

# DIAGNÓSTICO DA IMPLANTAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE LONDRINA-PARANÁ

CORINA MARIA TEDESCHI BUSNARDO<sup>1</sup>  
MARIA REGINA FILGUEIRA DOS REIS<sup>2</sup>

---

BUSNARDO, C.M.; REIS, M.R.F. Diagnóstico da Implantação dos Novos Currículos de Língua Inglesa nas Escolas Estaduais de Londrina, PR. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 205-214, set. 1994.

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é diagnosticar, através de entrevistas individuais, **se e como** vem ocorrendo a implantação dos novos currículos de Língua Inglesa para o 1º e 2º graus, em 10 escolas estaduais da cidade de Londrina, Paraná. Participaram da pesquisa 29 professores e 10 coordenadores/supervisores na 1ª fase da coleta dos dados, 24 professores e 15 coordenadores/supervisores na 2ª fase. Os dados demonstram que, devido a falhas no processo de divulgação, preparação prévia e acompanhamento, os professores e coordenadores/supervisores, não vêm, na sua totalidade, implantando os novos currículos propostos pelo governo do Estado desde 1990 (1º grau) e 1988 (2º grau). Este trabalho tenta também detectar os problemas causados por uma implantação **assistemática** e sugerir mecanismos para minimizar as conseqüências para o ensino da Língua Inglesa nas escolas estaduais de Londrina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo - Língua Inglesa, Ensino 1º e 2º graus, Língua Inglesa; Professor-desenvolvimento, Currículo - Implantação

---

## 1 - INTRODUÇÃO

Na tentativa de reverter a situação difícil do ensino em geral no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado de Educação (SEED) lançou propostas de reestruturação dos currículos de 1º e 2º graus, através dos documentos **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990)** e **Reestruturação do Ensino de 2º Grau-Línguas Estrangeiras Modernas (1988)**.

Em Londrina, através do subprojeto de extensão à comunidade - Núcleo de Apoio Pedagógico para Professores de 1º e 2º graus, Língua Inglesa (NAP), foram realizados em 1991, alguns "cursos-relâmpago" com o objetivo de verificar o resultado da implantação dos novos currículos de Língua Inglesa. Na ocasião, como integrantes do referido subprojeto, constatamos, para nossa surpresa, que a grande maioria dos professores participantes daqueles cursos nem mesmo tinham conhecimento dos documentos. Além disso, confessaram que não se sentiam preparados para colocarem suas práticas educativas já solidificadas.

No ano de 1992, o NAP foi mais uma vez convidado pelo Núcleo Regional de Educação - NRE-Londrina e Centro de Treinamento do Magistério do Paraná (CETEPAR) a ministrar 40 h. de curso de capacitação para professores de Língua Inglesa de 1º e 2º graus. Esses cursos,

ironicamente, visavam auxiliar os professores na implantação dos novos currículos. Percebemos, nesse momento, a falta de organização e clareza no processo de implantação dos novos currículos por parte do governo do Paraná. Pudemos antecipar as dificuldades que esses fatores viriam acarretar. Os cursos foram ministrados, os novos currículos foram apresentados e discutidos com os professores, e, com o acompanhamento do NAP, o processo de implantação teve início. Aqui, mais uma vez, recaiu sobre o projeto a responsabilidade de acompanhar e avaliar o trabalho realizado.

Tendo em vista o que foi exposto acima, nós, docentes da UEL, participantes do projeto NAP, envolvidos com a realidade de ensino de 1º e 2º graus, bem como a formação de futuros profissionais de Língua Inglesa, vimos assumir nossa parcela de contribuição no processo de implantação dos currículos propostos pelo governo, através desta pesquisa que visa verificar se e/ou como essa implantação vem ocorrendo em algumas escolas públicas da cidade de Londrina-Paraná.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivos:

- **Gerais:**

- Verificar se e/ou como a implantação dos novos currículos para o ensino de Língua Inglesa está sendo efetuada no 1º e 2º graus de 10 escolas estaduais de Londrina-Paraná.

---

1 - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Caixa Postal 6001, Londrina, Paraná, Brasil, CEP 86051-970.

2 - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Caixa Postal 6001, Londrina, Paraná, Brasil, CEP 86051-970.

– Elaborar documento a ser enviado à SEED do Paraná e ao NRE-Londrina, divulgando os resultados da pesquisa e propondo sugestões. Londrina-Paraná.

– **Específicos:**

– Diagnosticar a realidade da implantação dos novos currículos de acordo com as respostas dos entrevistados, classificando-as em três níveis:

**1. Implantação total**, i.e., pressupostos teóricos e conteúdos estão sendo observados e seguidos;

**2. Implantação parcial**, i.e., conteúdos propostos estão sendo observados e seguidos, mas pressupostos teóricos não, ou vice-versa; ou ainda, outras formas de adaptações e variações possíveis estão sendo usadas;

**3. Não Implantação.**

Caso a resposta dos entrevistados seja **IMPLANTAÇÃO TOTAL**, verificar-se-á como a implantação vem ocorrendo em relação a:

- Preparo dos professores e coordenadores (Cursos)
- Planejamento das aulas
- Confecção de materiais
- Avaliação dos resultados com base em assessoramento e acompanhamento do trabalho

Caso a resposta seja **IMPLANTAÇÃO PARCIAL**, verificar-se-á:

- Níveis de parcialidade
- Razões de parcialidade
- Dificuldades encontradas
- Necessidades
- Sugestões

Caso a resposta seja **NÃO IMPLANTAÇÃO**, verificar-se-á:

- Razões para a não implantação
- Dificuldades encontradas
- Necessidades
- Sugestões

Pretendemos que os resultados desse trabalho possam fornecer à SEED e ao NRE-Londrina um diagnóstico real da implantação dos novos currículos nas escolas, auxiliando-os na elaboração de suas futuras linhas de ação.

## 2 – METODOLOGIA

### 2.1 – ESCOLAS ENVOLVIDAS

Foram selecionadas 10 escolas estaduais da cidade de Londrina-Paraná:

Colégio Estadual Marcelino Champagnat

Colégio Estadual Willie Davis

Colégio Estadual Vicente Rijo

Semina Ci. Soc./Hum., v. 15, n. 3, p. 205-214

Colégio Estadual José de Anchieta  
Colégio Estadual Newton Guimarães  
Colégio Estadual Barão do Rio Branco  
Colégio Estadual Maria do Rosário Castaldi  
Colégio Estadual Antonio Moraes de Barros  
Colégio Estadual Dario Velloso  
Colégio Estadual Gabriel Martins

### 2.2 – CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DAS ESCOLAS

- a. Oferta de 1º e 2º graus (educação geral)
- b. Oferta de cursos diurnos
- c. Maior número de professores
- d. Facilidade de acesso

### 2.3 – CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS INFORMANTES

Os professores e coordenadores/supervisores selecionados foram os que estavam ministrando Língua Inglesa nas escolas envolvidas e que se dispuseram a participar da pesquisa.

### 2.4 – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- a. Entrevistas individuais com coordenadores/supervisores das escolas envolvidas;
- b. Entrevistas individuais com professores de Língua Inglesa das escolas envolvidas;

## 3 – COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados da pesquisa deu-se em duas fases, **1ª fase:** anterior ao 1º Curso de Capacitação de professores promovido pelo CETEPAR (1º semestre de 1992), **2ª fase:** posterior à realização do referido curso. Foram utilizados os mesmos instrumentos nas duas fases da coleta dos dados, porém, devido à rotatividade dos professores e coordenadores/supervisores nas escolas, nem todos os participantes foram os mesmos nas duas fases.

As entrevistas individuais foram divididas em 4 partes:

1. Da divulgação dos novos currículos
2. Da implantação dos novos currículos
3. Das dificuldades encontradas
4. Dos resultados

Um total de 68 informantes participaram de pesquisas, assim distribuídos:

**1ª fase:** 29 professores e 10 coordenadores/supervisores

**2ª fase:** 24 professores e 5 coordenadores/supervisores

#### 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

##### 4.1 - DA DIVULGAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS

QUADRO DEMONSTRATIVO 1 - CONHECIMENTO DOS NOVOS CURRÍCULOS

	1ª FASE					2ª FASE				
	SIM		NÃO		TOTAL	SIM		NÃO		TOTAL
	FA	F%	FA	F%		FA	F%	FA	F%	
P	19	65	10	35	29	19	79	05	21	24
C	07	70	03	30	10	04	80	01	20	05
T	26	67	13	33	39	23	79	06	21	19

Verificamos que, apesar de nem todos os professores participantes da pesquisa terem feito o curso de capacitação (40 h) oferecido pelo governo, houve, entre a 1ª fase e a 2ª fases, um aumento no percentual de professores que afirmaram ter conhecimento dos documentos.

O mesmo parece ter acontecido com os coordenadores/supervisores, embora eles não tenham sido oficialmente convocados a tomar parte do curso. Poderíamos questionar aqui esse "conhecimento" alegado pelos informantes. Este poderia ser definido como? **Lido os documentos? Recebido? Visto? Ouvido falar dos mesmos?**

Dos 29 professores envolvidos na 1ª fase da coleta de dados, 10 (35%) não conheciam os novos currículos. Esse dado alterou o objetivo do nosso curso de capacitação de 92, uma vez que o mesmo visava verificar como a implantação dos currículos vinha ocorrendo. Como fazê-lo, sendo que 35% dos professores, 30% dos coordenadores nem conheciam os documentos? (Quadro Demonstrativo 1)

Em relação às fontes disseminadoras dos novos currículos constatamos que para os 38 professores e 11 coordenadores/supervisores das 1ª e 2ª fases, os cursos de capacitação (92) parecem ter cumprido seu papel de divulgador dos currículos apresentados pelo governo, seguidos das escolas que aparecem como a segunda fonte mais citada.

No Quadro Demonstrativo 2 observa-se que 84% dos professores da 1ª fase, que tinham conhecimento dos documentos, consideraram-nos viáveis e parcialmente viáveis. Já na 2ª fase verificamos que houve uma pequena oscilação, porém, nos mesmos itens (90% entre viável e parcialmente viável). Quanto aos coordenadores, na 1ª fase, 56% dos que os conheciam, consideraram-nos viáveis e parcialmente viáveis; na 2ª fase, 75%.

Dos 19 professores que conheciam os documentos, na 1ª fase, 9 disseram que foram preparados, 4 disseram que não foram preparados e 6 deixaram em branco. Dos 7 coordenadores, também da 1ª fase, que conheciam os novos currículos, 1 disse que foi preparado, 3 disseram que não foram preparados e 3 deixaram em branco.

O aumento dos percentuais verificado na 2ª fase pode ter sido devido ao curso de capacitação, bem como ao fato já citado anteriormente de que a presença e os questionamentos feitos pelos pesquisadores puderem ter levado os participantes a procurar conhecer mais detalhadamente os documentos em questão.

Quando indagados sobre os órgãos/meios responsáveis pela preparação para a implantação dos novos currículos, 5 professores de 19 que os conheciam e 1 coordenador de 5 que também os conheciam, na 1ª fase, alegaram terem sido preparados através dos cursos promovidos pelo NAP/NRE/SEED em 1991 (os "cursos-re-

QUADRO DEMONSTRATIVO 2 - OPINIÃO SOBRE OS NOVOS CURRÍCULOS

	1ª FASE										2ª FASE									
	V		I		PV		B		T		V		I		PV		B		T	
	FA	F%	FA	F%	FA	F%	FA	F%	FA	F%	FA	F%	FA	F%	FA	F%	FA	F%	FA	F%
P	08	31	0	0	08	42	03	16	19	10	53	0	0	7	37	2	10	19	03	16
C	02	28	0	0	02	28	03	44	07	03	75	0	0	0	0	1	25	04	03	16

V = viável

I = inviável

PV = parcialmente viável

B = branco

Semina Ci. Soc./Hum., v. 15, n. 3, p. 205-214

lâmpagos" já citados anteriormente). Apenas 1 professor citou a escola como responsável pela sua preparação.

Na 2ª fase, como era de se esperar, obtivemos 10 professores (de 19) que foram preparados pelos cursos de 1992, e, mesmo assim, 9 disseram que só fizeram uma leitura dos documentos. Portanto, cursos e leitura dos documentos foram os meios responsáveis pela preparação desses profissionais para a implantação dos novos currículos nas escolas participantes deste projeto.

Durante os "cursos-relâmpago" de 1991, quando tentávamos verificar, através do projeto NAP-UDEL, se os novos currículos elaborados pelo governo vinham sendo implantados, constatamos, para nossa surpresa, que os mesmos não haviam sido sequer amplamente divulgados aos professores e coordenadores. Percebemos, naquele momento, que estávamos cumprindo o papel de divulgadores dos currículos novos, para muitos em primeira mão, daí, então, o resultado acima apresentado: um aumento no número de professores que disseram "conhecer" os currículos e estarem implantando os mesmos em suas escolas, na 2ª fase (após o curso de capacitação/92).

Gostaríamos de salientar aqui o nosso papel de "divulgadores" e "preparadores" da implantação junto aos professores participantes dos cursos dados pelo NAP em 91, quando pensávamos que estaríamos desempenhando o papel de "verificadores" e "avaliadores" da implantação.

Ao serem indagados, na 1ª fase, sobre como deveriam ter sido preparados, dos 4 professores e 3 coordenadores que informaram não haverem sido preparados para a implantação, 3 responderam que cursos específicos deveriam ser responsáveis pelo seu preparo. Já na 2ª fase, após o Curso de Capacitação (92), um professor afirmou que gostaria de ter tido "uma preparação prática, precisa e verdadeira". Dos 2 coordenadores que acharam que deveriam ter sido preparados, 1 alegou que a "preparação deveria ter sido gradativa para a equipe pedagógica e professores". O outro alegou que "deveriam ter sido dadas explicações sobre os objetivos, conteúdos, metodologia e valorização da Língua Inglesa nas escolas públicas".

Os dados parecem indicar que os cursos de capacitação, na área de Língua Inglesa, vêm desenvolvendo um trabalho relevante no que tange à implantação de novas

propostas, pois os mesmos são constantemente mencionados pelos professores e coordenadores como meios importantes de atualização e treinamento. Por conseguinte, a validade da realização periódica desses mesmos eventos é de extrema necessidade para a melhoria de ensino nas escolas públicas.

#### 4.2 - DA IMPLANTAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS

Na tentativa de verificar quantos professores e coordenadores estavam colocando em prática os novos currículos, verificamos o que se segue, como demonstra o quadro 3: na 1ª fase, 58% dos professores estavam aplicando os **TOTALMENTE**, 31% **PARCIALMENTE**, e apenas 10% **NÃO OS IMPLANTAVAM**. Já na 2ª fase, 58% dos entrevistados faziam a implantação **PARCIALMENTE** e 42% **TOTALMENTE**.

Quanto aos coordenadores, 15% na 1ª fase estavam auxiliando na implantação **TOTAL** e 28% na implantação **PARCIAL** e 42% deixaram em **BRANCO**. Este percentual elevado de coordenadores que deixaram em branco nos surpreendeu, pois, a nosso ver, os mesmos deveriam estar à frente do processo de implantação. Na 2ª fase, 60% coordenavam uma implantação **TOTAL**, enquanto 40% não estavam à frente do processo de implantação. Este aumento no percentual de coordenadores, na 2ª fase, que estavam auxiliando os professores na implantação, pode ter sido fruto dos cursos de capacitação durante os quais os novos currículos foram apresentados.

##### A. Implantação total e parcial

Os professores e coordenadores/supervisores consultados nas 1ª e 2ª fases da pesquisa disseram que estavam implantando os currículos totalmente ou parcialmente, porém fazendo adaptações para as suas realidades.

Dentre as dificuldades encontradas na utilização das mesmas, algumas merecem um destaque especial. São elas:

- material didático inadequado e insuficiente
- as propostas não consideram os alunos dos cursos noturnos
- insegurança mediante uma nova abordagem
- dificuldades com a condução da prática oral na sala de aula

QUADRO DEMONSTRATIVO 3 - UTILIZAÇÃO DAS PROPOSTAS

	1ª FASE				2ª FASE			
	P		C		P		C	
	FA	F%	FA	F%	FA	F%	FA	F%
SIM	11	58	01	15	08	42	03	60
NÃO	02	10	01	15	0	0	01	40
EM PARTE	06	31	02	28	11	58	0	0
BRANCO	0	0	03	42	0	0	0	0

- dificuldade em integrar gramática ao texto
- dificuldade em seguir o planejamento sugerido nos documentos

## B. Não implantação

Os professores e coordenadores, conhecedores dos novos currículos, nas duas fases, alegaram não os estarem utilizando pelos seguintes motivos:

- falta de clareza dos documentos nas suas orientações teóricas e práticas;
- falta de preparo prévio para a implantação dos mesmos;
- falta de recursos na escola para a produção de materiais extra;
- falta de competência lingüística e metodológica;
- falta de interesse e apoio dos órgãos superiores;
- falta de assessoria por parte da coordenação e orientação da escola.

Além desses motivos, os participantes alegaram ainda que o número excessivo de alunos na sala de aula, a recusa dos professores em conhecer e/ou utilizar os novos currículos e o fato de o coordenador não ser da área, muito contribuíram para a não utilização dos documentos.

Os participantes que responderam que estavam utilizando os novos currículos, mas em parte, citaram que vinham fazendo adaptações, utilizando jogos, diálogos e dramatização, usando os novos currículos com o livro didático, baseando-se nos pressupostos teóricos dos documentos, encontrando, porém, dificuldades com a prática oral e escrita. Citaram o número excessivo de alunos na sala de aula como fator dificultador.

### 4.3 - DA ASSESSORIA AOS PROFESSORES E COORDENADORES

Esta questão teve como objetivo verificar que tipo de assessoria os participantes vinham recebendo durante o processo de implantação dos novos currículos. As respostas se encontram no quadro abaixo.

**QUADRO DEMONSTRATIVO 4  
TIPOS DE ASSESSORIA**

TIPOS	TOTAL
Dos colegas	15
Da Coordenação da escola	07
Do NRE-Londrina	03
Da SEED-PR	02
Outros	12

Dentre os outros tipos de assessoria citados pelos professores estão: cursos ministrados pelo NAP-UEL, pelo Yazigi, pela assessoria permanente do NAP-UEL,

Semina Ci. Soc./Hum., v. 15, n. 3, p. 205-214

estágios e cursos não especificados. Troca de materiais e reuniões também foram citados.

Nessa mesma questão, os coordenadores, quando consultados, responderam que a assessoria vinha sendo prestada através de reuniões periódicas ou em reuniões apenas quando solicitadas. No entanto, 7 coordenadores (de 11) não responderam a essa questão, 2 disseram que não estavam prestando assessoria nenhuma e 2 alegaram estar assessorando durante o planejamento inicial e em etapas: **preparo com todas as áreas, preparo dentro da área específica e plantão de atendimento ao professor.**

Dos 36 professores que vinham implantando/utilizando os currículos nas suas salas de aula, 15 afirmaram que estavam sendo **"assessoradas"** pelos próprios colegas. Nosso instrumento não abrangeu a questão da assessoria em profundidade; a nosso ver essa **"assessoria"** pode ser caracterizada como uma cooperação, entre amigos, união de forças, ou até um esforço conjunto para tentar viabilizar o trabalho da implantação.

### 4.4 - DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA UTILIZAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS

**QUADRO DEMONSTRATIVO 5 - DIFICULDADES COM A UTILIZAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS**

DIFICULDADES	TOTAL
Em branco	18
Nº excessivo de alunos para a prática oral	09
Falta de material didático e paradidático	08
Insegurança gerada pela falta de conhecimento, orientação e apoio	06
Carga horária insuficiente	05
Incoerência na avaliação dos alunos	04
Tempo e dificuldade p/ preparar material didático	04
Livro didático inadequado aos novos currículos	03
Falta de interesse dos alunos	03
Falta de preparação prévia para a implantação	03
Resistência dos professores	03

OBS: Esta questão era aberta.

A partir deste ponto da discussão serão considerados somente os professores e coordenadores que alegaram estarem utilizando os novos currículos, i.e., 36 professores (de 38 que os conheciam) e 6 coordenadores (de 11 que os conheciam).

Quanto às dificuldades que os professores e coordenadores/supervisores vinham encontrando na implantação dos novos currículos, verificamos que 18 (de 42) não responderam a essa pergunta, movidos talvez pelo fato de não estarem realmente implantando os novos currículos. Dentre as dificuldades mais citadas se encon-

tram: número excessivo de alunos para a prática oral, falta de material didático e paradidático, insegurança gerada pela falta de conhecimento detalhado dos currículos, e pela falta de orientação e de apoio (vide Quadro Demonstrativo 5).

Os professores foram levados, ainda nesta questão, a refletir sobre as possíveis sugestões para sanar as dificuldades acima citadas. A maioria dos participantes sugeriu cursos de reciclagem e aperfeiçoamento, cursos pelo NAP-UEL e assessorias permanentes (cooperação escola-colegas), sugerindo também turmas menores e maior disponibilidade de material didático e paradidático.

#### 4.5 – DOS RESULTADOS

Nas 1ª e 2ª fases da pesquisa, a maioria dos participantes que vinha implantando os novos currículos avaliou o seu trabalho como bom e regular, como pode ser observado no Quadro Demonstrativo 6. As explicações dadas para tais resultados foram as que se seguem:

1. Os poucos que classificaram seu trabalho como excelente, alegaram que seus alunos conseguem se comunicar em situações reais e são bastante motivados;
2. Os participantes que afirmaram estar conseguindo bons resultados com a implantação citaram que suas aulas estão sendo mais dinâmicas e seus alunos mais motivados;
3. As explicações para os resultados regulares foram diversas, tais como:
  - falta de material didático
  - falta de carga horária
  - os alunos estão acostumados com as aulas tradicionais

- dificuldades com os alunos dos cursos noturnos
- salas numerosas
- custo alto do material extra a ser usado

Quando indagados, ainda nesta mesma questão, sobre os meios que vinham utilizando para avaliar a implantação dos novos currículos nas suas escolas, a maioria dos participantes, nas duas fases, deixou em branco, ou melhor, não respondeu, ou alegou que não vinha fazendo nenhum tipo de avaliação. Apenas alguns participantes apontaram que as avaliações vinham sendo feitas pelos próprios professores através da verificação do desempenho dos alunos (exercícios orais e escritos e auto-avaliação). Por fim, citaram também que reuniões periódicas com a coordenação da escola estavam sendo feitas.

A última questão do instrumento utilizado na pesquisa tinha como objetivo solicitar dos participantes que não estavam implantando os novos currículos que fornecessem sugestões para que tal fato viesse ocorrer em suas escolas. Na 1ª fase, a maioria dos professores afirmou que fazer um treinamento através de cursos fora do período letivo seria uma alternativa. Apenas um professor alegou que deveria conhecer bem os novos currículos antes de usá-los. Um coordenador sugeriu encontros com professores, supervisores e coordenadores das escolas.

Já na 2ª fase, as respostas foram mais variadas, como, por exemplo: deveria haver maior envolvimento dos pais no processo, mais material didático, e acompanhamento dos cursos oferecidos pela UEL pelos coordenadores e supervisores.

**QUADRO DEMONSTRATIVO 6 – RESULTADOS OBTIDOS COM A IMPLANTAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS**

	1ª FASE							2ª FASE						
	E	B	R	RU	BR	L	T	E	B	R	RU	BR	L	T
P	2	5	6	-	3	1	17	3	8	6	-	2	-	19
C	-	1	-	-	2	-	3	-	2	1	-	-	-	3

E = excelente      B = bons      R = regulares      RU = ruins      BR = branco      L = livre      T = totais

**QUADRO DEMONSTRATIVO 7 – PANORAMA DA IMPLANTAÇÃO**

PROFESSORES			COORDENADORES		
T	C	I	T	C	I
53	38	36	15	11	06

T = total de participantes nas duas fases  
 C = total de conhecedores dos novos currículos  
 I = total de professores e coordenadores/supervisores que implantam os novos currículos

Após termos fornecido um panorama das fases da divulgação, e da implantação (vide Quadro Demonstrativo 7), e levantado sugestões para viabilizá-las, passamos agora às considerações finais sobre os dados obtidos.

#### 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos dados permitem tecer algumas considerações, as quais passamos a comentar dada a sua relevância para com o objetivo maior desta pesquisa, que era diagnosticar se/como a implantação dos novos currículos de Língua Inglesa vinha acontecendo em 10 escolas públicas da cidade de Londrina, PR.

A maioria dos professores e coordenadores/super-

visores que participaram desta pesquisa alegou ter tomado conhecimento da existência dos novos currículos através de cursos, da escola, dos colegas e do NRE-Londrina (no caso do coordenador), avaliando-os como viáveis e parcialmente viáveis. Os que não os conheciam manifestaram grande interesse em conhecê-los. Os coordenadores, porém, obtiveram maior índice de desinteresse, alegando estarem prestes a se aposentar. Salientamos os problemas que tais substituições podem acarretar. Com a saída destes elementos, corremos o risco de vê-los substituídos, ou por profissionais que não têm formação específica em Língua Inglesa, e, que, portanto, não se dedicarão devidamente a essa área, ou por outros que desconhecem totalmente os novos currículos, ou, até, mesmo, por profissionais não conscientes de seu papel de elemento integrador, fomentador e verificador de quaisquer mudanças ou propostas que venham afetar o ensino.

O fato de os participantes terem **"tomado conhecimento"** dos novos currículos somente através dos **"cursos-relâmpagos"** de 1991, os quais, na época, viavam avaliar como os currículos novos vinham sendo colocados em prática, i.e., implantados, deixa evidente a falta de clareza e desorganização do processo de divulgação e implantação dos mesmos nas escolas estaduais de Londrina.

O documento do 2º grau é datado de 1988, e o do 1º grau de 1990. Entretanto, os mesmos chegaram às nossas mãos somente em 1991. O que aconteceu durante esse hiato? Que linhas de ação o governo do Estado traçou para atingir seus objetivos em relação à divulgação, preparo prévio dos professores e implantação efetiva dos novos currículos em larga escala? Esses questionamentos, a nosso ver, mereceriam maiores esclarecimentos.

A diversidade de fontes pelas quais os participantes desta pesquisa tomaram conhecimento dos novos currículos demonstra uma divulgação desordenada, assistemática, revelando uma atitude ingênua e de descaso pelo ensino da Língua Inglesa por parte dos órgãos superiores. Os participantes citaram a leitura dos documentos (13%), cursos do NAP-UDEL (8%) e escola (2%) como responsáveis pela sua preparação para a implantação dos novos currículos. Seria uma simples leitura de um documento, que objetiva mudanças de ordem filosófica, psicológica, sociológica e metodológica, suficiente para prepará-los para que tais mudanças acontecessem? Seriam os cursos do NAP-UDEL suficientes para que os mesmos documentos fossem devidamente disseminados e efetivamente implantados?

Como nos diz o documento elaborado pela SEED (1992-1993):

*"A teoria não é a solução para as práticas novas. Logo não basta e não se pode trocar de uma para outra. Ela está no âmago de qualquer prática. Devem as teorias iluminar, e conduzir as práticas e nestas, nelas devem encontrar explicações e fundamentação. Daí, a necessidade de atitude de constante reflexão e teorização das práticas escolares por seus alunos".*

Ainda para confirmar nossa opinião, tomamos nossas as palavras de EISNER (1979):

*"It's simplistic to assume that teachers will adopt materials that they have been inadequately exposed to and which, initially at least, make demands on them that familiar materials do not."*

Quanto à utilização dos novos currículos, verificamos que nas duas fases da pesquisa a metade dos participantes os utilizavam total ou parcialmente, fazendo adaptações, e, mesmo assim, encontrando dificuldades no que tange ao cumprimento dos planejamentos propostos.

Acreditamos que **reestruturar** significa dar nova estrutura a alguma coisa, dar nova base. Reestruturar um ensino é colocá-lo em xeque, avaliar os pressupostos que norteiam as práticas pedagógicas do momento, é provocar mudanças com vistas à melhoria, aperfeiçoamento desse ensino. **Mudar**, segundo FERREIRA (1987), significa dar outra direção a, não resultando necessariamente em melhoria ou aperfeiçoamento, definidos como a aquisição de maior grau de instrução ou aptidão (implicando a idéia de valorização ou aumento do nível de excelência). Acreditamos que mudar é um processo individual, idiossincrático e endógeno, isto é, acontece (ou não) com pessoas diferentes, de maneira e em momentos diferentes, de dentro para fora, dependendo quase que exclusivamente da vontade, abertura de mente do próprio indivíduo.

Assim sendo, os cursos de capacitação podem ajudar a desencadear o processo de mudança, mas jamais poderão ser responsabilizados por ela.

Vemos na implantação dos novos currículos, pela maneira como os mesmos foram disseminados, mais uma vez, um total descaso pelo professor e pelo processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira em nossas escolas. A intenção do governo do Paraná de implantar novas propostas somente via cursos de capacitação é ingênua, além do que fere a autonomia das escolas.

Segundo o documento da SEED (1992-93, p. 29) uma implantação deve prever **"a participação de todos os envolvidos no e com o trabalho escolar, em igualdade, na condição de parceiros interagindo desde a decisão, passando pela operacionalização até a avaliação do que se propõe, realiza e aprende"**.

Uma vez que os documentos visam primordialmente a mudanças com vistas a uma melhoria do nível de excelência do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas do Paraná, notamos a falta, por parte do governo, de um planejamento claro e definido, envolvendo as escolas; os NREs, e as IEs, através do qual essa implantação viria a ocorrer de maneira gradativa, parcial e com avaliações periódicas. A nosso ver, uma implantação séria, ordenada e sistemática envolveria 3 fases importantes: de planejamento, de implantação piloto, e de implantação total, como mostra o fluxograma abaixo:

Planejamento total	Implantação piloto	Implantação
Elaboração dos documentos com a participação de equipes de professores, coordenadores, experts, etc...	Implantação em algumas escolas apenas, com: - apresentação - discussão - avaliação – Uso?   Altero?   Uso - assessoramento contínuo	(Idem)

Duas fases importantes do processo de implantação dos novos currículos, no caso das escolas de Londrina, foram atropeladas, uma vez que, como já discutimos anteriormente, não houve envolvimento, preparo prévio dos professores, coordenadores, diretores, nem mesmo sabemos da existência de uma pilotagem desses novos currículos em escolas do Paraná.

Tomamos aqui as palavras de DOLL (1982, p. 170) ao afirmar que:

*"Whoever preplans, the cardinal rule is THINK, THINK, THINK, Thinking takes time. It's better to take a long time in the preplanning stage than to choose a design option that proves to be uninteresting or unproductive. One of the major problems with designing curriculum in the past has been limiting the involvement of people who are to participate in the implementation of the program or project that is eventually chosen. Again, involving people takes time".*

Este comprometimento citado pelo autor ratifica a nossa opinião de que um processo de mudança começa sempre com o desenvolvimento de um indivíduo que acredita nos ideais que subjazem a essa mudança, partindo para um processo de legitimação, no qual outros indivíduos passam a se comprometer, ocorrendo então a congruência das idéias e ideais que estão sendo propostos.

Outro problema detectado nos dados da nossa pesquisa refere-se ao tipo de assessoria que os professores vinham recebendo durante a implantação dos novos currículos. Notamos que a maioria citou estar sendo **"assessorada"** pelos colegas, pelos cursos do NAP-UEL, pelo Yazigi, estágio e outros cursos não especificados. Acreditamos ter faltado aqui, mais uma vez, por parte do governo, um processo organizado de assessoramento constante da implantação junto aos professores. Não nos surpreendeu também o fato de os professores não estarem avaliando o seu trabalho de implantação dos novos currículos, justamente pela falta de preparo prévio. Como avaliar algo que não os envolveu desde o início, não os preparou de antemão?

Semina Ci. Soc./Hum., v. 15, n. 3, p. 205-214

Os documentos em si podem estar gerando insegurança e incerteza nos professores e coordenadores, uma vez que suscitam contradições. Os mesmos foram divulgados como **"propostas metodológicas"**, dando margem à interpretação de poderem ser seguidas ou não. Já na parte dos conteúdos, esses são tidos como **"mfnimos, essenciais"**. A coerência entre as duas partes fica comprometida, podendo ter prejudicado seu entendimento e aplicação. Outra condição pode ser percebida no Currículo Básico (ou **"propostas metodológicas"**) (SEED, 1990) para Língua Estrangeira Moderna (1º grau, 1990), no qual as proponentes ora enfatizam o trabalho com o texto, ora a prática oral, como podemos ver através dos exemplos tirados do documento:

- **"o professor poderá privilegiar o texto escrito"** (p. 190)
- **"TRABALHO COM O TEXTO: QUESTÃO DE PRIORIDADE"** (p. 191)
- **"...é por isso que propomos um trabalho mais demorado com o texto em Língua Inglesa"**. (p. 192)
- **"Essa opção pelo texto não significa que esqueçamos o trabalho com a expressão oral; é justamente o contrário que nos ocorreu"**. (p. 203)

Na proposta do 2º grau (REESTRUTURAÇÃO ..., 1988), o problema parece se repetir, como podemos ver:

- **"nesta proposta, o recorte de habilidade também ficou em aberto, visto que o mesmo dependerá do enfoque dado pelo professor ao trabalhar as diferentes funções, bem como do interesse dos próprios estudantes"** (p. 9)
- **"Como se trata de uma proposta para a escola secundária, a leitura SERÁ privilegiada, mas as demais habilidades lingüísticas não devem ser negligenciadas"** (p. 5-grifo nosso)

As dificuldades encontradas na interpretação dos textos tornam-se pequenas quando comparadas ao problema maior, a nosso ver, que é o da superposição de propostas para dois cursos distintos; uma parece repetição da outra. Acreditamos que o 1º e o 2º graus devem se integrar sim, sendo o 2º uma continuidade do 1º; porém, respeitadas as especificidades de cada curso.

Esta questão merece ser investigada mais profundamente em outro momento, por não ser este o objetivo deste trabalho. Temos certeza de que é na sala de aula onde realmente poderemos ter respostas a muitos dos nossos questionamentos.

Esta pesquisa é fruto de uma preocupação isolada de um projeto de pesquisa de uma universidade apenas, de uma cidade do Estado. **E as demais escolas estaduais, como vêm conduzindo o seu trabalho em relação aos novos currículos?**

## 6 – SUGESTÕES

Apesar do diagnóstico apresentado ter detectado

falhas já discutidas anteriormente, podemos vislumbrar, além das mencionadas no decorrer do trabalho, outras sugestões para tentarmos minimizarem as conseqüências.

A UEL, através do projeto de extensão NAP, vem assessorando, desde 1989, professores de inglês das escolas estaduais e municipais da cidade de Londrina. Essa assessoria inclui a realização de cursos de capacitação, de grupos de estudos; a promoção de eventos; a oferta de um centro de recursos com material didático, e a recente criação do CEPLAELI – Centro de Pesquisa em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, ao qual o presente trabalho está vinculado. O mesmo projeto tem sido solicitado por órgãos do governo para ministrar a grande maioria dos cursos de capacitação até hoje oferecidos no Estado do Paraná, e com essa pesquisa procura oferecer subsídios ao plano de reestruturação/melhoria do ensino de Língua Inglesa. Entretanto, nossa relação com o governo tem sido informal, não reconhecida. Isto tem dificultado sobremaneira nossa atuação. Sugerimos, então, alguns procedimentos que poderiam vir reconhecer essa integração, estabelecendo algumas linhas de ação conjunta, como as que se seguem:

1. a participação do NAP/UEL nas decisões que envolvem o ensino de Língua Inglesa;
2. a elaboração de um calendário anual de cursos de capacitação, ou outros eventos para que possa ser desenvolvido um trabalho sério de atualização/desenvolvimento do professor, e, ao mesmo tempo, de assessoria continuada ao seu trabalho de implantação de novos currículos ou novas práticas pedagógicas, que venham promover a melhoria do ensino.

Concordamos com GADOTTI (1992, p. 39) ao afirmar:

*“Chego a perguntar-me até que ponto é legítimo, apesar das melhores das intenções, os chamados especialistas dos órgãos centrais das secretarias de educação imporem pacotes pedagógicos e fazerem experimentos pedagógicos*

*com alunos e professores. Não seria melhor cada escola ter acesso a muitas propostas e conteúdos curriculares, para, a partir de sua própria realidade e experiência, construir o projeto de escola que deseja? As reorientações curriculares que partem das boas intenções dos educadores situados nos gabinetes das secretarias, até hoje, não obtiveram, por outro lado, bons resultados. Só obtiveram bons resultados as reformas curriculares que estimularam os projetos das próprias escolas”.*

Levando em consideração o que GADOTTI (1992) expõe, o NAP – área de Língua Inglesa, propõe-se a desenvolver outra pesquisa com os professores e alunos das escolas públicas investigadas neste trabalho. Tomando como base os novos currículos, tentaríamos verificar, em sala de aula, como os mesmos vem sendo postos em prática. Cremos que assim estaremos colaborando com o projeto político pedagógico de cada escola, visando a interdisciplinaridade – tendo o inglês como um dos elementos integradores.

O objetivo deste trabalho foi conseguir um diagnóstico da situação da implantação dos novos currículos de Língua Inglesa em 10 grandes escolas estaduais de Londrina, PR. Acharmos que através de entrevistas estruturadas poderíamos consegui-lo, e assim o fizemos. No entanto, sabemos de antemão que somente entrevistas estruturadas não nos fornecem dados reais da implantação uma vez que a mesma acontece realmente dentro da sala de aula. Daí a nossa intenção, num segundo momento, de desenvolver uma pesquisa de sala de aula que nos dará essa informação.

#### AGRADECIMENTOS

Agradecemos a colaboração das docentes Cleide Madalena Cordeiro Camargo, Élia Naomi Yamaue, Gisele Cilli da Costa e Ana Maria Castelo Branco Rabello, participantes do Projeto NAP-Língua Inglesa, bem como dos professores e coordenadores/supervisores das escolas envolvidas neste trabalho.

BUSNARDO, C.M.T.; REIS, M.R.F. The New Curricula for the teaching of English in the state schools of Londrina, PR. *Semina: Ci. Soc./Hum.*, Londrina, v. 15, n. 3, p. 205-214, Sept. 1994.

**ABSTRACT:** *The objective of this paper is to investigate if and how two new curricula for the teaching of English at the elementary and secondary levels are being implemented in 10 state schools of Londrina, Paraná. 29 teachers and 10 coordinators/supervisors were interviewed in the first phase of the data during collection, and 24 teachers and 15 coordinators/supervisors during the second phase. The analysis of the data shows that the implementation of the two curricula is not occurring in large scale due to problems caused by an assystematic process of dissemination, teacher preparation, and teacher involvement adopted by the State government. This study also tries to identify these problems and to suggest means to minimize the consequences they may bring to the teaching of English in the state schools of Londrina, Paraná.*

**KEY-WORDS:** *Curriculum-English Language-EFL Teaching - 1º e 2º graus, teacher development, curriculum implementation.*

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOLL, R.C. *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- EISNER, E.W. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan Publishing, 1979.
- FERREIRA, A.B. *Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GADOTTI, M. *Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.
- REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU - LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS. SEED-PR., 1988.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. *Construindo a Escola Cidadã*. Curitiba, 1992-1993.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, 1990.

Recebido para publicação em 4/4/1994

---

## SISTEMA JURÍDICO DO SHOPPING CENTER

JUSSARA SUZI ASSIS BORGES NASSER FERREIRA<sup>1</sup>

---

FERREIRA, J.S.A.B.N. Sistema jurídico do shopping center. *Semina: Ci. Soc./Hum.*, Londrina, v. 15, n. 3, p. 214-217, set. 1994.

**RESUMO:** O sistema jurídico do shopping center apresenta gama considerável de peculiaridades, em parte, decorrentes da ordem normativa maior, como ainda resultantes da auto-regulamentação. As conseqüências jurídicas analisadas são complexas, necessitando normatização mais equitativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Shopping Center - Sistema Jurídico, Shopping Center - Auto-regulamentação

---

Etimologicamente, **sistema** vem do grego **Systema - Sym - istemi**, ou seja, aquilo que é composto ou construído.

Atualmente, após sucessivas etapas conceituais, o termo sistema, em direito, passa a compreender o conjunto de normas vigentes e princípios, logicamente ordenados e coesos, com intenção de descrever, explicar ou dirigir o funcionamento de um todo, vale dizer, o universo jurídico.

Nesse sentido, o sistema jurídico, como outros sistemas, visa objetivar regras para viabilizar a composição funcional do universo que lhe é próprio. Entretanto, o sistema jurídico não se subsume à mera composição orgânica, não é apenas o "construído". Despido de hermetismo, sensível a realidade social, não resta encerrado em si mesmo. Sem pretender ser definitivo, não impor formas estáticas, busca facilitar que, da dinâmica dos fatos

econômicos e sociais, emergem formas jurídicas que permitam a conexão de realidades distintas, com as mais variadas espécies de normas vigentes. E, é, exatamente, neste ponto, que reside uma das finalidades principais do direito.

Explica MARIA HELENA DINIZ que

*"o agrupamento sistemático de normas é tarefa básica do jurista, pois para compreender juridicamente um problema deve buscar normas de diversos ramos do direito. Por isso a sistematização liga-se as fontes do direito. O sistema jurídico é um sistema diferenciado e autônomo, pois controla o que deve ou não ser juridicizado, ou seja, o que é jurídico e o que não é, isto é, regula o que deve entrar e o que deve sair". (DINIZ, 1992, p. 185)*

---

1 - Departamento de Direito Público/CESA - Universidade Estadual de Londrina, Caixa Postal 6001, Londrina, Paraná, Brasil, CEP 86051-970.