que:

nos primeiros anos de escola a criança terá de aprender a falar e a escrever uma língua estranha, que raramente é a sua ou a de seus pais: trata-se da *língua escolar*

estandardizada, a única reconhecida pela escola como correta. Toda maneira espontânea de falar da criança (...) que não corresponde às normas da língua escolar, é constantemente e permanentemente corrigida, reprimida, penalizada pela professora, na esperança de que, de correção em correção, todas as crianças acabarão falando a língua exigida pela escola. O resultado é que certas crianças, para não correr o risco de serem criticadas por falar “errado”, preferirão calar a boca e procurarão reduzir o que tiverem de escrever ao mínimo possível, para não se expor (...) (HARPER, 1996, p. 50).

Notadamente conseguimos perceber, por meio das palavras de Harper et al. (1996) que a função da escola “não se resume a um puro reflexo do sistema que a engendra”(DIAS, 2011), ou seja, ela não apenas reproduz a divisão da sociedade como também, “por seus mecanismos de seleção e exclusão, reflete e reforça a hierarquização da sociedade, perpetuando as desigualdades sociais” (DIAS, 2011, P.65). Notadamente a escola reproduz a seleção e a divisão social reforçando a valoração em relação às línguas, tanto que a disciplina com maior carga-horária na grade curricular é a de LP, que diferencia-se da LI não apenas pela quantidade de carga-horária dispensada a ela, mas também pelo status que apresenta em relação a LI, o que pode reforçar a crença de que a LP é mais importante do que a LI (BAGNO, 2007), ou ainda, a crença de que não se aprende LI em escolas públicas (LIMA, 2011), tendo em vista a pouca carga-horária dispensada a essa disciplina na grade curricular.

Ainda em relação às crenças manifestadas pelos alunos acerca da LP, a maior parte dos alunos manifestou que não gostava dessas aulas no meio aberto (escola pré-CENSE). Muitos reclamaram que as aulas de LP eram sempre *cheias de regras difíceis e complicadas de decorar*. Retiramos algumas respostas do caderno de relatos que deixam transparecer algumas percepções dos adolescentes sobre as aulas de LP que deixam transparecer algumas crenças sobre a língua fortemente difundidas na sociedade:

“Não gosto das aulas de português porque têm muitas regras” (adolescente J)

“As aulas de português eu não gosto porque têm muita pontuação, muitos erros e eu fico nervoso e não sei contar tudo direito e os professores de português são muito sem graça, etc. Você sabe o que eu quero dizer” (adolescente J2)

Mais uma vez, as respostas evidenciam a crença de que *a LP é muito difícil* (BAGNO, 2007, grifos nossos). Essa foi a principal crença manifestada acerca da LP. Ela fica evidenciada na fala do adolescente J2, que justifica por que ele não gostava das aulas de LP,

pois eram *muito difíceis e cheias de regras de pontuação*. Dos “erros de português” que cometia, no seu entendimento, nasceu um nervosismo que, em conjunto com o modo de ser dos professores de LP (*muito sem graça*), fizeram com que o aluno se desmotivasse, de uma vez por todas, para a aprendizagem de sua língua materna.

Ainda nesse caminho, trazemos mais falas de nossas entrevistas que reiteram as ideias de que o ensino de LP se tornava uma bagunça por ser desinteressante e complicado:

“*A professora era muito sabida, e eu não conseguia aprender nada, era aí que gerava a bagunça e eu não resistia (...)*” (adolescente P)

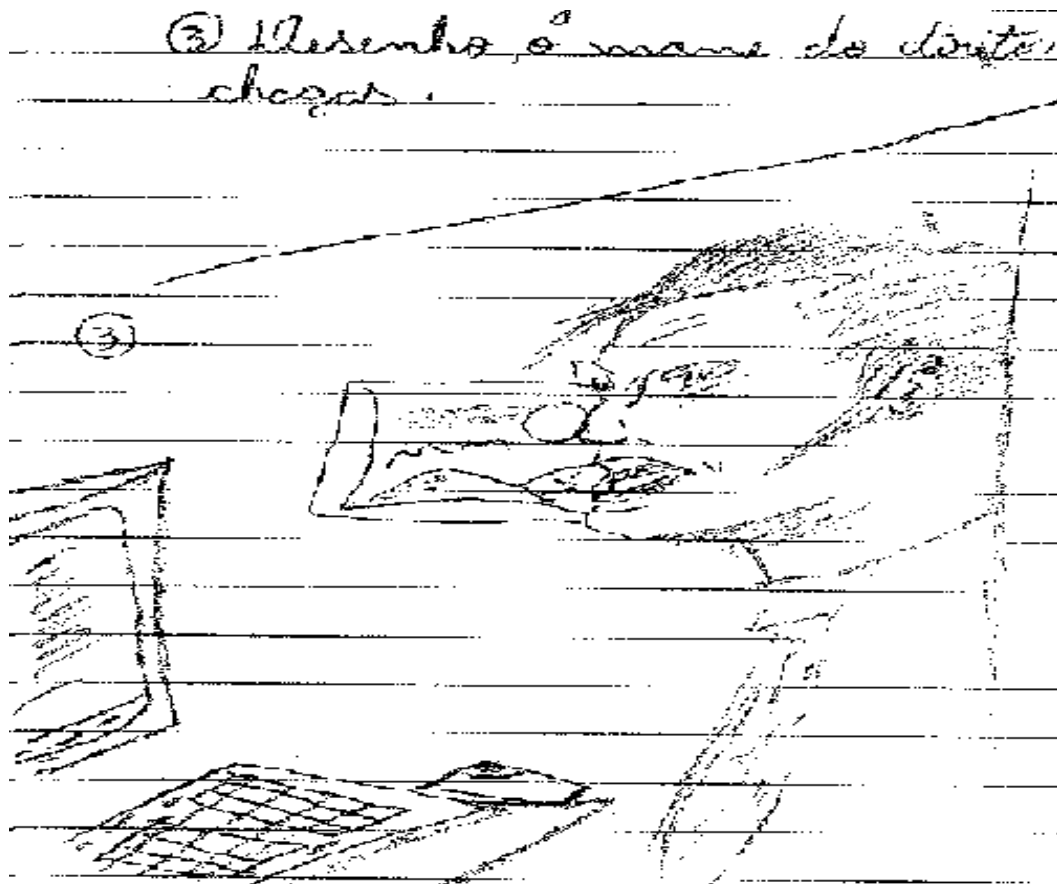
É possível notar nas impressões desse adolescente, sua concepção de lingua-linguagem, ou seja, aprender e saber a LP é aprender sobre suas regras, *é ser sabida*, como afirma o adolescente P. Chamamos a atenção para essa concepção pois ela é generalizada na sociedade, pois ela vem do processo histórico de ensino-aprendizagem de LP que o país vivenciou desde o Brasil-colônia. Para muitos, aprender LP ainda é aprender sobre suas regras gramaticais, o que pode gerar o desinteresse pelo aprendizado da língua.

Seguem mais apontamentos dos adolescentes:

(Nas aulas de LP) “*eu não aprendia nada porque eu era o mais bagunceiro da sala*” (adolescente P)

As palavras do adolescente P são reforçadas pelo desenho que segue, no qual é demonstrado o resultado final do desinteresse e da bagunça gerada em classe nas aulas de LP, ou seja, a direção. Chamamos a atenção para a figura do diretor, que aparece por duas vezes em desenhos diferentes, na figura 4 e 7:

FIGURA 7 – REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE LP



Fonte: Adolescente P

A direção aqui é apontada como uma forma de punição ao comportamento do aluno, ou seja, ela é a instância final que pune pelo “erro” cometido em sala de aula. Ao atentarmos para o desenho veremos que o diretor Chagas está sentado na frente do computador, o que pode significar que ele está distante do que realmente ocorre nas aulas de LP e LI, talvez por isso, ele seja chamado de “mané” pelo aluno.

4.3.2 Aulas de LI

Buscando as palavras dos adolescentes sobre a importância da LI na escola, encontramos nos cadernos de relatos:

“Para mim eu acho que não é importante. Mas me disseram que é importante, porque se alguém perguntar algo e você não saberá entender o que estão falando. Se você souber, você vai saber responder a pergunta” (adolescente A)

Aqui de fato compreendemos a aparente incoerência entre o comentário de que, para ele, o aprendizado da LI não é importante, no entanto, para outras pessoas é, já que algumas pessoas *dizem que é*, mesmo que ele não concorde com isso. Suas palavras nos permitem refletir sobre o que de fato o adolescente pensa sobre a língua e sobre o que ele é levado a pensar. Aparentemente *ele* não atribui importância ao aprendizado de uma nova língua, mas é levado a pensar que essa importância existe, já que disseram pra ele que existe, tendo em vista que “se alguém perguntar algo [em inglês] e [se você não sabe inglês] não saberá entender o que estão falando”.

Cabe neste momento uma reflexão acerca do *status* que a LE, especialmente a LI, adquire na sociedade e, o que ela pode proporcionar, sejam níveis de acessibilidade social ou níveis de interação com outros meios estrangeiros. As impressões também remetem ao “lugar social” das pessoas que falam e as que não falam a LI, nos levando a refletir de fato, ao que a LI representa na vida dessas pessoas. Essa representatividade transparece nos apontamentos dos sujeitos, pois é possível pensar em acesso/viagens/poder/trabalhos através da fala de *quem diz ao adolescente* que a LI é importante e, é possível pensar o seu contrário com os *apontamentos do jovem*, que não a considera importante talvez, por não fazer parte do grupo de falantes da LI, por se autoexcluir dele, o que é bastante provável.

A autoexclusão manifestada muitas vezes por meio das impressões dos adolescentes que cumprem internação no CENSE Ponta Grossa remete a uma exclusão que não parte apenas do aluno, mas sim da própria sociedade que, segundo Leffa (2011), é “competente na criação de mecanismos de exclusão, que impedem o acesso do aluno pobre ao clube fechado dos falantes de uma LE” (LEFFA, 2011, p. 117) e também da LP culta. Diante disso, como a escola acaba reproduzindo as relações sociais, ela tende a reforçar tais situações, já bem marcadas na sociedade. Leffa (2011) afirma também que a própria sociedade, geralmente por meio da escola, exclui esses alunos em suas práticas diárias, que estão envolvidas em “mecanismos de exclusão”. Assim, a própria instituição, por meio do processo de ensino-aprendizagem de uma LE e seu *status* enquanto língua internacional, principalmente a LI, cria mecanismos que levam o aluno desprivilegiado socialmente à autoexclusão, quais sejam:

- A difusão da ideia de que a camada pobre da população não precisa aprender uma LE porque nunca vai ter a oportunidade de usá-la (LEFFA, 2011);
- A ideia de que o aluno não quer e nem deseja aprender uma nova língua (LEFFA, 2011);
- A ideia de que o aluno não tem motivo de estudar uma LE, pois tem dificuldade até mesmo no aprendizado da língua materna (SCHEYERL e SIQUEIRA, 2009).

Nas percepções dos adolescentes, podemos presenciar parte desses mecanismos de exclusão que tão mal fazem para os jovens e para a sociedade como um todo. O sentimento de autoexclusão discutido por Leffa (2011) é sutil nas palavras adolescentes entrevistados que preferem dizer que a LI é “tiraça”, é “raro” a dizer “eu quero aprender inglês, mas não consigo”. Nesse sentido, Leffa (2011) afirma que:

A maioria dos alunos vem à escola com desejo inato de aprender; é na sala de aula, por meio do currículo oculto (SILVA, 1999), que o aluno é levado a se autoexcluir. A armadilha da autoexclusão é ainda mais eficiente no caso da língua estrangeira, muitas vezes apresentada como uma ameaça à língua materna, à cultura nacional e até ao patriotismo (LEFFA, 2011, p. 118).

Em geral, as falas dos adolescentes demonstraram seus posicionamentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI, bem como seus desejos e anseios sobre como seria a escola que eles gostariam de ter. Grande parte deles demonstrou conformismo em relação ao atendimento prestado pela escola, que não conseguiu atendê-los por privilegiar aqueles que “*aprendem mais rápido*”, “*aqueles que sentam na frente*” ou pelo número excessivo de alunos e número reduzido de professores, ou ainda, pela não “*humildade*” aparente no tratamento oferecido pelos professores que não conseguem atender os alunos que “*não aprendem tão rápido*”. A maioria interpretou o ensino de LE, especialmente o de LI, como desnecessário, pois este é desvencilhado de sua realidade, “*é raro*” de ver.

Nota-se aí a capacidade de análise e discernimento que esses jovens têm em relação às situações vivenciadas na escola pré-CENSE, pois são capazes de se colocar à frente delas, podendo aprender a se defender ou, pelo menos, a se preservar. No entanto, apesar de serem bastante inteligentes, os participantes da pesquisa têm uma inteligência que não interessa à escola, pois essa inteligência é desvinculada do conhecimento erudito, automatizado e tradicional, frequentemente ensinado nos bancos escolares, centrados no treinamento e na reprodução (GIMENEZ, 2011, p. 50).

Os desenhos que recolhemos, em geral, serviram para resgatar as visões e expectativas que os participantes têm sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI e sobre a escola. Para enriquecer mais nossos apontamentos, a seguir apresentamos um desenho sobre as impressões que o adolescente A. manifesta sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI da escola pública do meio aberto. Lembramos que é o mesmo jovem que falou que *inglês não é importante pois é raro ver alguém que fale inglês*:

FIGURA 8 – REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE LI



Fonte: Adolescente A

Podemos notar que a palavra “inglês” está pichada em um muro e também se encontra escrita em sua camiseta, o que pode nos levar a inferir que o adolescente tem consciência de que a LI faz parte do seu mundo e do seu cotidiano. Porém, ao mesmo tempo, podemos notar que existe uma bomba desenhada, substituindo o acento da letra “i”. O desenho desta bomba pode nos levar a refletir que esta língua não é vista com bons olhos por este jovem. Ao contrário, ela parece ser ameaçadora.

Nas lembranças das aulas de LE do meio aberto, pudemos perceber um sentimento de autoexclusão bastante grande, tendo em vista que, nessas aulas, os participantes se sentiam duplamente rejeitados. Em primeiro lugar, porque não conseguiam acompanhar o desempenho dos colegas que “sentavam na frente” e depois por não entenderem o que o professor queria passar com aqueles conteúdos. Somando todos esses percalços, os

adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no CENSE Ponta Grossa passaram a não ver significado no aprendizado de língua, principalmente no aprendizado de LI como demonstram as falas seguintes, retiradas da entrevista aplicada aos jovens:

“Eu não gostava das aulas de inglês porque eu não sei falar e tem que procurar as palavras no dicionário” (adolescente I)

“Eu não conseguia aprender nada, era aí que gerava a bagunça” (adolescente P)

“Aula de inglês é tiriça” (adolescente T)

A palavra “tiriça” é utilizada normalmente como gíria em ambientes prisionais. Ela pode ser entendida como um tipo incômodo de coceira ou como algo que não é proveitoso, algo desnecessário, destituído de sentido e desagradável. Na fala do adolescente T., ela significa algo que não se aproveita, destituída de significado, ou seja, não faz sentido aprender inglês porque não é “utilizável”. Já através das impressões do adolescente I é possível perceber que ele passa a não gostar da LI por não saber falar tal língua. Mais do que isso, ele deixa transparecer sua concepção de língua-linguagem, que tem a ver com as regras e o vocabulário da língua; tanto que para ele, saber LI é conhecer as palavras do dicionário, é *saber falar* de acordo com o dicionário.

De forma sucinta, podemos inferir que as percepções da maior parte desses adolescentes sobre a LI parte da pouca ou nenhuma importância atribuída a ela. Para eles a LI não é importante, desnecessária, portanto. Eles também deixam claro que não conseguiam aprender seus conteúdos, por isso passaram a não gostar dessas aulas, o que por consequência, gerava bagunça, como bem retrata as percepções do adolescente T.

A seguir apresentamos as impressões do adolescente A. sobre as aulas de LI pré-cense (escola pública do meio aberto). Sua fala, que foi registrada através de uma nota em nosso diário de campo, reforça a ideia manifestada por outros adolescentes sobre o processo de ensino-aprendizado de LE. Ela aconteceu de maneira espontânea, ou seja, o adolescente não foi questionado sobre as aulas de LP e LI naquele momento:

“Aula de língua não é importante, é raro ver alguém que fale inglês” (adolescente A)

A importância de aprender determinada língua está em sua *utilidade cotidiana*, como podemos perceber através da fala desse jovem. Logo, aprender LI não é importante porque não se pode utilizar esse aprendizado no dia-a-dia, ou seja, esse aprendizado tem pouca utilidade prática. Como diz o adolescente, *é raro ver alguém falando inglês*. A fala do adolescente é significativa na medida em que consegue representar a distância, a pouca clareza e ausência de significado que os conteúdos dessa disciplina têm para a vida desse jovem. Assim, é possível notar também a manifestação da crença de que o conteúdo aprendido em sala tem que ter utilidade prática, senão não serve, não é útil.

Entendemos que o aluno usou uma estratégia para manter sua autoestima em relação ao aprendizado de uma LE, ou seja, para não se sentir excluído por não apresentar bom desempenho frente ao aprendizado da LI, o aluno se autoexclui e, para além de seu retraimento frente à situação, ele trata de honrar sua dignidade afirmando que, para ele, tal aprendizado seria nulo, tendo em vista que em seu meio social “é raro” ver alguém que fale inglês, o que reforça a relação com que a LI representa e o lugar social ocupado por esses adolescentes.

Para Dubet (2003),

essa estratégia não é isenta de racionalidade se se admite que ela permite aos alunos preservar sua dignidade, sua autoestima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão. No fundo, trata-se de uma autoexclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram pra ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos (DUBET, 2003, p. 41).

Pavlenko e Lantolf (2000 apud Lima, 2011) acreditam que aprender uma língua não implica apenas a participação do aprendiz em um novo cenário cultural, mas também sua própria construção identitária. Desta forma, como se permite a esses adolescentes pouca participação no novo cenário cultural, eles preferem se excluir de antemão a ter de enfrentar a possível rejeição, de modo que, para eles, é menos humilhante dizer “eu não gosto de inglês” a terem de dizer “eu não sei inglês” ou “eu não aprendo inglês”.

Enfim, através de nossas análises pudemos notar uma autodesvalia nos comportamentos desses jovens que, diante da segmentação escolar engendrada pelos mecanismos de exclusão, passam a sinalizar a opressão das mais diversas maneiras, como através de comportamentos que muitas vezes fogem ao do *bom aluno*. Para Freire (2009) essa autodesvalia é o resultado da introjecção que os oprimidos fazem da visão que têm deles seus opressores; de tanto ouvirem de si mesmos julgamentos negativos, os oprimidos terminam por

se convencer de suas incapacidades, o que reforça os escalonamentos de oportunidades que a escola produz.

Esse escalonamento de oportunidades acentua-se mais ainda se compararmos o ensino de LE em escolas públicas e escolas privadas no meio aberto. Nessas últimas, o processo de ensino-aprendizagem de LI ocorre de forma compassada e permite que o aluno mantenha um nível de aprofundamento com a LE, o que acaba criando espaços de continuidade. Essa situação muitas vezes não ocorre nas escolas públicas, pois em algumas delas, há a falta de professores de LI, o que impede os espaços de continuidade e, muitas vezes, há o pouco ou nenhum preparo na condução desse aprendizado com os que pouco ou nada sabem sobre a língua, ou seja, a camada mais pobre da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho investigamos as crenças e experiências escolares de adolescentes em conflito com a lei, mais especificamente manifestações acerca da instituição escola e do processo de ensino-aprendizagem de LP e LI. Analisamos e refletimos os impactos e desdobramentos que tais experiências acarretam nas vidas desses jovens.

Nossa pesquisa, eminentemente de natureza qualitativa, contou com a participação de 40 jovens privados de liberdade por estarem cumprindo medidas socioeducativas no CENSE Ponta Grossa/PR, local de realização da coleta de dados. A baixa escolaridade, a evasão escolar e a distorção idade/série caracterizaram os participantes desse estudo no que se refere à escolarização. Os dados coletados foram obtidos por meio de técnicas etnográficas, tais como entrevista estruturada, técnicas de desenho, registros em diário de campo e observação participante.

A análise dos resultados de pesquisa buscou compreender as crenças e experiências vivenciadas pelos participantes na escola pública pré-internação e se baseou em três categorias de análise: impressões sobre a escola e a evasão escolar, sobre o professor de LP e LI e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI da escola pública do meio aberto. Assim, a partir da análise dos dados coletados, chegou-se à conclusão de que a própria escola funcionou como uma espécie de barreira em seus estudos, ou seja, foi na escola que a maioria dos participantes encontrou percalços que mobilizaram e impediram a continuidade de suas vidas escolares.

Concluimos que, em geral, os mecanismos de exclusão (DUBET, 2003; LIMA, 2011, RIBEIRO, 1984) foram decisivos no abandono escolar presente na vida desses adolescentes. Percebeu-se que, diante do enfrentamento desses mecanismos, o adolescente “opta” (por meio de uma “autoexclusão”) por desistir da escola e de seus estudos para manter uma parte de sua dignidade. Em geral, essa desistência faz parecer menos humilhante a situação vivenciada nos bancos escolares. Diante disso, chega-se à conclusão de que é o próprio funcionamento da escola que seleciona e elimina (HARPER, 1996), gerando consequências que podem desenhar o presente e o futuro desses jovens e da comunidade a qual pertencem.

As crenças manifestadas acerca do processo de ensino-aprendizagem de LP e LI deixaram claro que essa *seleção* existe, tanto que se percebeu que é nessas aulas que os adolescentes em conflito com a lei se sentem menos integrados à turma, tendo em vista que não conseguem acompanhar o desempenho de seus colegas e, muito menos, o que querem passar seus professores com conteúdos pouco práticos.

Pudemos observar que, nas aulas de LP, os adolescentes, por não conseguirem fazer parte das pessoas que falam o *português correto*, que *sabem a gramática portuguesa* e que por isso, são contempladas com boas notas na escola, se autoexcluem, o que os leva a crer que *português é difícil*, que é para os ricos, que falar certo é para poucos (BAGNO, 2007), dentre outras crenças.

É nas aulas de LI que essa autoexclusão é ainda mais preocupante, pois nelas o aluno é duplamente excluído. A primeira exclusão acontece quando o aluno não entende o que o professor quer dizer com aqueles ensinamentos em *outra língua*, depois, acontece a segunda exclusão, quando o aluno não consegue acompanhar seus demais colegas de classe (geralmente os que sentam na frente), que conseguem entender e acompanhar o que o professor diz. Diante disso, ele *escolhe* não aprender ou odiar tal língua, por não compreender ou ter pouca oportunidade de fazê-lo.

Compreender a partir das crenças e experiências escolares reveladas, o significado da escola e do processo de ensino-aprendizagem de LP e LI para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, representa uma significativa contribuição à literatura, pois de alguma forma, amplia os conhecimentos sobre as dinâmicas e peculiaridades vivenciadas por esses jovens no meio aberto. Partindo desse entendimento, é possível se ter uma compreensão pontual sobre as práticas desenvolvidas dentro da escola e, mais especificamente, nos processos de ensino-aprendizagem de LP e LI, para que assim, possam-se desenvolver práticas educativas que estejam adequadas a indivíduos em determinadas situações e que deem conta de suas especificidades.

Criar espaços de liberdade, buscar alternativas que envolvam, que passem a considerar e reconhecer esses adolescentes nos processos e efeitos de exclusão que sofreram/sofrem, pode ser um dos caminhos que podem transformar ou pelo menos atenuar a evasão escolar e o mau aproveitamento desses jovens no processo de ensino-aprendizagem de LP e LI.

Além disso, é importante passar a conhecer e reconhecer nossas crenças relacionadas à escola, pois isso permite a produção das transformações necessárias para um melhor proveito do processo de aprender e ensinar LP e LI. Para ir além, ainda sinalizamos que o conhecimento das próprias crenças e das crenças dos alunos sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI também pode levar a uma reflexão sobre a atuação dos professores dentro da escola e as influências que suas práticas produzem no dia-a-dia da instituição (SADALLA, 1998).

Em relação à contribuição deste trabalho, gostaríamos de reforçar nosso interesse primeiro em empreender uma pesquisa que analisasse uma determinada realidade, mas que também fosse capaz de interferir positivamente nesta realidade. Desta forma, nossa atuação enquanto pesquisador pretendeu contribuir com os estudos sobre crenças e experiências escolares de adolescentes em conflito com a lei, mas também retornar, de alguma forma, os resultados para os participantes.

Assim, um ano após nosso último contato, estabelecemos um retorno para a apresentação e discussão dos resultados de pesquisa. Nossa intenção com esse novo contato era fazer com que o grupo de professores colaboradores da pesquisa (mas não somente eles) refletisse sobre as práticas escolares vivenciadas pelos jovens participantes no meio aberto e, a partir dessa reflexão, pudessem refletir sobre suas próprias crenças enquanto educadores e também sobre as práticas empreendidas em sala de aula, o que poderia levá-los à criação de alternativas que repensassem o universo escolar. Logramos êxito, pois a partir da apresentação dos resultados de pesquisa pudemos realizar uma análise conjunta das crenças manifestadas pelos adolescentes pelo grupo de profissionais.

O grupo que participou deste encontro na ocasião era formado por professores (das mais diversas áreas do conhecimento), coordenadoras, pedagoga, assistente social, terapeuta ocupacional e outros. Ainda, a partir das crenças dos adolescentes, este grupo refletiu sobre suas próprias crenças e percebeu a força que elas, aliadas aos fatores contextuais, exercem sobre as práticas desenvolvidas dentro da escola. A partir dessa discussão, pudemos perceber também, que o olhar que o adolescente em conflito com a lei lança em relação à escola e o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI não se diferencia do que pensam os adolescentes que não cometeram nenhum tipo de infração. Alguns desses apontamentos foram sugeridos pelos próprios professores que diziam que as crenças manifestadas pelos adolescentes privados de liberdade são comuns entre os jovens em liberdade das escolas públicas do meio aberto.

Nosso papel de pesquisador foi cumprido, no entanto, o campo dos estudos sobre crenças ainda é muito fértil, como sinaliza Barcelos (2007). Sendo assim, é preciso que novos estudos relacionados às crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e LI, revelem mais o papel das crenças, principalmente em contextos de escola pública, bem como as implicações e influências no processo de aprender e de ensinar línguas (BARCELOS, 2007, 2006).

Concordamos com Silva (2007) que afirma que se faz necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que investiguem, por exemplo, como as crenças são exploradas em sala de aula, ou crenças sobre a linguagem lúdica, ou ainda sobre a seleção e produção de material didático, enfim, há muitos e complexos campos relacionados às crenças que ainda foram pouco ou não foram explorados. Para isso, é preciso que surjam estudos cada vez mais específicos e que estes sejam cada vez mais difundidos para alunos, professores e futuros professores e formadores de professores. Como assinala Barcelos (2007), “é necessário haver maior veiculação dos estudos e das dissertações e teses defendidas nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil” (BARCELOS, 2007, p. 61).

Para finalizar, concluímos refletindo que a instituição escolar desponta para o século XXI como forte candidata a uma instituição assistencialista, pois passou a ser a promotora da tentativa de melhoria das desigualdades sociais existentes há séculos no Brasil, sem ao menos saber que é ela mesma que faz com que o aluno passe a crer que ele é o único responsável pelo próprio insucesso (ROMANELLI, 2009). Por essa razão, a escola brasileira se apresenta como uma escola falha em muitos sentidos, com heranças advindas das intervenções existentes durante toda sua história educacional e porque “não se preparou convenientemente para essa nova situação [de modo que] é responsável em grande parte pelo fracasso das crianças dos setores mais pobres” (MARCÍLIO, 2005, p.104) da população brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

ANDREOTTI, Azilde L. A educação escolar como projeto de ascensão social e progresso do país nos anos de 30 e 40 através do jornal. A Voz da Infância da Biblioteca Infantil de São Paulo. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, Curitiba, 2004.

AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico - o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, 2004, p.123-156.

_____; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes editora, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de linguística aplicada*, v.7, n.2, p.109-137, 2007.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p.123-156, jan./jun. 2007.

_____. Lugares (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-156.

BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 65-86, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 17/08/2012.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Brasília: Imprensa Oficial, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

_____. *SINASE*, Brasília-DF: CONANDA, 2006.

_____. *Panorama Nacional – A execução das medidas socioeducativas de internação*. Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

BUFFA, Ester. Os estudos sobre as instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, p. 151-164, 2007.

CAUREL, Ana Lúcia. *Representação social da escola para o adolescente infrator*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? – Como os professores avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2, p. 554-574. Florianópolis, 2001.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG. p. 39-58, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n.1, p. 101-122, 2005.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: *Cadernos de Pesquisa*, Tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio de 1996.

CUNHA, Marcos Vinícius. Disponível em: www.sbhe.org.br/.../Marcus%20Vinicius%20Vinicius%20da%20Cunha%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 21/07/2011.

_____. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razões e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 17, p. 125-140, maio/ago. 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar (UFPR)*, n. 24, p.213-225, 2004.

DIAS, Aline Fávaro. *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola*. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos, 2011.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa. Instituto Piaget, 1994.

_____. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul., 2003.

_____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n. 123, p. 539-555, set.-dez., 2004.

_____. *Que é uma escola justa?* – Escola das oportunidades. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FIALHO, Vanessa Ribas. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Revista Espéculo*. n. 31, 2005.

FLECHA, Ramón. Nuevas desigualdades educativas. In: CASTELLS, M. Et al. *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Editorial Paidós, 1994.

_____. *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*; organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Glória. *O ensino de inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica*. Revista Helb, Ano 3, nº 3, 1/2009.

GIMENEZ, Telma. *Trajetória na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 47-54, 2011.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação* (para além das teorias da reprodução). Petrópolis: Vozes, 1986.

HARPER, Babette et al. *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Editora brasiliense, 1996;

LE BON, Gustave. Os ciclos das crenças e do conhecimento. In: LE BON, Gustave. *As opiniões e as crenças*. São Paulo: Ícone, p. 19-27, 2002.

LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LEITE, Ligia Costa. *Educar em revista*. Disponível em: < http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_15.htm>. Acesso em 21/07/2011.

LIMA, Diógenes Candido de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Cezar Bueno. *Jovens em conflito com a lei: liberdade assistida e vidas interrompidas*. Londrina: EDUEL, 2009.

MADEIRA, Fábio. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. *Estudos linguísticos XXXIV*, p. 350-355, 2005.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha, 2011. Disponível em <<http://ebookbrowse.com/livia-d-rocha-magalhaes-artigo-a-educa%C3%87%C3%83o-na-primeira-republica-pdf-d101849973>> Acesso em: 19/07/2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2005.

MASSAKI, Carina M. P. *Limites e possibilidades da medida sócio-educativa de semi liberdade*. Monografia do curso de pós-graduação da faculdade Padre João Bogozzi, São Paulo, 2006.

MATOS E SILVA, ROSA VIRGÍNIA. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEINERZ, Carla B. *Adolescente no Pátio: outra maneira de viver a escola*. Porto Alegre: UniRitter, 2009.

MICOLLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 171-184, 2011.

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Crenças, discursos e linguagem*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v.1, p. 135-165, 2010.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para a investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Rev. Odisseia*, nº 5 jan-jun, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *Rev. DELTA*, vol. 15, nº especial, p. 419-435, 1999.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____; FABRÍCIO, Branca Falabella. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas. Rev. Est. Ling. Juiz de Fora*, v.06, n.02, p. 11-29, jul/dez 2002.

MORAES, Rozângela Nogueira de. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NAVES, Rozana Reigota; DEL VIGNA, Dalva. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, vol.1, n.1, p.33-38, 2008.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-78, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. V.5, n.1. p. 43-61, 2005.

PARANÁ, Governo do estado. *Cadernos do IASP*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

_____. *Agência Estadual de Notícias*. Disponível em: <www.aen.pr.gov.br>. Acesso em 03/08/2011.

_____. *Guia de políticas públicas para a juventude do Estado do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 44p. 2008.

_____. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua estrangeira moderna*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2008.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes.; SUDBRACK Maria Fátima Olivier. Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 24, n. 2, p.151-159, 2008.

PEREIRA, I.; MESTRINER M. L. *Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The Ambivalent Role of English in Brazilian Politics. In: *World English*. v. 22, n. 2, pp. 91-101 Boston, USA: Blackwell Publishing, 2003.

REGO, Teresa Cristina (org.) et al. *Educação, escola e desigualdade – Petrópolis*, RJ: Editora Vozes, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RODRIGUES, Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha. *A sala de aula e a “cela” como espaços representativos das políticas públicas de educação e de socioeducação: uma abordagem a partir dos espaços vividos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010.

RODRIGUES, Verone Lane (org.) *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga, 2010.

ROMANELLI, Ailze Therezinha Cypreste. *O currículo oculto da escola e sua influência no rendimento dos alunos – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado apresentado a Universidade Federal do Espírito Santo, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Ed. Alínea, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, p. 3-32, 2007.

SCHEYERL Denise; MOTA, Kátia. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: SCHEYERL, D e MOTA, K (org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*, Salvador: Editora da UFBA, 2009.

SOUZA, Neimar Machado de. *Interculturalidade e Educação: Educação imperial*. Disponível em: <http://educacaoeinterculturalidade.blogspot.com/2009/11/educacao-imperial.html>>. Acesso em 19/07/2011.

SILVA, Kleber. Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p.235-271, jan./jun.2007.

SILVA, Roberto da. *Os filhos do governo – A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

SOUZA, Ricardo Augusto de. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 133-146, 2011.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Adolescência violenta – desperdício de vidas*. São Paulo: Cortez, 2008.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. *A escola e o tempo*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, Arte Língua, 2004, p. 131-152.

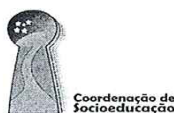
_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.

ZANELLA, Maria Nilvane. *Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível?* Revista Bras. Adolescência e Conflitualidade, n.3, p. 4-22, 2010.



Secretaria de Estado
da Criança e da Juventude

ANEXO 1 – Parecer da SECJ do estado do Paraná



Coordenação de
Socioeducação



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE
COORDENAÇÃO DE SOCIOEDUCAÇÃO

Parecer nº 008/2010

Ref: Projeto de Pesquisa nos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná

Pesquisador/a: Vinícius Oliveira Costa

Instituição: UEPG

Curitiba, 13 de Maio de 2010

Prezado(a) Diretor(a)

Informamos que, após análise técnica, o projeto de pesquisa de Vinícius Oliveira Costa sobre "Língua, Linguagem e Identidade Social: heterogeneidades enunciativas no centro de Socioeducação de Ponta Grossa" obteve parecer favorável da Secretaria de Estado da Criança e do Adolescente. Com esta aprovação, o referido pesquisador efetuará seu trabalho na unidade, a partir desta data e em horário compatível com o Cense, a serem combinados entre pesquisador e direção da unidade.

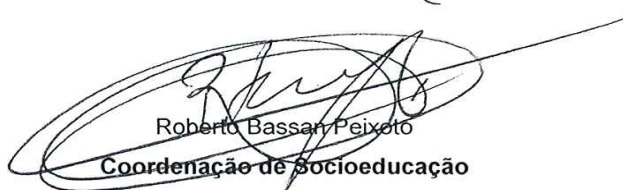
O autor pretende investigar o dinamismo do uso da linguagem nos espaços escolares de uma unidade socioeducativa. Portanto, tem o objetivo principal de compreender o modo de trabalho e a atuação dos professores de Língua Portuguesa diante da manifestação da "linguagem carcerária" e como o espaço de ensino pode influenciar na escolha de uma determinada linguagem pelos adolescentes.

Este trabalho tem uma orientação de caráter qualitativo com uma metodologia que prevê a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e questionários, além da observação participante. O campo de pesquisa será o Cense Ponta Grossa com alunos e professores do PROEDUSE. Como previsão para finalizar o trabalho tem-se o mês de março de 2011.

Ressaltamos a importância da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos que participarão da pesquisa. Também solicitamos ao pesquisador que nos envie o resultado do trabalho quando estiver finalizado para disponibilizar na Biblioteca da Socioeducação.

Sem mais para o momento, nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.


Roberto Bassan Peixoto
Coordenação de Socioeducação

ANEXO 2 – Normas para realização de Pesquisa nos CENSES



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE
COORDENAÇÃO DE SOCIOEDUCAÇÃO

NORMAS PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NOS CENTROS DE SOCIOEDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

- 1 Os projetos de pesquisas devem passar por análise da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – SECJ e ter prévia autorização da Secretária da SECJ antes de se dar o início de sua execução.
- 2 As pesquisas envolvendo CENSE, equipe e/ou adolescentes só poderão ser iniciadas após envio à Direção do parecer aprovado da Coordenação de Socioeducação - COOS para início da pesquisa e envio do Termo de Compromisso de Pesquisa assinado pela secretária da SECJ.
- 3 A aprovação deverá ser precedida de apresentação de projeto de pesquisa explicitando com clareza:
 - Introdução;
 - Tema (opcional);
 - Hipóteses (opcional);
 - Objetivos Geral e Específicos;
 - Justificativa;

Na justificativa deve constar, além das exigências acadêmicas, os seguintes conteúdos:

- A relevância social da pesquisa e, especialmente, a sua importância para os adolescentes em conflito com a Lei;
- Os fundamentos teóricos éticos que sustentam o tipo de pesquisa a ser realizado;
- O modo como a instituição poderá se apropriar do resultado para qualificar ainda mais o desenvolvimento do trabalho com os adolescentes;
- O interesse do pesquisador.

- Metodologia de pesquisa (incluir aspectos éticos – identificação e outros);
- Cronograma (ver exemplo abaixo);
- Referências;
- Anexos:

- Instrumentos a serem utilizados na pesquisa;

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (caso a pesquisa envolva seres humanos).

- 4 O pesquisador deverá enviar junto ao **projeto de pesquisa, o Requerimento e o Termo de Compromisso de Pesquisa (duas vias preenchidas e assinadas pelo pesquisador, instituição de ensino e testemunha)**, estes deverão ser solicitados para a Coordenação de Socioeducação da SECJ, e, se possível, parecer do diretor do Cense,
- 5 A dinâmica de realização da pesquisa será incorporada ao planejamento da rotina da unidade, subordinando-se a esta.

Rua Hermes Fontes, 315, Batel, Curitiba, Paraná, Brasil CEP.: 80440-070
Fone/Fax: (41) 3270-1000 e-mail: secj@pr.gov.br

ANEXO 3 – Parecer COEP/UEPG



PARECER Nº 03/2011

Protocolo: 18773/11

No dia 24 de fevereiro de 2011, a Comissão de Ética em Pesquisa, **APROVOU** o protocolo de pesquisa intitulado "Crenças sobre escola e ensino de língua de adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime de internação" de responsabilidade da pesquisadora Letícia Fraga.

Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório Final: Julho de 2012 .

Ponta Grossa, 25 de fevereiro de 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Prof. Dr. Ulisses Coelho
Coordenador