

MARTA BANDUCCI RAHE

A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA E O “SOTAQUE NORTE-AMERICANO”: UMA INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES NO MARIA CONSTANÇA (1955 – 2005)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE – MS
2006**

MARTA BANDUCCI RAHE

A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA E O “SOTAQUE NORTE-AMERICANO”: UMA INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES NO MARIA CONSTANÇA (1955 – 2005)

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Prof. Dra. Eurize Caldas Pessanha.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE – MS
2006**

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Eurize Caldas Pessanha

Prof. Dra. Edel Ern

Prof. Dra. Fabiany da Cássia Tavares Silva

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Álvaro e Delma, que me mostraram os caminhos do estudo e souberam compreender as minhas escolhas e constantes buscas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Eurize pelo apoio e orientações sempre precisas. Espero que continuemos cruzando nossos caminhos!

À Maria Adélia e Maria Emília, minhas professoras desde o Curso de Letras que deram contribuições valiosas para o trabalho, além do incentivo e confiança nos momentos delicados.

Aos funcionários do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelas “dicas” e conselhos.

Aos amigos do CCAA, por terem me estimulado a enfrentar este desafio.

Aos amigos que fiz no Mestrado, por compartilharem, nas conversas de corredores e nos e-mails, os seus conhecimentos, descobertas e desafios e pelas sugestões essenciais ao trabalho.

Aos professores, ex-professores e ex-alunos da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, pelo carinho e disponibilidade em concederem seus momentos de folga para as entrevistas e terem com isso contribuído para a construção da pesquisa.

À diretoria e funcionários da escola que com atenção e interesse permitiram o acesso aos arquivos e importantes documentos.

À Marianna, Clarissa e Bernardo que suportaram com muita paciência as minhas angústias e compreenderam a importância desse trabalho para mim, além do suporte técnico impecável. Vocês foram meus fotógrafos, meus secretários e mestres em computação, além de terem sido meus melhores companheiros nessa jornada.

Ao Álvaro, meu irmão, por sua paciência em ouvir sobre cada novo passo da pesquisa e pelo incentivo constante.

Ao Beto por ter compreendido as minhas desatenções e ansiedades ao longo desse trabalho.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela concessão da bolsa, que me proporcionou melhores condições para desenvolver a pesquisa.

IT'S MAU TOMORROW
IT'S NOW TO SORROW

word in ordem

ordem in world

ton palco in orbe

IT'S NOW TOMORROW
IT'S MAU TO SORROW

Mário Chamie

RAHE, Marta Banducci (2006). *A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte-americano”*: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005). Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande, MS: Programa de Mestrado em Educação da UFMS.

RESUMO

Quando a investigação envolve instituições escolares, o conceito de cultura surge como idéia central, uma vez que educação e cultura são indissociáveis. Dessa forma a escola transforma-se em lugar de produção e reprodução de valores, sentidos e significados da sociedade e da cultura escolar. Como as disciplinas são construídas na escola, elas não podem dissociar-se desses aspectos. Diante disso e da constatação da crescente presença de valores e costumes norte-americanos no cotidiano brasileiro, esta pesquisa tem por objetivo analisar a disciplina língua inglesa em uma escola pública - Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, localizada em Campo Grande – MS, bem como o papel de seus professores em suas práticas na inculcação e assimilação dos valores e costumes estadunidenses. As investigações centraram-se nas práticas cotidianas de alguns professores durante o período de 1955 a 2005 e na cultura docente, examinadas através de entrevistas e depoimentos de professores e alunos e buscas nos arquivos e documentos da escola. Entre outros aspectos, foram examinados a construção da disciplina língua inglesa no Maria Constança, a formação do quadro docente, o prestígio da disciplina no contexto escolar e o uso do livro didático. Destacou-se, também, os fatores que levaram às aproximações entre Brasil e Estados Unidos, bem como o papel de símbolos norte-americanos no cotidiano brasileiro e escolar. Para a condução da pesquisa autores como Williams, Pérez-Gómez, Julia, Bourdieu, Hobsbawm, Gramsci, alicerçaram as bases para o trabalho empírico. Por fim, chegou-se à conclusão de que a “americanização” do estudante, no sentido adotado por essa pesquisa, é muito mais um processo que vem de fora para dentro na escola brasileira e não o contrário.

Palavras-chave: Cultura escolar, cultura docente, “americanização” e disciplina língua inglesa.

ABSTRACT

When the research is about schools, the concept of culture emerges as the central idea, since education and culture are inseparable. In this way, the school is the place of the production and reproduction of the society's values, senses and meanings and also the place of school culture. As the school subjects are built up at schools, they can not be studied without linking them to these aspects. So, in the face of this and through the confirmation of the presence of the values and habits from the American culture in the Brazilians' daily lives, this research aims to analyse the subject –English – at a public school – Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, situated in Campo Grande – MS, as well as, seeing the role teachers play through their practices and the process of internalization and assimilation of American values and habits. The searches focused on some teachers' everyday practices from 1955 to 2005 and on the teacher's culture, which were examined through the teachers and students reports collected by interviews and also by investigating the files and documents from the school. Among others aspects, the construction of the subject – English - at Maria Constança, the formation of the teaching staff, the prestige of this subject at the school context, the textbooks and their uses were examined. Some factors that approached Brazil and the United States and the role that American symbols play in Brazilians daily lives and at schools were also investigated. Authors like Williams, Pérez-Gómez, Julia, Bourdieu, Hobsbawm, Gramsci provided a solid foundation for the empirical work. At last, the conclusion is that the student's "americanization", according to the purposes of this research, is a process that happens out of the school not inside it.

Keywords: School culture, teacher's culture, "Americanization", English subject

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - UMA ESCOLA, UMA DISCIPLINA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE SUAS HISTÓRIAS	08
1.1. A disciplina língua inglesa no Brasil – um breve relato	08
1.2. A escola Maria Constança Barros Machado e a cultura escolar	16
	36
CAPÍTULO II - O “SOTAQUE NORTE-AMERICANO” NO BRASIL	
2.1. Os símbolos e seus significados	36
2.2. O olhar na Modernidade – As Exposições Universais.....	41
2.3. O lugar de produção do “novo” – O americanismo e a fábrica	48
2.4. A “americanização” no Brasil	56
CAPÍTULO III – A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA NO MARIA CONSTANÇA	63
3.1. A disciplina língua inglesa no Maria Constança: Uma investigação das práticas de seus professores (1955 – 2005)	63
3.2. O papel do livro didático nas aulas de inglês do Maria Constança	75
3.2. <i>Jeans</i> (1960), <i>rock</i> (1970) e <i>hip hop</i> (1980): Os símbolos norte-americanos no cotidiano escolar	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS –	97
ANEXO A – ENTREVISTAS	104
ANEXO B – DOCUMENTOS	119
ANEXO C – LIVROS DIDÁTICOS	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Sala de aula do Maria Constança, alunos de uniforme jeans e jaleco.....	85
Figura 02: Refeitório do Maria Constança com propaganda da Coca-Cola sobre o balcão.....	88
Figura 03: As histórias em quadrinhos usadas como um recurso moderno nos livros didáticos.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de horas/aula das disciplinas de línguas estrangeiras	14
---	----

INTRODUÇÃO

Durante o curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2002, freqüentei os estágios em escolas públicas e nas conversas informais com professores da disciplina língua inglesa, bem como no acompanhamento das aulas, constatei que havia um conflito muito claro entre o prestígio da língua inglesa, principalmente aquela com o “sotaque norte-americano” nos campos cultural e econômico e o desprestígio da disciplina no contexto escolar.

A inquietação surgiu quando percebi que nos pátios das escolas, nas conversas dos alunos, na forma de se vestirem, nas preferências musicais, os referenciais estadunidenses eram patentes. Esses aspectos evidenciavam o processo de “americanização” do jovem estudante e eu, então, senti-me instigada a compreender como aspectos da cultura norte-americana tão claramente explícitos no cotidiano do jovem eram vistos na e pela escola.

Saber inglês tem sido uma exigência crescente do mercado de trabalho e da ampliação, em escala global, das redes de relações sociais, decorrentes sobretudo, do uso dos meios de comunicação de massa. A supremacia, nesse contexto, do inglês de origem norte-americana traz consigo uma série de conseqüências sociais e ideológicas para o público estudantil brasileiro que, desde muito cedo, é “iniciado” nos valores e costumes da cultura estadunidense.

Além dos aspectos culturais reproduzidos no cinema *hollywoodiano* e na música, por exemplo, que atingem os consumidores de todo o mundo, a difusão da língua inglesa com o “sotaque norte-americano” acompanhada da valorização de seus costumes e estilo próprio de vida, o *American way of life*, tende a moldar uma perspectiva comum dos estadunidenses de perceber e lidar com o mundo.

Até mesmo, elementos do folclore estadunidense, tal como acontece com a festa de *Halloween*, que começou a ser difundida no final da década de 1990 através dos cursos de idiomas, passaram a fazer parte do calendário festivo das escolas.

Dessa forma, a problemática dessa pesquisa levou à seguinte indagação: A disciplina língua inglesa nas instituições escolares públicas é um veículo de “americanização” do aluno? A questão tornou-se mais forte por eu ser professora de inglês em cursos de idiomas e perceber que muitos deles privilegiam o “sotaque norte-americano”, por isso o desejo de verificar se essa realidade também se aplica à disciplina língua inglesa na escola.

É importante esclarecer que o “sotaque” ao qual me refiro neste trabalho não está diretamente ligado às questões lingüísticas, às diferentes pronúncias ou ao uso de termos ou expressões tipicamente estadunidenses, mas principalmente, uso essa expressão “sotaque norte-americano” vinculando-a à importação de modelos norte-americanos, à assimilação de valores e costumes de sua cultura e à incorporação destes no cotidiano brasileiro.

Nesse sentido a presença de símbolos da cultura estadunidense, tanto na escola quanto fora dela enquanto instrumentos eficazes utilizados como orientadores e manipuladores da sensibilidade coletiva, mostram-se realmente eficientes na tentativa de aproximação e inculcação de hábitos dessa cultura. Nessa discussão, os textos de Hosbawm (1984, 1995, 2002), Bourdieu (1998a, 1998b), Bourdieu e Passeron (1992) contribuíram grandemente para o entendimento da produção simbólica e seus significados.

Tendo a escola como lócus desta pesquisa e considerando-a como lugar de seleção de práticas e de conhecimentos e ligada às práticas culturais enquanto formadora da sociedade, bem como lugar de construção das disciplinas escolares, torna-se impossível dissociá-la dos sistemas de significados e valores da sociedade, ou seja, da cultura.

Para tanto, essa dissertação buscou em Williams (1992) o conceito de cultura pensando ser o mais pertinente. Para o autor, cultura é um processo onde as sociedades expressam suas formas, seus propósitos e seus significados próprios, através das instituições, das artes e também da educação.

Dessa maneira, os estudos de Julia (2001) também foram importantes no sentido de ajudarem na compreensão das disciplinas escolares como um produto específico da escola e também produtoras de uma cultura, a cultura escolar, que deve ser analisada nas práticas culturais, nas normas e finalidades que regem a escola e seu cotidiano e ser articulada com outras culturas indo além do espaço escolar.

Assim, esta pesquisa discute os conceitos de cultura escolar fundamentados nos estudos de Julia (2001, 2002), Forquin (1993), Vinão Frago (2000) e Pérez-Gómez (2001). Os textos de Pérez-Gómez foram também fundamentais para a compreensão da cultura docente na construção das disciplinas e das práticas escolares.

Seguindo essa perspectiva, a investigação da disciplina língua inglesa estende-se, então, aos aspectos políticos, econômicos e culturais que propiciaram a aproximação entre Brasil e Estados Unidos o que permite evidenciar a presença de elementos simbólicos estadunidenses no dia-a-dia da escola, como os *jeans*, o *rock*, a Coca-Cola e outros, além de acordos culturais promovidos entre os dois países.

A disciplina língua inglesa está presente nas escolas desde 1838, quando tornou-se parte do currículo obrigatório do ensino secundário do Colégio Pedro II, mesmo que nesse período houvesse uma predominância dos referenciais franceses nessa escola, que serviu de modelo para as outras instituições brasileiras. Até a primeira metade do século XX, as disciplinas língua inglesa e língua francesa dividiam espaço na escola como línguas modernas e seguiam as orientações humanísticas.

As mudanças mais expressivas vieram com a Lei 5692/71 onde foi explicitada a nova direção para as finalidades do ensino de línguas estrangeiras que, ao se articularem com os novos objetivos da educação e interesses da sociedade, tornaram o inglês o idioma ensinado nas disciplinas de língua estrangeira na maioria das escolas brasileiras.

Diante dessas reflexões e da hipótese de que o inglês, principalmente aquele com o “sotaque norte-americano” é detentor de prestígio nos campos social, cultural e econômico no Brasil, espero encontrar na disciplina língua inglesa um forte vínculo com os Estados Unidos, muito devido ao processo de “americanização” que provocou a intensa penetração da cultura estadunidense no cotidiano escolar.

Alguns questionamentos foram propostos no sentido de nortear os caminhos da investigação:

- Qual o papel da disciplina língua inglesa na “americanização” do aluno?
- O professor da disciplina língua inglesa, através de suas práticas, é um divulgador da cultura norte-americana e do “sotaque estadunidense” para o jovem estudante?

Desse modo, esta dissertação se propõe a analisar a disciplina língua inglesa na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, Campo Grande - MS, bem como o papel de seus professores em suas práticas escolares na inculcação e assimilação dos valores e costumes norte-americanos.

Pesquisar é questionar, refletir, comparar, analisar sobre um objeto, a partir de um lugar e um tempo determinados, percorrendo o caminho muito mais pelas entrelinhas, onde se escondem as grandes descobertas. Na verdade, pesquisar é um exercício de sedução entre o pesquisador e o objeto e foi dessa forma que percorri os caminhos desta investigação.

A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado foi escolhida como lócus da pesquisa, porque ao longo de sua história, possibilitou com seu espaço físico e simbólico a produção e reprodução de conhecimentos e condutas esperados pela sociedade campo-grandense. Além disso, foi o primeiro ginásio público de Campo Grande cuja fundação, em 1939, foi resultado de uma mobilização política intensa e que teve a professora Maria Constança Barros Machado como uma de suas maiores participantes.

Em Campo Grande, até 1939, o ensino secundário só era oferecido por instituições particulares, portanto a implantação de um ginásio público poderia atender as famílias que não tivessem condições de manter seus filhos nessas instituições ou mesmo mandá-los para estudarem em outras cidades.

Entretanto, o ginásio público impunha um obstáculo, o Exame de Admissão, que por seu alto grau de seletividade deu origem ao Curso de Admissão para a preparação dos alunos, promovendo, dessa forma, uma nova disputa para o ingresso na escola, agora deslocada da questão econômica para a esfera individual (PESSANHA, 2004)

Segundo a autora,

É razoável supor que, como em outras cidades do país, essa possibilidade alterou a “cultura escolar” da cidade, afetando inclusive o ensino das escolas particulares e que a escola em questão tenha se tornado uma referência de educação mesmo para as escolas mais antigas, podendo ser considerada a referência mais importante para iniciar a análise da cultura escolar em Campo Grande (PESSANHA, 2004, p.31)

A presença da Escola Maria Constança¹ em Campo Grande tornou-se mais marcante com sua mudança para um prédio projetado por Oscar Niemeyer, cujas características modernas distinguia-o ainda mais das outras instituições secundárias da cidade.

Diante da importância dessa escola na sociedade campo-grandense e para a cultura escolar da cidade, considere-se este *o lugar* da minha pesquisa, o lugar escolhido para investigar a disciplina língua inglesa, que é parte dessa instituição desde a sua fundação.

Na condução da investigação foram feitos os levantamentos bibliográficos e posteriormente, fui em busca das fontes primárias, analisando os documentos, as atas, os conteúdos dos diários de classe e os livros didáticos de inglês. Estes últimos mostraram-se importantes norteadores das práticas em sala de aula.

Uma vez examinados tais documentos, iniciei o processo de entrevistas com professores e ex-professores da disciplina língua inglesa e com dois ex-alunos, cujos depoimentos foram essenciais para os resultados encontrados. As perguntas referiam-se à escola e seu público, à formação desses professores, às práticas docentes, à disciplina língua inglesa e à cultura escolar, onde relataram suas experiências nessa escola.

Como sugere Faria Filho (2002), esses *sujeitos escolares* são fundamentais quando se pretende analisar o fazer cotidiano da escola. Segundo o autor,

Compreendê-los como componentes de uma cultura escolar quer enfatizar a idéia de que sujeitos escolares, alunos e professores sobretudo, não apenas põem em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas em sua presença, mas, pelo contrário, que professores e alunos participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais (2002, p.18).

Para esta dissertação foram entrevistados os professores: Rosa Melke, primeira docente catedrática da disciplina língua inglesa no novo prédio, inaugurado em 1954; Horácio Braga, também catedrático, docente no Maria Constança por mais de duas décadas, de 1967 a 1991, bem como duas professoras que fazem parte do quadro docente da escola desde 2000, Luzia Villalba e Eliana Silveira. A primeira graduou-se em Letras, em 1996, no Centro Universitário de Corumbá e a professora Eliana Silveira tem licenciatura em

¹ Fiz a opção de chamar a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado de Maria Constança ou Escola Maria Constança, por ser esta a forma que as pessoas que têm um vínculo com a escola costumam referir-se a ela.

Português e Inglês pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, em Campo Grande. Ambas freqüentaram cursos de idiomas.

É fundamental dizer que todos os entrevistados autorizaram que seus nomes fossem mencionados na dissertação. A preferência por usar seus nomes e não nomes fictícios ao longo da dissertação foi em razão do importante papel desses professores e da cultura docente no que diz respeito à disciplina língua inglesa no Maria Constança, especialmente em relação ao objetivo dessa pesquisa. Eles foram determinantes nas escolhas e decisões das práticas em sala de aula e, conseqüentemente, interferiram na presença ou não do “sotaque norte-americano” nesse ambiente. Os professores foram também uma das fortes razões pela qual optei pelo recorte temporal de 1955 a 2005.

Dessa forma, esta dissertação está dividida em três capítulos nos quais foram discutidos os pressupostos teóricos e feita a análise dos dados empíricos.

Convém explicitar que as entrevistas são consideradas elementos-chave para esta pesquisa e estão também presentes nos capítulos de fundamentação teórica, porque considero que analisar uma disciplina escolar é entendê-la em seu cotidiano e em suas práticas, bem como levar em conta os conhecimentos produzidos e reproduzidos na e pela escola. Com isso, as experiências cotidianas vividas pelos professores, ex-professores e ex-alunos do Maria Constança, indo além da sala de aula, são essenciais na construção da história da escola em relação à cidade e da cultura escolar de Campo Grande.

Como forma de elucidação, no primeiro capítulo faço um breve relato sobre a disciplina língua inglesa no Brasil, convidando o leitor a percorrer os caminhos dessa disciplina na escola e as transformações por que passou ao longo do século XX. Nesse contexto, e tendo a disciplina língua inglesa como parte do currículo desde a sua implantação, a Escola Maria Constança foi inserida e analisada como um espaço que criou seus ritmos, seus ritos e sua linguagem, deixando marcas na cultura escolar da cidade.

A instituição escolar quando percebida em sua multidimensionalidade é vista como lugar de produção e reprodução de valores da sociedade, dessa forma, o *Capítulo II* destina-se a refletir sobre os fatores que promoveram as aproximações entre Brasil e Estados Unidos e que acabaram por influenciar a presença do “sotaque norte-americano” no cotidiano do brasileiro, nos mais diversos campos.

Considerando a escola como lugar de cultura e produtora da cultura escolar que deve ser compreendida nos processos e produtos da suas práticas, o *Capítulo III*, analisa a disciplina língua inglesa no Maria Constança e o papel dos professores e da cultura docente quanto à assimilação do “sotaque norte-americano” pelos alunos através dessa disciplina.

A partir dos depoimentos dos entrevistados foram utilizados como fontes de análise, os livros didáticos e seu uso em sala de aula, os conteúdos ensinados, as festas e comemorações.

Quando entrei no Maria Constança tinha a idéia de estar ali muito mais para constatar a hipótese que havia levantado a respeito da disciplina língua inglesa, ou seja, encontrar um forte vínculo entre a disciplina língua inglesa e o “sotaque norte-americano” presente nas escolas e no cotidiano dos jovens estudantes.

No entanto, ao entrevistar os professores e alunos percebi que a cultura docente, com suas crenças e práticas, é determinante na aceitação ou não desse “sotaque” na sala de aula e que mesmo com o prestígio social, cultural e econômico dos Estados Unidos, a disciplina língua inglesa nessa escola não carrega esse “sotaque” em especial.

Portanto, no quarto e último capítulo são apresentados os resultados desta pesquisa e também onde faço as minhas considerações sobre as surpresas reveladas por esta dissertação.

CAPÍTULO I

UMA ESCOLA, UMA DISCIPLINA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE SUAS HISTÓRIAS

1.1 - A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: UM BREVE RELATO

Grande parte das discussões sobre o ensino de língua inglesa com o “sotaque norte-americano” ou sobre a influência estadunidense no Brasil, principalmente no que diz respeito à educação, destacam o período após a Segunda Guerra Mundial como marco para pesquisas. Não que essa seja uma posição equivocada, uma vez que a penetração norte-americana tornou-se mais explícita a partir de então, mas um estudo que se volte para o período pré-republicano, início da aproximação entre Brasil e Estados Unidos, torna-se desvelador de questões fundamentais como o americanismo² e a “americanização”, temas relevantes para o entendimento das relações entre esses dois países, relações estas que não podem ser negligenciadas quando o assunto envolve a presença da língua inglesa enquanto disciplina do currículo escolar e a influência norte-americana no cotidiano dos jovens estudantes.

Dessa forma, um breve relato sobre a história da disciplina língua inglesa no Brasil mostra-se importante para que possamos compreender como o idioma inglês foi o escolhido para ser ensinado na disciplina de língua estrangeira na maior parte das escolas brasileiras, fato comprovado nos diários de classe e no quadro de horários das escolas.

Bittencourt (2003) entende que a presença de uma disciplina escolar no currículo vincula-se tanto a fatores epistemológicos e didáticos quanto a políticos e culturais. Para a autora, “Estados, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores, alunos,

²Gramsci usa americanismo, americanização e fordismo como expressões sinônimas, ligadas à necessidade de se organizar uma “economia pragmática” nos Estados Unidos (1968, p.375).

entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder (...)” (2003, p.10).

Essa percepção contribui para que se compreenda a escola em sua multidimensionalidade, vendo-a como lugar de transmissão de saberes, de formação, de produção e reprodução dos valores da sociedade, o que significa entendê-la como lugar de cultura. Dessa maneira, as disciplinas escolares³ são pensadas e construídas ou muitas vezes eliminadas do currículo para atender às necessidades e finalidades da educação e da sociedade em cada período.

A disciplina língua inglesa no Brasil tem sua história ligada à visão eurocêntrica disseminada no país, mais abertamente, com a vinda da família imperial portuguesa para o Rio de Janeiro. Vincula-se também, à história do ensino secundário⁴, mais estreitamente ao ensino do inglês no Colégio Pedro II⁵, no Rio de Janeiro. Essa instituição foi tomada por quatro décadas, como modelo para os diversos colégios e liceus espalhados pelo país, inclusive o Liceu Campo-Grandense⁶, que adotou seu currículo como referência. A reputação daquela instituição era expressiva, tanto que seus alunos tinham ingresso automático na Faculdade do Império, saíam do ensino secundário com o diploma de Bacharéis em Letras, passaporte para o curso superior.

A partir de 1838, o inglês, enquanto disciplina de língua estrangeira moderna, tornou-se parte do currículo obrigatório no ensino secundário, portanto do Pedro II, onde era ensinado por três anos num total de oito anos de curso. No entanto, nesse período, era a hegemonia cultural da França estava presente naquele colégio. Segundo Razzini (2000), até o final do Império, a influência francesa naquela instituição ia desde os programas e

³ Julia faz uma discussão muito interessante sobre como se analisar a história das disciplinas escolares. Segundo o autor, tal discussão deve, “*em um mesmo momento*, considerar as finalidades óbvias ou implícitas buscadas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos, tal como pode ser medida por meio de seus trabalhos escritos” (2002, p.51).

⁴Para Razzini (2000), a gênese das escolas secundárias no Brasil e a sua origem propedêutica estão vinculadas aos exames exigidos para o ingresso no nível superior, que atestavam os conhecimentos nas áreas de Latim, Francês, Filosofia e Retórica, o que fez com que surgissem as Aulas Preparatórias ou Curso Anexo para a preparação dos candidatos, futuras escolas secundárias.

⁵“O Colégio Pedro II foi fundado pelo governo regencial em 1837, sendo inaugurado solenemente em 25 de março de 1838, depois da reforma das instalações do antigo Seminário de São Joaquim” (RAZZINI, 2000, p.25). Para maior aprofundamento sobre o ensino de língua inglesa no Pedro II, ver OLIVEIRA (1999) e CASIMIRO (2003).

⁶Nome dado ao primeiro ginásio público de Campo Grande que é o lócus dessa pesquisa.

regulamentos até a adoção de compêndios sendo alguns nas próprias edições francesas e outros traduzidos para o português, porém impressos naquele país.

Ainda na primeira metade do século XIX algumas alterações quanto a essa disciplina foram efetuadas, ora aumentando o ensino de línguas modernas para quase todos os anos de escola, ora reduzindo-o. Em 1856, uma Portaria de 25 de janeiro, estabeleceu os conteúdos a serem abordados para o inglês. Segundo Oliveira,

“os rudimentos da língua (2º ano) seriam lecionados com a utilização de uma *Gramática Inglesa* – cujo autor não é indicado – e da *History of Rome* (1838) de Oliver Goldsmith; para a “tradução e composição de temas fáceis”(3º ano), os livros indicados eram os dois anteriormente citados e mais o *Class Book* (?) de Hugh Blair; no último estágio, dedicado ao “aperfeiçoamento da língua” (4º ano), a bibliografia era composta pelo mesmo *Class Book* e por “Trechos Escolhidos” de Milton (OLIVEIRA, 1999, p.43).

O Decreto nº 4468, de 1º de fevereiro de 1870, instituiu o novo plano de estudos para o Pedro II, quando as disciplinas Lições de Desenho, Música Vocal e Exercícios Ginásticos tornaram-se obrigatórias. Para a disciplina língua inglesa, ensinada do quarto ao sétimo anos, foram incluídas como atividades a leitura, a recitação e apreciação de textos literários clássicos, instituindo pela primeira vez no Brasil, o ensino das literaturas estrangeiras e com elas a literatura inglesa (OLIVEIRA, 1999).

A reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, foi revolucionária para a época, com suas propostas arrojadas incorporou o regime de liberdade de ensino inspirado nas escolas norte-americanas, para o autor do Decreto, uma das razões da prosperidade dos Estados Unidos. Nesse contexto, a disciplina língua inglesa manteve o mesmo programa que vinha sendo adotado, porém com um aumento na carga horária (OLIVEIRA, 1999).

Na primeira metade do século XX, o Colégio Pedro II foi palco de uma experiência inovadora no método de ensino para a língua inglesa, o Método Direto⁷ que continha, segundo Chagas, “quase todos os progressos até então registrados pela didática das línguas” (1957, p.93).

⁷O Método Direto propôs o fim da tradução como forma de interpretar as palavras estrangeiras; subordinação da gramática ao vocabulário; vocabulário apresentado em frases de sentido completo e não isoladamente, frases ligadas naturalmente pelo sentido, uso da língua-alvo durante as aulas. (CHAGAS, 1957, p.71)

As salas de aula contavam com 15 a 20 alunos e os professores passavam por uma seleção rigorosa. A língua, até então buscada nos clássicos e gramáticas, começou a ser ensinada na sua forma cotidiana e atual estudada através de jornais, revistas, almanaques, além do material específico.

A criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Estado no governo de Getúlio Vargas, em 1930, trouxe mudanças significativas para o ensino secundário, explicitando suas finalidades de formação geral e preparação para o ingresso nas universidades. Durante o Estado Novo – 1937 a 1945 – a idéia de modernidade no Brasil vinculou-se à educação e desenvolvimento. Nessa perspectiva a língua estrangeira, principalmente na década de 1930, “ocupou um espaço importante ao lado do *idioma nacional*”, segundo Picanço (2003, p.260).

Em 1942, a Reforma do ensino secundário, momento em que Gustavo Capanema era ministro, consagrou a divisão do período escolar em dois ciclos, o ginásio, com quatro anos e o colégio, com três. No primeiro, as aulas de latim, francês e inglês eram obrigatórias; no colégio, o latim foi substituído pelo espanhol. A principal marca dessa reforma foi a ênfase dada ao ensino humanístico do tipo clássico em detrimento da formação mais técnica⁸.

As instruções de 1943 apresentaram três principais objetivos para o ensino de uma língua estrangeira, os *instrumentais*, que compreendiam a leitura, escrita, compreensão oral e fala; os *educativos* cujos fins eram desenvolver hábitos de observação e reflexão e também os *culturais*, onde os alunos teriam conhecimento sobre a civilização estrangeira e contato através de textos com as tradições e ideais de outros povos (CHAGAS, 1957).

Conforme Picanço, tais instruções trouxeram orientações humanísticas que permaneceram durante as décadas seguintes e deram espaço ao ensino de línguas com fins específicos além da valorização da oralidade. Para a autora, permaneceram

(...) a valorização de autores consagrados da literatura como conteúdo obrigatório e o ensino da língua como norma, tendo como referência a linguagem dos poetas e prosadores. Na busca da *erudição*, os referenciais educacionais continuavam sendo europeus, tanto pela tradição metodológica quanto pela valorização da literatura (2003, p. 265)

⁸SCHWARTZMAN, S; BOMERY, H.M.B; COSTA, V.M.R. *Tempos de Capanema*. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema>> Acesso em 05/08/2005.

Isso não impediu que nos anos 50 e 60 do século XX, o processo de industrialização do Brasil desse fôlego à idéia de um currículo mais tecnicista para o ensino secundário inspirado na necessidade de se preparar os alunos para o trabalho. Com isso, os modelos de ensino norte-americanos começaram a substituir os europeus.

Em 1951, os estudos humanísticos ainda permaneciam muito presentes na escola, exemplo disso eram as línguas estrangeiras como inglês, francês, latim mantidas como disciplinas do ginásio, mesmo já dividindo espaço com as disciplinas como trabalhos manuais, marcenaria, corte e costura, sinais da tendência tecnicista (PICANÇO, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação como um primeiro passo para a descentralização do ensino, explicitado no seu art 35 §1º, onde estabeleceu para o ensino médio até cinco disciplinas⁹ obrigatórias, quanto às optativas ficariam a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação. O ensino da língua estrangeira estaria então submetido às decisões desses conselhos. Com isso, o latim foi retirado do currículo, o francês teve sua carga semanal diminuída e o inglês, de modo geral, permaneceu sem grandes alterações (LEFFA, 1999).

Quase dez anos depois, a lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, além de estender o ciclo básico de ensino para oito anos, incluiu como obrigatórias as disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde mas deixou, tal qual a lei de 1961, a decisão sobre o ensino de língua estrangeira a cargo dos Conselhos Estaduais. De acordo com Picanço, “no Relatório I do Parecer 478/75 aprovado em 7/2/75, não havia dúvidas de que a língua estrangeira pudesse figurar como disciplina do Núcleo Comum” (2003, p. 268).

No entanto, a autora atribui a não permanência das línguas estrangeiras nesse núcleo à política pouco clara do MEC quanto aos investimentos para a formação de professores, o que fez com que esse Ministério alegasse a inconsistência do ensino de línguas estrangeiras

⁹Estudos mais aprofundados sobre as disciplinas foram feitos por Chervel (1990) e Julia (2002). O primeiro em *Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, analisa a palavra disciplina desde sua gênese, apontando que ela nunca se distancia do verbo “disciplinar”, do submeter à disciplina, corrigir, sujeitar. Com isso, a disciplina escolar é vista como um “modo de disciplinar o espírito, como “métodos e regras para abordar diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (CHERVEL, 1990, p.180). Julia (2002) também faz essa investigação em *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. Histórias e políticas*.

nas escolas como motivo para não se posicionar claramente sobre o assunto, deixando a critério do Conselho Federal de Educação a decisão final.

Segundo o Parecer,

“Não temos dúvida de que as Línguas Estrangeiras poderiam figurar no próprio núcleo-comum se outras razões não tivessem que ser consideradas. Referimo-nos principalmente à impossibilidade de que todas as escolas, em todas as regiões do país, apresentassem condições para o seu ensino com o mínimo desejável de eficiência, entendendo-se como tal, pelo menos, um razoável desenvolvimento dos seus objetivos instrumentais: entender o idioma falado, falar, ler e escrever.” (COSTA, 1987, p.6)

Dessa forma, uma resolução por parte desse Conselho “recomendou” a inclusão de uma língua moderna como disciplina escolar para o primeiro grau, com a ressalva de que somente poderia fazer parte do currículo se houvesse a garantia de eficácia no seu ensino e profissionais competentes para ministrá-la, e tornou a disciplina língua estrangeira obrigatória para o segundo grau (PICANÇO, 2003).

Em 1996, uma nova lei nº 9394 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com ela os ensinos de 1º e 2º graus tornaram-se Ensino Fundamental e Médio. Tal lei continuou, como a anterior, a entender o ensino de língua estrangeira como parte diversificada do currículo para a educação básica não pertencente à base nacional comum. O art.26 da referida lei diz que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia da clientela (BRASIL, Lei nº 9394/96).

Entre as disciplinas citadas como pertencentes ao “núcleo comum”¹⁰ estão o estudo da Língua Portuguesa, a Matemática, o Ensino da Arte, a Educação Física, a História do Brasil. Já o inglês é parte diversificada¹¹, de acordo com o § 5º do mesmo artigo,

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, Lei nº 9394/96).

¹⁰O “núcleo comum” compreende as matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, com objetivos e conteúdos específicos.

¹¹A “parte diversificada” refere-se às disciplinas que são fixadas pelo Conselho Federal de Educação e escolhidas pelo Conselho Estadual de Educação.

No que diz respeito ao ensino médio, o art 36, III, dispõe que

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, Lei nº 9394/96).

Leffa (1999) apresenta uma tabela sobre o ensino de línguas a partir de 1942, de acordo com o número de horas/aula.

Tabela 1: Número de horas/aula das disciplinas de línguas estrangeiras

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total/horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	6	18

Nota do autor: o número de horas nas reformas de 1961, 1971 e 1996 é estimado, em valores aproximados, do que se considera a média nacional.

Fonte: LEFFA, Vilson J. (1999, p.15)

Verifica-se que, diante das outras línguas estrangeiras, o inglês manteve-se praticamente estável em número de horas/aula, desde 1942. Mesmo sendo a disciplina língua estrangeira pertencente à “parte diversificada” do currículo, esse idioma conquistou o *status* de língua estrangeira da escola, ou seja, parte integrante e permanente do currículo na maioria delas. Isso evidencia, além de interesses políticos, uma vez que a disciplina é sugerida pelo Conselho Estadual de Educação, traços de articulação com os objetivos e finalidades da educação e também de interesses da sociedade.

É preciso, portanto, considerar que as finalidades das disciplinas têm propósitos que não podem ser desprezados, uma vez que elas redirecionam ou remodelam os conteúdos de ensino e as práticas desenvolvidas na escola e que também não são homogêneas.

A esse respeito, Picanço esclarece que, no Brasil, as mudanças educacionais ocorridas nos anos de 1960 e 1970, ao darem nova direção às finalidades do ensino de

línguas estrangeiras, fizeram também com que o inglês assumisse o lugar de disciplina de língua estrangeira. Com isso, a partir desse período, a disciplina língua inglesa tornou-se praticamente hegemônica no Brasil. Conforme a autora,

(...) foi a reconfiguração das finalidades do ensino de línguas, que passou a ser fundamentalmente instrumental, não no sentido mais geral de instrumento de comunicação, mas também, e principalmente, no sentido de *ferramenta própria para certos fins*, o que acabou reforçando a opção pela manutenção apenas do inglês nas escolas, por conta dos cursos profissionalizantes (2003, p.269).

Para Chervel, os conteúdos de ensino não são concebidos apenas dentro da escola, eles têm sim uma importante carga de imposição da sociedade que a envolve. Exemplifica que, na escola, são ensinados “a história dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma Antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos” (1990, p.180).

Na acepção de Julia, “as finalidades das disciplinas nunca são unívocas. Procedem, normalmente, de arquiteturas complexas, nas quais estratos sucessivos, que se sobrepueram a partir de elementos contraditórios, se mesclam” (2002, p.51).

A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, lócus dessa pesquisa, seguindo a recomendação do Conselho Estadual de Educação manteve o inglês, desde 1966, como a única língua estrangeira ensinada, embora escolas da rede municipal tenham incluído o espanhol no seu quadro de disciplinas. Somente agora, de acordo com a Lei Federal nº 11.161, sancionada em 5 de agosto de 2005, o espanhol entra para o currículo das escolas estaduais como disciplina escolar para o ensino médio e de forma facultativa para o ensino fundamental. Em seu Art 1º torna:

O ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.¹²

O estudo sobre a história da disciplina língua inglesa no contexto nacional serviu como uma ferramenta norteadora para a posterior análise dessa disciplina na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. No entanto, é fundamental a percepção de que cada instituição recebe alunos de meios sociais diferentes e portanto, com características

¹²Disponível em : <<http://www.presidencia.gov.br>> Acessado em 15/01/2006.

culturais diferentes que certamente, junto com os professores influenciarão seus processos e as práticas pedagógicas construindo uma cultura própria, a cultura da escola.

Forquin define e distingue cultura escolar de cultura da escola, considerando esta última como caracterizadora de uma escola em particular enquanto mundo social, segundo o autor “com suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Ao passo que a cultura escolar é definida por ele como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (1993, p.167).

Com essa perspectiva considero interessante para a condução desse trabalho um estudo sobre a escola escolhida como lócus da dissertação, com o objetivo de entender como essa instituição tornou-se tão marcante para a cidade de Campo Grande – MS, bem como certificar de que ao longo de sua história essa escola construiu também uma cultura do Maria Constança que é hoje motivo de investigação de várias pesquisas.

1.2 - A ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO E A CULTURA ESCOLAR

Estudar a história de uma disciplina escolar em uma instituição determinada não se limita a buscá-la nas práticas cotidianas das salas de aula implica também, na investigação da história dessa instituição na sua multidimensionalidade, uma vez que permanecer no contexto micro restringindo-se à sala de aula e às práticas desenvolvidas nesse ambiente pode resultar em uma análise que deixe de averiguar tensões e conflitos que ocorrem entre a escola e um contexto mais amplo, como por exemplo, os impasses gerados entre os normativismos burocráticos que devem ser incorporados à escola e o sentido crítico e criativo dos atores que a compõem enquanto instituição educativa.

Dessa forma, é importante a compreensão de que a instituição escolar possui uma relação muito estreita com os processos sócio-culturais e com a composição dos espaços geográficos a que pertence e que fatores como a comunidade, a cidade e o público interferem na construção e na vida da escola. Isso significa que, ao analisá-la em seu

contexto sócio-cultural, voltamos o nosso olhar para as ações dos atores ou sujeitos envolvidos no processo e no cotidiano da vida escolar, indo além da ótica proposta pela investigação sócio-institucional que se propõe a percebê-la apenas como representação simbólica de lugar de instrução, de disciplina e de formação influenciados e geridos por normatizações e padronizações através de modelos pedagógicos, por exemplo.

Magalhães propõe uma mesoabordagem¹³ através da qual é possível perceber-se os processos de mudança e de permanência no percurso histórico das instituições educativas e destaca que essa perspectiva apóia-se em inúmeras informações que perpassam a vida da escola. Para ele, a mesoabordagem passa pela

(...) integração das instituições nas paisagens física e humana e se alarga da estrutura arquitetônica das edificações e dos espaços aos aspectos simbólicos, relações de comunicação e de poder, memórias individuais e memória coletiva, relação educativa. A evolução arquitetônica, a gestão/adaptação dos espaços e das estruturas, os ciclos de procura de instrução, os ciclos de renovação dos recursos humanos e materiais, as políticas de habilitação e recrutamento do pessoal docente, as políticas de admissão e de sucesso dos alunos são fatos, acontecimentos e combinatórias que não podem ser deixados de fora na preparação do discurso, (...) (MAGALHÃES, 2004, p.126).

No campo historiográfico das instituições educativas, a mesoabordagem distancia-se dos aspectos sócio-econômicos e estruturais como chave para as interpretações das análises educacionais, introduzindo o interesse pelos agentes, práticas e saberes escolares, voltando-se, dessa maneira, para a escola como lugar de produção e reprodução de conhecimento e de cultura, de produção de *habitus*¹⁴ e de transmissão, de aquisição e inculcação de valores, costumes e crenças que serão selecionados e legitimados por ela, sem esquecer, no entanto, que nesse jogo de relações há uma forte tensão entre os interesses e as capacidades criativas dos indivíduos escolares e as normas e regulações às quais devem, se não submeter-se a elas, interpretá-las e adaptá-las.

Com isso, a escola ao se constituir enquanto instituição demarcou sua função diferente de outras instituições. Centrada na dimensão sócio-cultural mostrou-se como

¹³Segundo Magalhães (2004), no campo da Sociologia da Educação, o plano macro vincula-se às perspectivas sócio-institucionais, tanto que é denominado sistêmico ou institucional e o plano micro centra-se na sala de aula.

¹⁴*Habitus* nessa pesquisa é entendido na acepção de Bourdieu (1998a) que corresponde à aquisição de uma competência prática e simbólica por parte dos indivíduos, mediada pelo campo cultural.

espaço da educação, da instrução e da produção e reprodução de cultura, da formação de hábitos, internalização de valores e mudanças de atitudes. Com sua estrutura física, administrativa e sócio-cultural, mudou seu lugar na cidade e na sociedade e construiu com elas uma relação muito particular.

De acordo com Magalhães, os Estados Modernos, associados às evoluções científicas e tecnológicas promoveram a busca da escolarização. Esses três fatores, segundo o autor,

(...) vem desafiando os indivíduos, os grupos e as sociedades a novas oportunidades, pela integração e participação social, cultural e política, através da escolarização. A escola apresenta-se como lugar e instância legitimada para a instrução e formação, definindo-se a cultura escolar como representação e base de uma inteligência da realidade e de uma preparação e mobilização nos planos produtivo, cognitivo, cívico e de humanidade (MAGALHÃES, 2004, p.122).

A presença física¹⁵ da escola tornou mais claros alguns elementos-chave do processo educativo tais como: tempo, espaço, o currículo, os atores ou sujeitos escolares, as práticas e também os conhecimentos produzidos e reproduzidos nesse ambiente. Esses elementos articulados estabeleceram inter-relações com as atividades cotidianas da cidade e as relações sociais que nela se configuravam. Daí a percepção de que as ações escolares não se restringem apenas ao espaço interno da escola, mas que extrapolam esses limites.

O estudo de Souza (1998) sobre os Grupos Escolares do estado de São Paulo, implantados no final do século XIX, demonstra como o surgimento de uma estrutura arquitetônica especial destinada a ser uma escola contribuiu para a delimitação do lugar dessa instituição como destaque naquela cidade e também concorreu para marcar suas práticas e legitimá-las. A autora explicita que essa escola pública primária fez surgir “a escola como lugar, a exigência do edifício-escola como aspecto imprescindível para o seu funcionamento, dotada de uma identidade” (1998, p.16).

Entretanto, Souza destaca que não só a arquitetura tinha a sua simbologia, as práticas desenvolvidas naquele ambiente deveriam ser pensadas seguindo sua finalidade de difusor da educação popular trazendo implícita a idéia de escola para todos, a marca da

¹⁵A referência da presença física diz respeito à escola em um prédio destinado a exercer as funções educativas que com o tempo deixaram de ser exercidas pela família.

República. Com isso, o cotidiano da escola foi se constituindo através de seus projetos, discursos, teorias pedagógicas, sendo todos mediados pela prática.

Para a autora, é nesse contexto e nesse espaço que:

a intercessão de subjetividades e práticas cadencia ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar e sentir e possibilita a identidade/diferenciação da escola no conjunto das instituições (SOUZA, 1998, p.19).

Compreender a escola enquanto lugar é vê-la como espaço físico e cultural, é analisá-la sob a ótica sociológica da cultura, conforme aponta Forquin:

um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade, de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais, ou os mais “inconfessáveis” (FORQUIN, 1993, p.11).

Pérez-Gómez refere-se à escola como “um espaço ecológico integrador de diferentes contextos de produção, utilização e reprodução de conhecimento” (2001, p.273) e também lugar onde diversas culturas se inter-relacionam. O autor propõe que se estude a escola como lugar de cruzamento de culturas que dá sentido e consistência ao que os alunos aprendem na vida escolar. Essas culturas são descritas por ele como cultura social, cultura institucional, cultura experiencial, cultura acadêmica e cultura crítica.

As culturas crítica e social demonstram a expressão das relações e produções sociais externas à escola. A primeira está relacionada às produções científicas, artísticas e filosóficas, aos significados e às produções humanas construídos por saberes e fazeres ao longo da história. A cultura social, por sua vez, é constituída pelos valores hegemônicos do contexto social, é a ideologia cotidiana difundida e assimilada pela “via da sedução, da persuasão ou da imposição” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p.85).

Segundo Pérez-Gómez, são características da cultura institucional as normas, as rotinas e os ritos próprios da escola enquanto instituição social, elementos que fazem parte das pressões cotidianas e são promovidos pela interação entre as políticas educativas e a vida escolar, entre o macro e o micro contextos gerados na escola.

Embora essa cultura também envolva o currículo e as aprendizagens vivenciadas nesse ambiente, para o autor, é na cultura acadêmica que ela se manifesta concretamente,

uma vez que se liga à seleção de conteúdos, à escolha de livros didáticos, bem como ao currículo elaborado dentro da escola pelos alunos e professores.

Sendo os alunos atores na produção e reprodução escolar, a cultura experiencial está atrelada aos significados e comportamentos destes na escola, à forma como cada aluno adquire e lida com o cotidiano escolar através de suas experiências nos intercâmbios com o entorno, como a vida familiar e social. Dessa forma, Pérez-Gómez (2001) caracteriza a escola e a cultura escolar como uma relação e articulações entre muitas culturas.

Em se tratando de cultura escolar, Vinão Frago (2000) considera-a como um tema polissêmico ao se constituir em várias culturas com vozes distintas, distinguindo-as na cultura dos reformadores e gestores da educação, na cultura dos professores e na cultura estudantil que se interligam e se confrontam nas relações cotidianas da escola.

Enquanto para o autor a cultura dos gestores se mostra externa ao mundo docente, não levando em conta as práticas escolares mais cotidianas e trazendo para o interior da escola as reformas que impõem formalismos e artificialismos, a cultura dos professores, ou cultura acadêmico-profissional, envolve a combinação de crenças, hábitos e práticas, promovendo estratégias concretas para tais práticas.

Diante disso, as instituições escolares podem ser consideradas como lugares de culturas e produtoras e reprodutoras de uma cultura em particular, a cultura escolar, capaz de conferir à escola um papel singular no cotidiano de seus atores e da sociedade.

Há, portanto, uma forte relação entre cidade e escola, e escola e público, o que significa que a construção de uma escola e de sua cultura própria estão imbricadas à construção física e simbólica da cidade e de seus moradores.

Seguindo essa perspectiva, para se estudar uma instituição escolar e as práticas nela desenvolvidas, é fundamental compreender que relação ela mantém com sua cidade e sua população. Dessa maneira, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado foi tomada, nessa investigação, em sua relação com Campo Grande.

O processo de construção dessa cidade e a forma com que ela foi ocupando seus espaços, não só físicos, como também as relações sociais que foram sendo nela estabelecidas auxiliaram para entender posteriormente a presença e a importância do Maria

Constança e seu papel educativo e cultural, além de suas relações com os atores escolares, com a cidade e a sociedade campo-grandense.

Campo Grande teve seu curso de desenvolvimento muito ligado à estrada de ferro e à atividade comercial, servindo por muito tempo de entreposto para comercialização de gado, uma vez que os fazendeiros traziam seus rebanhos para serem comercializados aqui e era também onde se reabasteciam para o período que permaneceriam nas fazendas. A própria urbanização da cidade com a chegada da ferrovia, da energia elétrica e com isso, o aumento das atividades comerciais nela desenvolvidas, serviram de fortes elementos caracterizadores de sua imagem como um lugar primordialmente comercial.

Segundo Ebner (1999), a ferrovia¹⁶ mudou o eixo comercial dessa região do estado de Mato Grosso, que até então seguia em direção a Corumbá, para o sentido leste, ou seja, para o Estado de São Paulo, com isso, muitas das atividades passaram a ser desviadas para esse estado via Campo Grande.

De acordo com Machado, a chegada do trem em 1914 e a construção dos quartéis e das residências dos militares, nos primeiros anos da década de 1920, trouxeram um grande impulso para o desenvolvimento econômico de Campo Grande. Segundo o autor “a nossa rua principal passou a contar com cinema, confeitarias, salas de chá, bares” (1990, p.64), além de chamar a atenção de médicos, advogados, engenheiros e dentistas que perceberam o momento de progresso que a cidade vivia e vieram se instalar aqui.

Campo Grande sempre foi vista como uma cidade moderna, tanto que em 1919, o Intendente Municipal Rosário Congro descreveu-a:

O seu traçado, em tabuleiro de xadrez, apresenta 20 ruas longas, largas e retilíneas, 3 praças e 2 avenidas, uma destas a Avenida Afonso Pena. A sua construção moderna, apresenta lindos prédios destacando-se os palacetes dos srs Benjamim Corrêa da Costa, Bernardo Baís, José Dumas, Julio Anffé, Soter França, os edifícios da casa Vasquez & Cia., do estabelecimento “A Moda”, dos hotéis Globo e Oeste, da casa Paulista, da Farmácia Royal, da abastada firma Cândia & Moliterno, da Câmara Municipal e muitos outros (ARRUDA, 2003, p.18).

Embora haja menção a um abaixo-assinado feito pela população para que José Rodrigues Benfica permanecesse na função de professor mestre da região, ainda em 1895,

¹⁶Em 1914, o Governo Federal inaugura a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil – EFNOB, hoje, denominada Rede Ferroviária Federal S/A – RFFSA, que atravessa o território do então sul do Mato Grosso, no sentido leste-oeste, vinculando-o ao centro-sul do país (EBNER, 1999, p.16-17).

somente em 1921 foi contratada a construção do primeiro Grupo Escolar, situado na avenida Afonso Pena, que se tornou a escola primária mais famosa da cidade, o Joaquim Murtinho.

Ainda nos anos 1920, surgiram três instituições escolares particulares, que certamente perceberam condições favoráveis na cidade para suas implantações. Essas três instituições atraíram tanto os moradores de Campo Grande quanto de outras localidades, principalmente do sul do estado cujo objetivo seria oferecer educação a seus filhos.

O ensino secundário foi então, inicialmente ministrado nessas escolas particulares: o Colégio Dom Bosco¹⁷, escola para meninos, que funcionava em regime de internato e externato e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, destinado às meninas, ambos católicos, mais especificamente, colégios salesianos. Além deles, havia o Colégio Osvaldo Cruz, instituição não-confessional, aberto tanto para meninos como para meninas, também seguindo o regime de internato e externato.

Quanto ao ginásio público, o primeiro foi inaugurado em 1939, com o nome de Liceu Campo-Grandense e funcionou por mais de uma década no mesmo endereço do Joaquim Murtinho. Segundo seu Regulamento, no Capítulo 1, Seção 1:

Art.1. O liceu Campo-Grandense é um estabelecimento de ensino secundário, mantido pelo Estado de Mato Grosso, e tem por fim ministrar aos seus alunos, sólida instrução fundamental que os habilite a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos.¹⁸

Nos seus programas, o Regulamento confirma a presença do Colégio Pedro II como referência para os Liceus e Colégios do Brasil¹⁹, quando no art. 4 estabelece que “*o ensino e os programas do Liceu Campo-Grandense deverão ser os adotados no Colégio Pedro II*”. Esse estabelecimento de ensino surgiu depois de lutas incessantes para suprir a necessidade das famílias que não podiam mandar seus filhos estudarem fora de Campo Grande ou mesmo por não conseguirem mantê-los nas escolas particulares existentes, mas

¹⁷ No prédio do atual Colégio Dom Bosco, funcionava o Instituto Pestalozzi, que os salesianos afirmam ter sido comprado por eles do proprietário Arlindo Lima.

¹⁸Ver Anexo p. 120

¹⁹Qualquer análise do curso secundário, após a Proclamação da República, passava pelos programas e compêndios adotados no Colégio Pedro II, onde o poder de seus professores catedráticos era hegemônico para as decisões desses programas e compêndios e conseqüentemente, para os exames preparatórios ao ingresso nos cursos superiores (RAZZINI, 2000, p.26-27).

tornou-se tão respeitado, que uma vaga nessa escola virou motivo de disputas entre as famílias na cidade, inclusive as mais abastadas.

Mais tarde, o nome Liceu Campo-Grandense foi mudado para Ginásio Estadual Campo-Grandense²⁰, depois para Colégio Estadual Campo-Grandense, quando ficou conhecido simplesmente por Colégio Estadual, até receber o nome de Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado em homenagem a uma das pessoas que mais se empenharam na constituição desse estabelecimento em Campo Grande (PESSANHA et alli, 2004).

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pela tentativa de industrialização da cidade. Foram abertas duas indústrias, a Fábricas Paulistas Ltda, que produzia doces e balas e empregava mais de 30 operários, a segunda, Guarany, era uma fábrica de macarrão. Ambas atendiam os estados de Mato Grosso e também exportavam para o interior de São Paulo. Nesse período, Campo Grande, além de ganhar prédios mais altos na Rua 14 de Julho, teve a instalação do Senai com o intuito de preparar profissionais para trabalharem nessas pequenas indústrias que aqui se estabeleceram (LETTERIELLO, 2003).

Nos anos 1950 e 1960 os estados de Goiás, Mato Grosso, especialmente a região sul e o Distrito Federal tiveram um aumento acentuado no fluxo migratório devido à expansão da fronteira agrícola dessas regiões, além disso, no início da década de 1960, o asfaltamento das rodovias que ligavam o estado de Mato Grosso à região oeste de São Paulo aproximou ainda mais Campo Grande daquele estado. A cidade foi, dessa forma, consolidando-se como pólo comercial, político e prestadora de serviços e tornou-se a segunda maior do estado, tanto em população quanto em importância (EBNER,1999).

Em 1954, o Maria Constança, forma como as pessoas que possuem um vínculo com a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado costumam chamá-la, mudou-se da Avenida Afonso Pena onde funcionava, para um edifício escolar próprio, projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e situado à rua Y Juca Pirama, hoje, Marechal Cândido Rondon, localizado no Bairro Amambaí. O lugar de sua instalação foi escolhido, a princípio, para

²⁰O Decreto - Lei nº 4244 de 9 de abril de 1942 que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em seu Cap. III determinou os tipos de estabelecimentos de ensino secundário em seu Art 6º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio. Dessa forma o Liceu Campo-Grandense transforma-se em Ginásio Campo-Grandense e, a partir de 1953, Colégio Estadual Campo-Grandense.

atender o lado oeste da cidade que ainda não possuía nenhuma escola, não só por esse motivo, mas também pensando no público formado pelos filhos de militares que moravam naquela região da cidade.

Faria Filho discute as dimensões estratégicas que os espaços escolares ocupam e desempenham. Como parte do papel educativo da escola, a ênfase é dada à questão do espaço físico e da simbologia que esse espaço detém no processo educativo, a forma como é utilizado, seus limites e suas fronteiras com o exterior e o modo como dialoga com seus atores. De acordo com o autor a função educativa consolidou-se mais fortemente quando os edifícios escolares foram construídos, para ele “o espaço educa” (2002, p.17).

Tempo e espaço são elementos significativos do processo educativo. Dessa forma, Vinão Frago (2000) analisa o primeiro como categoria na investigação da cultura escolar, vinculando-o aos ritmos de mudanças educativas que mantêm relação estreita com os processos e mudanças sociais. Nessa ótica, o tempo é visto, pelo autor, como fator de legitimação das práticas escolares.

O Maria Constança, enquanto espaço físico, “destoava” da arquitetura das outras escolas secundárias de Campo Grande e por seus traços arrojados transformou-se em um símbolo de modernidade para a cidade. O projeto arquitetônico idealizado por Niemeyer continha um auditório, oito salas de aula, três salas para o ensino de História Natural, Geografia, Química, Física, Desenho, *Línguas Vivas*²¹, Ciências e Trabalhos Manuais, além do refeitório e uma biblioteca (ADIMARI, 2005).

A nova arquitetura e a marca de seriedade e credibilidade conferida pelos professores que compunham o quadro docente do Maria Constança, além da rigidez nos exames de admissão, fizeram com que a “elite” campo-grandense ingressasse nesse colégio e também com que a cultura dessa escola fosse se mostrando diferente das demais escolas campo-grandenses.

A clientela que justificou a criação da escola, pessoas que não podiam pagar pelo ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960 foi alterada. Para o Professor Horácio Braga, um dos motivos estava ligado ao rigor na seletividade do exame de admissão,

²¹A sala de *Línguas Vivas*, segundo relato da professora Rosa Melke, foi usada apenas pelos alunos do Curso Clássico.

A finalidade da escola era atender os alunos carentes (...), os alunos com posse podiam estudar no Auxiliadora, Dom Bosco ou Osvaldo Cruz. Então o Maria Constança veio para atender esse público (...). Havia dois colégios de ótimo nível de ensino fundamental, antigamente chamado primário. Era o Benfica, que era da prefeitura e o Visconde de Cairu, dos descendentes de japoneses. Então, a maioria dos alunos que entravam no Maria Constança eram alunos que estudavam nessas escolas dadas as suas qualidades. (...) eles tinham que passar por essa peneira da admissão. Então, no final, o Maria Constança se tornou uma escola de elite (Ver anexo, p. 107)

A Professora Rosa Melke também menciona seus alunos como pertencentes à elite.

(...) numa reunião dessas que fazem com alunos...Até hoje eu sou convidada, eles fazem encontros, tenho alunos (...), um é o dono do Cartório, às vezes eu paro e falo, eu não acredito. Sabe aquele Desembargador (...)? Foi meu aluno. (Ver anexo, p.106)

Um outro fator importante e destacado por uma ex-aluna do Maria Constança era o fato de ser este o único colégio de Campo Grande no final da década de 1960 a oferecer o curso científico para meninos e meninas, portanto a única escola onde as meninas que pretendiam fazer o vestibular para as áreas de exatas e biológicas poderiam estudar. De acordo com a aluna,

O Maria Constança era o único científico da cidade ou você estudava lá ou ia prá fora. O Colégio Osvaldo Cruz tinha o contador, tinha o científico no Dom Bosco mas era só masculino, então mulher não tinha aonde estudar, ou fazia normal ou contador. Quando eu consegui entrar lá, na verdade, eu nem sei como eu consegui, porque eu fiquei na fila de espera até a véspera do início das aulas, eu e uma amiga, por não conseguirmos vaga nós estávamos vendo para ir para São Paulo, porque não tinha aonde estudar. Nós queríamos fazer o científico, normal não, contador muito menos. A gente queria fazer o científico que dava uma abertura prá fazer vestibular para um curso de exatas, de engenharia, de agronomia. Então, a gente queria um leque assim, com o científico e não com o contador ou normal (Ver anexo p.115)

Na dialética das relações entre instituição e educação²² Magalhães discute a pedagogia institucional como elemento para se entender o encontro pedagógico. Para o autor, a pedagogia institucional não analisa a instituição apenas como espaço físico, mas amplia sua ação sobre os sujeitos. Conforme sua aceção:

(...) alarga-se ao grupo e às representações que subjazem aos intervenientes na relação educativa, bem como aos projetos de vida que a relação dos sujeitos com a instituição permitiu idealizar e tornar realidade. A identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição,

²²Para Magalhães a educação é “um constructo humano” (2004, p.32) que se objetiva num tempo, espaço e ação, constituído pelos saberes e pelas capacidades técnicas em suas mudanças e processos, por comportamentos, valores e atitudes. É um processo racional e epistêmico e também de construção de sentidos, envolvendo a interação de elementos humanos, sociais e culturais.

cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica (MAGALHÃES, 2004, p.66).

Dessa forma, o Maria Constança, ao identificar-se com a elite da cidade legitimou, naquele espaço, modelos e práticas que atendiam aos projetos dessa classe. Todavia, é importante considerar que entre os alunos que são hoje representantes da elite campo-grandense, citados pelos professores como médicos, políticos, advogados, nem todos faziam parte da elite quando estudaram nessa escola, mas a tiveram ligada à sua formação e portanto, cúmplice nos seus destinos e projetos.

Nesse sentido, os professores do Maria Constança desempenharam um papel relevante já que eram considerados os melhores da cidade o que confirmava a intensa procura dos campo-grandenses por uma vaga nessa escola. Para uma ex-aluna, esta era realmente a melhor escola de Campo Grande, referindo-se aos anos de 1968, 1969 e 1970.

Realmente era o melhor colégio da cidade, tinha os melhores professores. Os professores eram professores de verdade, que faziam carreira como professores, como a Prof. Tomásia, a Prof. Maria da Glória, o Prof. Nagib, professores de verdade, tanto que quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemática, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio onde estudei, e eu era uma das melhores alunas do colégio. Tive dificuldades porque muitos assuntos tinham sido passados por cima, principalmente em matemática e ciências, que deveriam ter dado noções de química e física (Ver anexo p.117)

Os professores do então Colégio Estadual Campo-Grandense eram professores catedráticos²³ e seus cargos vitalícios. O primeiro concurso para os docentes da nova escola foi realizado em 1955. Pelo Decreto nº 2247 de 25 de outubro de 1955²⁴, abriram-se as inscrições para o preenchimento efetivo das seguintes cadeiras: Português, Latim, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Ciências Naturais e Físicas, Geografia, História natural, História do Brasil, Química, Física, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Economia Doméstica.

²³Segundo o professor Horácio Braga, uma das causas para a instituição da cátedra foi a manutenção dos professores na escola, uma vez que o quadro docente era trocado a cada mudança de governo.

²⁴Ata de 14/11/1955, “De acordo com o Decreto nº 2247 de 25 de outubro de 1955, em cumprimento ao exposto na Portaria nº 311 de 3 de novembro de 1955, da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado de Mato Grosso foram abertas as inscrições para concurso de título e provas para o preenchimento efetivo das cadeiras para o Colégio Estadual Campo-Grandense: Português, Latim, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Ciências Naturais e Físicas, História Natural, História do Brasil, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Economia Doméstica.”

Para ocupar uma dessas cadeiras, o candidato que concorria às vagas deveria apresentar uma tese escrita sobre um assunto por eles escolhidos, desde que dentro do programa oficial da cadeira para a qual haviam sido inscritos. Depois de passar na prova escrita, os aprovados eram submetidos a uma banca composta por dois professores e a diretora da escola para a apresentação de suas teses²⁵.

A escola Maria Constança tornou-se modelo de ensino secundário e isso foi confirmado pela Sra Sédicla Campos Cruz, em visita realizada em 1959. Inspectora Federal do Ensino Secundário e representante do MEC para avaliar o estabelecimento, deixou o seguinte registro:

É este um estabelecimento modelo de ensino secundário, conforme me foi dado verificar e tanto em sua parte administrativa como na de didática também. Muito poucas, por isso, foram as sugestões apresentadas para seu melhoramento²⁶.

No dia 14 de agosto de 1959, concluindo sua visita, afirmou que:

Percorri todas as dependências do prédio Colégio Estadual. Fiquei encantada com o rico patrimônio que é depositado nas mãos dos alunos, os quais devem zelar por êle, e reconhecer seu valor. Assisti a algumas aulas, que me deram a certeza de que o ensino ministrado nesta casa está à altura de sua grandiosidade.

Outro fato que pode demonstrar a posição desse estabelecimento foi o convite para a participação do Colégio em uma Exposição Internacional de Edificação Escolar realizada em Buenos Aires. Solicitaram também que enviassem fotografias do prédio, todas com descrições, além de uma síntese histórica da vida do estabelecimento²⁷.

O Maria Constança foi também o espaço escolhido na cidade para os cursos da CADES, destinados aos professores das escolas de ensino secundário do sul do Estado. A CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão de Ensino Secundário – foi criada em

²⁵De acordo com o relato da professora Rosa Melke, alguns dos professores aprovados nesse concurso, foram articuladores importantes para a fundação da Universidade Estadual de Mato Grosso, hoje, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Ver anexo, p.105)

²⁶“Designada pela Portaria nº 814, de 17/06/1959, visitei nesta cidade, o Colégio Estadual Campo-Grandense” - Ofício 117/1959. As sugestões dizem respeito ao Corpo Docente e administrativo, como registrar todos os professores, embora, dos 30 apenas 3 não fossem registrados; organizar os horários de acordo com a Portaria 54/56; completar o arquivo com pastas individuais para cada professor; além de ressalvas sobre os diários de classe e planos de aulas (Registros – Ofícios Expedidos, 1959-1960) Ver anexo p. 120.

²⁷Ofício 116/59, de 19 de setembro de 1959. Telegrama recebido em 8 de setembro de 1959. O diretor do Colégio nessa data era Ernesto Garcia de Araújo. (Registros – Ofícios Expedidos, 1959-1960) Ver anexo p.122.

1953, durante o governo de Getúlio Vargas, como um recurso emergencial para atender a grande expansão do ensino secundário. Com o impulso na construção de escolas, principalmente no interior do Brasil e a crescente massificação do ensino, foi preciso que houvesse uma intensificação na formação de professores para esse nível. Dessa maneira, a CADES, a partir de 1956, organizou cursos intensivos, normalmente durante as férias escolares, que preparavam os professores para os exames de suficiência, conferindo aos aprovados o registro de professor secundário e o direito de lecionar onde não houvesse licenciados por faculdades.

Dentre os Ofícios Expedidos no Maria Constança, de 1956-1958, há a solicitação de cursos da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), para as disciplinas de Português, Inglês, Matemática, Geografia, Desenho e Ciências Naturais. Esses cursos eram divididos em dois blocos, o de conteúdo e de didática, e tinham a função de atualizar e orientar os professores de acordo com os modernos processos pedagógicos.

Segundo o Professor Horácio Braga, docente nas Disciplinas de Língua Inglesa e Portuguesa no Joaquim Murtinho e no Maria Constança por mais de duas décadas - 1967 a 1991 - os cursos da CADES foram fundamentais para Campo Grande.

A CADES era um curso de férias de um mês para qualificar e aperfeiçoar os professores, eu fiz primeiro a de Português e depois a de Inglês. A CADES dava um registro provisório que nos permitia dar aulas aonde não houvesse professores com graduação, leigos. E, você sabe que aqui no sul de Mato Grosso a primeira professora a ser graduada, que até graduou-se no Rio de Janeiro, na Nacional (sic)²⁸ foi a Professora Maria da Glória Sá Rosa, que trabalhou comigo lá (no Maria Constança) também. Os professores não eram graduados, engraçado... mas a qualidade do ensino era ótima. Eram professores leigos e seminaristas, médicos, dentistas, geólogos.²⁹ (...) Então nós tínhamos esse curso de um mês, prestávamos os exames e recebíamos o registro (Ver anexo p.108)

De acordo com o Ofício 41/58, do Colégio Estadual Campo-Grandense, o curso da CADES ministrado naquele estabelecimento contou, em sua aula inaugural, com a presença de diretores de escolas de Campo Grande, como do Colégio Osvaldo Cruz, da Escola Modelo “Joaquim Murtinho”, do Presidente do Rotary Club e do Lyons Club de

²⁸A professora Maria da Glória Sá Rosa é formada em Letras Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

²⁹A graduação a que o professor se refere é a de licenciatura nas áreas determinadas, por isso ele cita médicos, dentistas, oficiais do exército e outros.

Campo Grande, da imprensa, através do Diretor do Correio do Estado e do Proprietário do Jornal do Comércio e da presença do Prefeito Municipal, confirmando a relevância desses cursos para Campo Grande.

Somente em 1961, foi autorizada a abertura do Primeiro Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso, instituição católica, localizado em Campo Grande, denominado Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, com os cursos de Pedagogia e Letras, ambos voltados para a formação de educadores e orientadores. Segundo os salesianos, para atender aos anseios da sociedade mato-grossense. A autorização para o funcionamento dos dois cursos de graduação veio em 24 de novembro de 1961 pelo Decreto nº 217 e o reconhecimento em 23 de dezembro de 1968 através do Decreto nº 63.850/68.

Muitas mudanças foram sentidas no cotidiano das cidades brasileiras nos anos 60 e 70 do século XX, as transformações políticas pelas quais o país passava, com o governo militar que se prolongou até 1984, interferiram também no dia-a-dia do campo-grandense. A presença dos militares no Colégio Maria Constança foi expressiva nesse período, tanto pela localização da escola quanto pela qualidade do ensino. Há documentos relatando as visitas frequentes de militares à instituição. Um deles, a Portaria nº 22/69, solicitava a participação dos alunos em um concurso promovido pelo exército. Tal Portaria ditava, *“Atendendo a comunicação contida no ofício nº 318/69, da 9ª Região Militar, solicito aos senhores professores de Português e História que orientem os alunos sobre o tema básico: O papel do exército como fator de desenvolvimento nacional”*

Durante essas duas décadas, Campo Grande manteve seu ritmo de desenvolvimento e seu processo de urbanização quando foram criadas, além da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, mencionada anteriormente, a Faculdade de Direito de Campo Grande - FADIR (1968), ambas católicas salesianas. Mais um sinal de progresso para a cidade, foi a fundação do Instituto de Ciências Biológicas, embrião da Universidade Estadual de Mato Grosso, em 1967. Nesse mesmo ano, foi realizado o I Festival de Música Popular Brasileira em Mato Grosso, no Clube Surian e o Teatro Universitário Católico – TUC – encenou a peça “Arena Conta Zumbi” ambos sob a direção de Maria da Glória Sá Rosa, professora no Maria Constança (LEITE, 2003).

Em 1971, entrou em vigor a Lei 5692/71 que segundo Picanço, “era resultado do amadurecimento de uma tendência iniciada na década de 50 (...), de tornar o ensino menos *livresco* e mais voltado para o mundo do trabalho” (2004, p.268). A mudança na direção da educação nacional, preocupada com a formação para o trabalho, cujos primeiros germes surgiram ainda nos anos 1950, prolongou-se durante os anos 1960 quando algumas disciplinas de finalidades técnicas começam a surgir nas escolas, e foi efetivamente colocada em prática na década de 1970.

Tal lei extinguiu o exame de admissão, promoveu a ampliação do número de disciplinas obrigatórias e também a criação de disciplinas técnicas para os cursos profissionalizantes. Como consequência, os estudos, até então mais voltados para as humanidades, foram sendo dirigidos seguindo a construção de um currículo mais tecnicista, olhando de perto os modelos norte-americanos direcionados à formação para o trabalho³⁰.

Mesmo que a escola articule sua organização interna, ela é lugar de execução de regulamentos e normas prescritas pelo sistema de ensino, inclusive no que diz respeito à questão curricular. Dessa maneira, foram inseridas no currículo do Maria Constança, seguindo as prerrogativas para o ensino médio profissionalizante, as disciplinas Saúde Pública, Bioquímica, Biotécnica e Técnicas Gerais, Topografia, Solos, Técnicas Médicas, Desenho Técnico³¹.

Com a divisão do Estado de Mato Grosso, Campo Grande tornou-se a capital do novo estado cuja instalação oficial ocorreu em 1979, trazendo para essa cidade um forte impulso econômico e também investimentos federais para a implementação do Estado de Mato Grosso do Sul (EBNER, 1998).

A partir de 1980, a realidade do Maria Constança deu sinais de mudança. Um professor dessa instituição desde 1982, ocupando hoje a sala de tecnologia educacional, citou, assim como os professores Horácio Braga e Rosa Melke, nomes de políticos, médicos, secretários municipais e professores universitários que passaram pela escola, como parte da história e da memória da instituição, alguns como alunos, outros como

³⁰ Anísio Teixeira quando analisou as escolas americanas defendeu a formação dos currículos voltados para as necessidades práticas do país, à formação do homem comum, e considerou isso, a grande inovação da escola norte-americana (TEIXEIRA, 1960). O mesmo autor descreveu a organização e os currículos de algumas escolas estadunidenses no texto, *Aspectos Americanos de educação*, de 1929.

³¹ Registros: Livro de Registros de 1976, onde estão elencadas as disciplinas do 1º e 2º graus.

profissionais. Relatou que quando entrou para o quadro de professores da instituição, já se percebia um novo público, segundo ele, “*quando entrei aqui, em 1982, já havia uma mesclagem de alunos, muitos vinham da periferia, principalmente do noturno, para os cursos básicos de saúde*” (Ver anexo p.116)

De acordo com o professor, essa escola mantém uma tradição entre as instituições públicas da cidade, mesmo não sendo mais freqüentada pela elite,

Você percebe isso pelas matrículas, os alunos vêm de todos os bairros da cidade, do Santo Amaro, do Aero Rancho, vem até alunos de Terenos³², eu conheço quatro alunos que vem de ônibus de Terenos, todos os dias, para estudar aqui. Nos últimos oito anos a escola pública foi perdendo seu espaço, por causa dos baixos salários, das greves que comprometiam a qualidade do ensino (...) Mas no final de 80 (1980), a escola aprovava alunos no vestibular da Federal (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) para Medicina, Odontologia. Hoje, ainda aprova, só que para os cursos sem tanta concorrência. Não dá para competir com os alunos do Dom Bosco, da Mace³³, que fazem todos os cursos que aparecem. Hoje, a escola tem professores com mestrado, especialização (Ver anexo p.116).

Da mesma forma, uma das professoras da disciplina língua inglesa que está no Maria Constança desde 2000 comentou, quando se questionava a questão do uso do livro didático em sala de aula,

No Maria Constança, alguns alunos não têm condições de adquirir o livro didático, outros já têm, a maioria tem. Nesse caso, eles dizem: - você tem que escolher o livro. Eu pergunto: - Mas eles vão comprar? Eles dizem: Eliana, a nossa escola é de elite. Falei: - Tudo bem! O Maria Constança é considerado uma escola de elite. Assim, perto da Moreninha, perto do Los Angeles³⁴, que eu conheci a realidade também, o Maria Constança é elite (Ver anexo p.117).

Quando se estuda o processo de urbanização de uma cidade, não é difícil perceber as instituições escolares como parte desse processo e muitas delas deixam marcas significativas nas gerações que conviveram em seu espaço e construíram a sua história com a da cidade.

Por isso, dizer que cada cidade tem uma escola em especial e que tal escola reflete a sua identidade, suas características, seus hábitos e transformações em um tempo

³²A cidade de Terenos está localizada a 30 km de Campo Grande.

³³Mace é uma escola particular não confessional que ocupa um lugar de destaque entre as escolas de Campo Grande

³⁴Moreninha e Los Angeles são dois bairros afastados e bem populosos de Campo Grande. O primeiro tem a população maior que muitos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

determinado, é entender esta instituição, segundo a concepção de Magalhães (2004), integrada à paisagem física e humana da cidade.

O Maria Constança é a “escola exemplar” de Campo Grande. As pesquisadoras Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) consideram escola exemplar aquela que através de suas práticas e seu papel na cidade se vê vinculada à identidade cultural das elites das cidades onde se situam.

Magalhães atribui o desenvolvimento da identidade da escola a fatores como a relação que esta estabelece com o público e com a realidade que a envolve, à forma como a cultura escolar³⁵ “interpreta, representa e relaciona-se com o contexto na sua multidimensionalidade” (2004, p.68) e o modo como o público se apropria e se relaciona com o cotidiano escolar.

Muitas práticas simbólicas, envolvendo os atores da escola, alunos, professores, diretores, funcionários, ajudam a perceber os traços da cultura escolar. Na fala da professora Rosa Melke, professora de inglês do Colégio Maria Constança, o canto do Hino Nacional³⁶ na escola concorria, não só para a legitimação dos valores patrióticos nacionais, mas também para a instituição de práticas cotidianas que contribuíam inclusive como prática disciplinadora, uma característica forte da direção da professora Maria Constança.

(...) Dona Constança era uma pessoa, assim, maravilhosa. Era muito exigente. Agora eu sei porque ela era uma diretora muito exigente, não é brincadeira você lidar com aquele mundo de alunos e tudo. E tudo ali, muito organizado. Você vê, todo mundo cantava o Hino Nacional, O Hino à Bandeira, todo mundo... ali na entrada, tudo. Hoje não existe patriotismo, não existe nada (Ver anexo p.106).

As festas, as feiras culturais, os eventos esportivos, as comemorações cívicas foram práticas simbólicas que ajudaram o Maria Constança a ganhar maior visibilidade social e a criar a sua imagem como escola exemplar de Campo Grande

³⁵Para Magalhães, a cultura escolar constitui “uma cultura, uma *doxa*, uma gramática que consolida a estrutura escolar na sua internalidade e especificidade, como também na relação sociocultural e política” (2004, p.68).

³⁶Segundo Hobsbawm e Ranger (1984), o ritual de se cantar o Hino Nacional é uma das práticas inventadas cujo caráter é muito mais simbólico e emocional do que as práticas sociais específicas e coercivas das antigas tradições.

Uma dessas celebrações organizadas pela professora Rosa Melke foi a Festa das Nações que contou com a participação de alunos de várias instituições, segundo a professora,

A Festa das Nações, fui eu que organizei! Eram 600 elementos, alunos meus do Estadual, do Osvaldo Cruz, do Colégio das Irmãs (Colégio Nossa Senhora Auxiliadora), - onde mais eu lecionei? – Enfim, meus alunos. Eu ensinei todas as danças de todas as nações, né? E aí, fui buscar também pessoas que me ajudassem,(...) Eu sei que depois que foi apresentado o show, que foi um espetáculo, os alunos queriam porque queriam continuar, ir para outras cidades, mas eu já tava namorando meu marido que eu conheci por causa disso, aí não fui. No dia da apresentação, o prefeito era o Plínio Barbosa, e ele estava lá, com a esposa, foi no Clube Surian e na semana seguinte foi aqui na UCE. Foi um sucesso total! Foi em 1969 (Ver anexo p.106)

O Colégio Maria Constança também realizou um Festival de Música organizado pelo Grêmio Estudantil no ano de 1969, esse festival lotou o Auditório da escola e contou com a participação, entre outros, de Geraldo Espíndola³⁷, na época aluno da escola. Uma ex-aluna comentou essa atividade como um grande acontecimento para a escola e para a cidade.

O festival de música foi realizado quando eu estava no segundo colegial, em 1969, eu era vice-presidente do Grêmio, o presidente era o Paulo Monteiro, naquela época o Grêmio foi bastante atuante, né? Então organizamos um festival de música lá, mas era só música nacional e de preferência regional. Nós éramos colegas do Geraldo Espíndola, que era da nossa turma, tinham alguns músicos que estudavam conosco, ah! tinha o pessoal do Grupo Acaba³⁸, o Moacir. Então foi um grupo que organizou o Festival com um júri formado por professores relacionados à música na cidade, e os candidatos, na maioria eram alunos do Maria Constança, com músicas próprias deles, nada de rock, nada disso. Então isso foi uma coisa que lotou o Maria Constança, acho que foi o primeiro festival de música da cidade, lotou o auditório da escola, tinha prêmios, foi muito legal, muito legal, lotado! Jogaram até ovo em uma professora, porque ela era júri (Ver anexo p.116)

As Feiras Culturais são um a prática da escola desde 1976. De acordo com a Ata de 12/06/1976: *“Foi realizada no Salão Nobre da Escola Estadual de 1º e 2º graus Maria Constança Barros Machado, a 1ª Semana Cultural, tendo a participação dos professores e alunos de todas as disciplinas”*.

³⁷Geraldo Espíndola é um compositor sul-mato-grossense. Com Paulo Simões formou o grupo Os Bizarros, que se apresentou no II Festival de Música de Mato Grosso, em 1969 surpreendendo o público com uma nova linguagem e sua irreverência. Hoje é um dos músicos e cantores mais renomados do estado.

³⁸O Grupo Acaba canta o que denominam de música de raiz, utilizando instrumentos e vestimentas ligados à cultura indígena.

Entre os anos de 1956 e 1959 a escola foi palco da comemoração do Dia das Nações, uma festa lítero-musical, segundo os documentos da instituição, organizada especificamente pelos professores das disciplinas de língua estrangeira. As apresentações em latim, francês, espanhol e inglês eram feitas no Auditório e, segundo a Ata o dia 24 de outubro de 1959 “*A festa contou com a presença de altas autoridades, professores e diretores de vários colégios*”.

Atualmente, os professores da disciplina língua inglesa organizam a festa de *Halloween* e participam da Feira Cultural, junto com as outras disciplinas. A professora Eliana Silveira relatou uma dessas celebrações,

A disciplina língua inglesa participa da Feira Cultural da escola, esse ano (2005) nós falamos sobre as palavras inglesas que estão no nosso vocabulário e nós não nos damos conta disso. Meus alunos fizeram a pesquisa junto comigo e estudaram as palavras e fizeram a exposição. O outro grupo, da Luzia e do Sérgio, fez o trabalho que os Estados Unidos queriam comer o Brasil (Ver anexo p.114)

“A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço” (MAGALHÃES, 2004, p.124). Magalhães define dessa maneira os processos evolutivos da história da instituição escolares que, para ele envolvem desde aspectos funcionais e organizacionais, até os curriculares, os pedagógicos e os ligados ao cotidiano escolar, vinculados aos processos históricos e sociais locais.

Nos anos de 1968 e 1969, o Maria Constança teve seu curso científico em parceria com alguns professores da Universidade Estadual de Mato Grosso, hoje Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, para cursos voltados às áreas biológicas. Segundo uma aluna desse período, foi uma experiência nova e que durou pouco tempo.

Eu estudei em 1968 e 1969 no Maria Constança. Eu fiz o 1º científico, o 3º científico era ligado ao Colégio Estadual, porém era um curso experimental da universidade, chamava-se Pré-Biológico, era o segundo ano e foi o segundo e último ano que funcionou o Pré-Biológico, ele era dado por professores da Universidade e alguns professores do Maria Constança, como o Professor Nagib Raslan (Professor da disciplina Língua Inglesa) e era um curso experimental da Universidade, era um 3º colegial para estudantes que iam fazer vestibular para a área de biológicas. O primeiro ano foi dado no Maria Constança e o segundo ano foi na Universidade, era o 3º colegial dentro da universidade, com os professores da universidade e do Maria Constança. Foi um curso experimental que funcionou dois anos e acabou, nunca ninguém me disse por que ele funcionou esses dois

anos e acabou, talvez o professor João Rosa ou a professora Glorinha Sá Rosa possam explicar, porque eles eram professores nesses cursos (Ver anexo p116)

Cidade e escola arquitetam entre si uma relação muito particular onde elementos como o tempo e o espaço articulam-se e influenciam suas atividades cotidianas e as relações sociais que nelas se estabelecem.

A instituição escolar é também lugar de história, espaço e tempo de constituição de disciplinas escolares que se constroem historicamente. As disciplinas escolares, segundo Julia (2001) são um produto exclusivo da escola e inseparáveis das finalidades educativas dessa instituição. O autor salienta que fatores como os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas utilizadas para motivar os alunos, bem como as provas como meio de assegurar o controle das aquisições são elementos fundamentais quando se pretende investigar a sua evolução.

Pessanha, Daniel e Menegazzo analisam a formação das disciplinas escolares como produtos e processos que impõem significados às práticas humanas, ou seja, como cultura e portanto, defendem que para se entender como se construíram historicamente, é necessário “incorporar a discussão sobre a cultura que as produziu e é produto delas” (2004, p.58).

Dessa mesma maneira, ao se pensar a disciplina língua inglesa como parte do currículo escolar não há como dissociá-la das relações econômicas, sociais, culturais e políticas feitas entre Brasil e Estados Unidos.

As políticas de divulgação da cultura norte-americana no Brasil, incluindo os intercâmbios entre as universidades brasileiras e estadunidenses, bem como os acordos importantes envolvendo inclusive o mercado editorial, são alguns dos fatores que promoveram o estreitamento das relações entre Brasil e Estados Unidos. Além disso, o crescente prestígio dos Estados Unidos diante das outras nações mundiais ao longo do século XX, especialmente no campo econômico, contribuiu para que o “sotaque norte-americano” aparecesse com mais força em nosso país. Com isso, parece não ser motivo de grande estranhamento a escolha do inglês como idioma da disciplina língua estrangeira na maioria das escolas brasileiras, em detrimento a outras línguas estrangeiras, tanto públicas quanto particulares.

A discussão, portanto, prosseguirá em torno da investigação das aproximações entre Brasil e Estados Unidos, cujo início se deu ainda no século XIX, analisando as influências culturais norte-americanas no Brasil e a assimilação de elementos simbólicos da cultura estadunidense que tiveram importante papel na “americanização” dos brasileiros e conseqüentemente a incorporação dos traços estadunidenses nas escolas, tanto no que diz respeito às questões metodológicas, à organização de um currículo tecnicista, à arquitetura, quanto à assimilação de produções simbólicas norte-americanas no cotidiano escolar, sendo este último aspecto visto como forte aliado para a crescente expressão do “sotaque norte-americano” no dia-a-dia dos estudantes.

CAPITULO II

O “SOTAQUE NORTE-AMERICANO” NO BRASIL

2.1. OS SÍMBOLOS E SEUS SIGNIFICADOS

A noção de que as sociedades constroem sua cultura a partir de escolhas de idéias e imagens das experiências do cotidiano que vão se acumulando como memória afetivo-social da cultura, serve de suporte para analisar de que maneira os indivíduos atuam na construção de ideologias e utopias como forma de expressão, dos modos de entender o mundo como processo dinâmico, onde os atores se percebem e se vêem em relação a si mesmos e em relação aos outros.

Certeau (2002) em uma de suas análises sobre a questão do outro confronta os aspectos da oralidade e da escrita como marcadores de *lugar*, examinando a função da palavra na sociedade escrita e na forma como o “eu” letrado, de seu lugar, vê o “outro” oral. Nessa proposta de investigação, o autor percebe dois abismos que separavam a Europa da América ou África, quando do período das “grandes descobertas”. O primeiro é o físico que usa o oceano como simbologia, criando efeitos de sentidos através da diferença estrutural entre “*ici*” e “*la bás*”, constituindo-se em um espaço geográfico real separando o Antigo e o Novo, representando um corte concreto entre o que se vê na Europa e que o se vê na América ou África.

Uma outra separação é o poder instituído pela escrita, ou seja, entre “eles” - *os povos americanos* - e “nós” - *os europeus* - existia uma diferença marcante que conferia o poder a estes últimos, a escrita. Dessa forma, a relação não está diretamente ligada a um antagonismo entre “o erro” e “a verdade”, mas à posse de um instrumento capaz de “reter as coisas na sua pureza”, de ir “até o fim do mundo”, de “reter o passado” e de “superar a distância” onde a escrita faz a história enquanto a oralidade pode se perder no tempo (CERTEAU, 2002 p.217). Essa questão do lugar em que o “eu” se coloca e da visão que assume quando “*ici*” ou “*la bás*” atua na construção da imagem coletiva.

Warde, em seu artigo *Americanismo e Educação*, afirma que: “a Europa e depois os Estados Unidos cedo constituíram o espelho onde o Brasil tinha de se mirar, e não os “pares” latino-americanos” (2001, p. 37). Segundo ela, eram as culturas européias e americanas que traziam para o imaginário dos intelectuais brasileiros a simbologia do progresso, eram elas as confirmadoras de *status* de civilizados.

Alguns autores entendem que essa posição de distanciamento tanto político como cultural do Brasil em relação aos países hispano-americanos veio ainda do período imperial. Uma das explicações diz respeito à forte visão eurocêntrica que permeou a construção da identidade brasileira justificada muito pela presença do monarca e sua corte neste país, que segundo os defensores da monarquia, foi um traço de distinção entre esta nação e os outros países da América Latina. Por isso, o brasileiro deveria desviar seu olhar não para os países vizinhos, mas para a Europa, mais marcadamente para Inglaterra e França, pois lá se encontravam as fontes culturais, de progresso e de civilização.

Outra explicação envolve a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro – IHGB - em 1838, um dos órgãos divulgadores desse pensamento distintivo. Seus objetivos foram a coleta de documentos e incentivo ao ensino da História do Brasil como primeira tentativa de se pensar e se fazer a história desse país. Evidentemente essa primeira história oficial saiu em defesa da monarquia e como elemento comparativo usou-se o forte poder unificador desta e o cenário de separação e fragmentação promovido pelas repúblicas dos países de colonização espanholas.

Nos primeiros anos de República no Brasil, apesar de se configurar como um governo novo com lideranças de indivíduos cuja formação e tendências de relações econômicas, sociais e culturais estavam fortemente ligadas à classe média urbana, poucas mudanças na convivência com os países vizinhos foram verificadas, houve sim, claramente, uma ampliação das relações com os Estados Unidos. Portanto, a República, nesse momento, foi entendida mais como uma necessidade de progresso para o Brasil do que uma mudança radical nas condutas de até então.

Houve, na realidade, tendências divergentes no que tange à distância que a nação brasileira demonstrava manter das outras nações latino-hispânicas. O Barão do Rio Branco e Joaquim Nabuco, por exemplo, defendiam a manutenção desse distanciamento e a

aproximação cada vez maior com os Estados Unidos. Já o historiador e diplomata Oliveira Lima mantinha a posição de aproximação do Brasil com os países da América Espanhola, principalmente com a Argentina e o Chile, criando o que chamou de ABC – Argentina, Brasil e Chile. Foi um crítico contundente da política do Pan Americanismo protagonizada pelos norte-americanos, que entendia como defensora dos interesses e da política intervencionista do governo Roosevelt.³⁹

Esse mal-estar criado pelas posições antagônicas de Oliveira Lima, Nabuco e o Barão do Rio Branco fez com que, em 1913, Oliveira Lima deixasse a carreira diplomática enfraquecendo dessa forma os movimentos promotores de um maior contato com os países vizinhos, havendo, com isso, uma prevalência do vínculo com os Estados Unidos. Isso, no entanto, não significou um total afastamento do Brasil daqueles países mas sim que, na construção do imaginário brasileiro, o que se evidenciava então, eram as diferenças e não as semelhanças entre essas nações.

Dessa maneira, as interpretações das idéias de um Brasil diferente dos outros países hispano-americanos foram divulgadas nas escolas, nos jornais e nos discursos dos políticos e assimiladas pela sociedade brasileira. Isso, de certa forma, transformou-se em uma das justificativas para o crescente interesse do Brasil em relação aos Estados Unidos e a abertura para a incorporação de símbolos norte-americanos no cotidiano brasileiro.

Os símbolos são utilizados, conscientemente, como forma de representação da realidade e facilitadores da interpretação de seus significados e conceitos. Sua eficiência está em ir além do processo discursivo, lançando mão de imagens, de rituais, para alcançar a sociedade de forma mais abrangente, não ficando restritos aos detentores da leitura e da escrita, constituindo-se, dessa maneira, em elementos importantes no campo do imaginário e da identificação *do outro e no outro*.

Segundo Carvalho, para que não caiam no vazio, os símbolos devem vir dotados de sentido, a fim de que possam, por meio do imaginário “atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo” (1990, p. 10).

³⁹PRADO, Maria L. Coelho. *O Brasil e a distante América do Sul*. Disponível em: <<http://ianic.utescas.edu/project>> Acesso em 05/10/1005.

Um exemplo de produção simbólica norte-americana foi o Tio Sam⁴⁰, uma criação de James Montgomery Flagg. Esse personagem convocava os americanos a se juntarem ao exército, “*I want you for the U.S. Army*”, em 1917 e, após a Primeira Guerra Mundial, período em que os Estados Unidos se colocavam ao mundo como potência econômica e política, o *Uncle Sam* passou a simbolizar os ideais e a força norte-americanos diante do mundo, não há quem não relacione sua figura a esse país.

Em uma perspectiva sociológica, Bourdieu traz uma explicação que me parece muito pertinente para a questão simbólica discutida nessa pesquisa. Segundo o autor,

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social” enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral” (1998a, p.10).

Compreendendo-os como instrumentos de comunicação e de construção do mundo ou como instrumento de dominação, Bourdieu (1998a) analisa através dos conceitos de estruturas estruturantes e estruturas estruturadas, as formas nas quais o poder simbólico pode se apresentar nas práticas sociais.

No primeiro caso, como atividade consciente e ativa do conhecimento e formas sociais socialmente determinadas, onde há uma concordância, ou seja, um *consensus* entre os sujeitos, ou seja, como atividade estruturadora das práticas e representações. Ao passo que, na concepção de estruturas estruturadas, tais formas possibilitam a análise para se apreender a lógica de cada forma simbólica isoladamente, isto é, possibilitam uma leitura da forma simbólica como objeto isolado.

Enquanto instrumentos de dominação, para o autor, as produções simbólicas mantêm relação estreita com os interesses das classes, nesse caso, das dominantes. Essas classes dominantes são capazes de instituir, na tentativa de legitimação de seu lugar, uma

⁴⁰O *Uncle Sam* (Tio Sam), já fazia parte da cultura norte-americana antes da Primeira Guerra Mundial, sua origem é ainda do início do século XIX, quando EUA e Reino Unido se confrontavam na guerra de 1812-1814. Um fornecedor de carnes para o exército, chamado Sam Wilson, tinha o apelido de *Uncle Sam*. U.S eram as suas iniciais, as mesmas usadas para identificar o que fosse pertencente ao governo, com isso, as pessoas começaram a associar US com *Uncle Sam* e *United States*. A simpatia que a população demonstrava pela figura do Tio Sam facilitou a sua aceitação enquanto símbolo dos ideários estadunidenses (CULT, ago/2004).

luta “simbólica” cuja função política consiste na confirmação do “*monopólio da produção ideológica*” (BOURDIEU, 1998a, p. 12).

Assim, com poder de construção de uma realidade social, os símbolos são instrumentos eficazes usados pelas elites, tanto para influenciar e orientar a sensibilidade coletiva quanto para manipulá-la, embora esse poder só seja eficaz quando reconhecido e legitimado pela sociedade.

Pensar o poder simbólico e sua ação sobre o mundo significa pensá-lo sob a ótica das relações que se estabelecem entre aqueles que o exercem e os que se sujeitam a ele. É o que Bourdieu demonstra quando o define

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force” mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe são sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença* (1998a, p.14).

Rituais simbólicos, como o Dia de Colombo e o *Pledge of Allegiance*⁴¹ realizados na *World's Columbian Exposition*, em Chicago, em 1893, podem ser entendidos como uma manifestação de poder simbólico. Considerados como demonstração de reafirmação da identidade nacional norte-americana, tais rituais patrióticos explicitaram o espírito nacionalista dos Estados Unidos para o mundo.

Segundo Oliveira (2000) esses rituais foram praticados durante as Exposições Universais, com o propósito de serem presenciados pelos mais diversos países que faziam parte do evento. Consistiram na saudação à bandeira através de um juramento de respeito ao país, como parte da comemoração dos 400 anos de descobrimento da América. As escolas foram convidadas para essas manifestações cuja prática foi reconhecida oficialmente pelo governo norte-americano em 1942.

⁴¹O Pledge of Allegiance é um ritual de devoção ao país através do Juramento à Bandeira. Segundo Oliveira, ao *Pledge of Allegiance* foi acrescentado o *under God* e deve ser recitado “de pé, com a cabeça descoberta e com a mão direita colocada no peito” (2002, p. 156) “*I pledge Allegiance to the Flag of the United States of America, and to the Republic for which it stands: one Nation **under God**, indivisible, with Liberty and Justice for all*”.

Hobsbawm e Ranger chamam a atenção para a prática do *Pledge of Allegiance*, ou ritual do hasteamento da bandeira nas escolas norte-americanas, que segundo os autores, faz parte das práticas inventadas que tendem a ser “bastante gerais e vagas quanto à natureza dos valores, direitos e obrigações que procuram inculcar nos membros de um determinado grupo: “patriotismo”, “lealdade”, “dever”, “as regras do jogo”, “o espírito escolar”, e assim por diante” (1984, p.19).

Já Williams (1992) analisa a utilização de símbolos como uma forma de demarcar uma área social de poder e crédito e acrescenta que o uso das imagens simbólicas pode ser feita com propósitos econômicos, culturais, políticos e ideológicos. O autor exemplifica essa questão através da observação das intenções na feitura de retratos de reis e heróis. Uma das vertentes é enxergá-los como arte e assim analisá-los, outra é a de entendê-los enquanto poder simbólico, o que os transforma em reprodução e circulação ideológica.

Em se tratando de símbolos, as Exposições Universais foram, para muitos autores, um modelo de exaltação à modernidade, locais de intercâmbio econômico e cultural entre os países dos quatro cantos do mundo, de representação coletiva do imaginário do homem moderno. Elas tiveram seu início em 1851 e se prolongaram até a segunda década do século XX. Tais celebrações têm destaque nesse trabalho por terem sido locais de contato estreito para os brasileiros com o mundo moderno, com as novas tecnologias européias e norte-americanas.

2.2 – O OLHAR NA MODERNIDADE – AS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS

As Exposições Universais foram organizadas como forma de consolidar o cenário de industrialização que ocorria nos pólos Europa e América, nesta mais intensamente nos Estados Unidos. Na Europa, cidades como Londres, Paris e Viena foram palco dos eventos, nos Estados Unidos, a Filadélfia e Chicago. Na América do Sul, Buenos Aires e o Rio de Janeiro foram as cidades escolhidas para essas realizações.

Para Ortiz, as Exposições eram “uma espécie de miniatura do mundo” (1994, p.54), um lugar onde as pessoas podiam ver e sentir as mudanças que ocorriam nas mais diversas partes do globo.

A meu ver, esses eventos constituíam-se em locais onde as diferenças se explicitavam. Em um mesmo espaço os visitantes poderiam encontrar o que havia de mais moderno em tecnologia para a época e, ao mesmo tempo, exposições de países, que sob a designação de “exóticos”, mostravam o caminho que ainda deveriam percorrer para se equipararem aos “civilizados”.

Não há como negar que tais eventos produziam alguma interferência ideológica e, seguindo uma concepção usada por Bourdieu, uma “integração fictícia da sociedade no seu conjunto”⁴² (1998a, p. 10). A respeito do efeito ideológico das produções simbólicas das classes dominantes, o autor considera que tais produções criam uma função de divisão, de hierarquização de classes através da cultura, o que significa que

[...] a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1998a, p. 11).

As Exposições, de forma velada, promoveram essa hierarquização, como afirma Pesavento

[...] as exposições buscavam seduzir os trabalhadores, demonstrando que eles eram os principais artífices daquela espiral de progresso que conduzia à sociedade do bem-estar. Assim, ao mascararem as condições reais sob as quais se assentava a acumulação, as exposições foram um elemento com que a burguesia contou para diluir conflitos e consolidar a sua dominação (PESAVENTO, 1997, p.47).

Além disso, as exposições provocaram disputas entre os países, dentre eles os Estados Unidos e a França, os dois grandes referenciais nos quais o Brasil deveria se espelhar. Para aqueles, eram o local de consagração da imagem de um povo democrático, progressista, inventivo, para esta, representavam a imagem do requinte, da sofisticação e do senso estético. Foram, segundo Pesavento, alegorias criadas pelos capitalistas da modernidade para representar o processo de industrialização e massificação pelo qual o mundo vinha passando. Sem uma conotação negativa, mas como uma confirmação da importância tanto econômica quanto social que esses eventos proporcionaram. A autora afirma que

As exposições funcionaram como uma síntese e exteriorização da modernidade dos “novos tempos” e como vitrine de exibição dos inventos e mercadorias postos

⁴²Bourdieu (1998a) faz uso dessa expressão para analisar as produções simbólicas enquanto instrumento de dominação. Quando afirma que a classe dominante contribui para sua própria integração e de forma velada, através dessa “integração fictícia da sociedade”, desmobiliza, com o auxílio de produções simbólicas, ou seja, cria na classe dominada, a falsa consciência de integração, enquanto legitima a sua própria condição.

à disposição do mundo pelo sistema de fábrica. No papel de arautos da ordem burguesa, tiveram o caráter pedagógico de “efeito-demonstração” das crenças e virtudes do progresso, da produtividade, da disciplina do trabalho, do tempo útil, das possibilidades redentoras da técnica, etc. (PESAVENTO, 1997, p.14)

Conforme essa pesquisadora afirma, as Exposições Universais marcaram o início da internacionalização do capitalismo como sistema e lugar de circulação de mercadorias e idéias. Tiveram a missão de informar, divertir, inventar e exhibir o que havia de novo, de desconhecido e até de fantástico.

É importante destacar que os organizadores destas celebrações também pensaram na educação como um “produto” a ser mostrado, sendo a Exposição de Londres, em 1862, a primeira a destinar um espaço a esse tema. Com isso, a educação passou a dividir um lugar durante esses eventos com a produção industrial, as produções artísticas e as novidades tecnológicas, indo desde a exibição de materiais didáticos, mobiliário e construções escolares até a proposição de um novo aluno, através de novas concepções de ensino.

Para Kulhmann Jr, as Exposições tinham função pedagógica⁴³, uma vez que não escondiam sua intenção “didática, normatizadora, civilizadora junto aos diferentes países e setores sociais” (2001, p.9).

Foi, portanto, participando desses acontecimentos que as idéias de educação como prioridade na edificação de uma sociedade moderna se fortaleceram no Brasil e se passou a observar, então, que a adoção dos padrões europeus, especialmente franceses, e os estadunidenses difundidos nesses encontros seriam muito convenientes e até fundamentais para acompanhar o desenvolvimento desses centros mundiais.

A Exposição “Centennial” realizada na Filadélfia⁴⁴, em 1893, foi um desses eventos que contou com a participação do Brasil e a presença de D. Pedro II. Para os brasileiros, fazer parte desse evento não se restringia apenas à exposição de matéria-prima, de objetos exóticos ou divulgação do folclore negro ou indígena, a importância estava, sobretudo, em ser este um local onde os ideais republicanos poderiam ser externados, uma vez que sua

⁴³Pesavento (1997) também observa o objetivo didático/pedagógico das Exposições Universais.

⁴⁴A Filadélfia não foi escolhida por acaso, além de ser, como Nova York, centro comercial que atendia tanto o leste quanto o sul do país, possuía “os melhores teatros, os melhores museus e um jardim botânico que tinha conquistado considerável respeito na Europa.” Samuel Coleridge e Robert Southey viveram parte de suas vidas “tendo como pano de fundo esta região” (CRUNDEN, 1994, p.97).

proposta fora justamente levar o país para o progresso e a civilização (PESAVENTO, 1997).

A organização da instrução pública estadunidense foi um ponto naquela exposição que chamou a atenção de D. Pedro II. Muito o impressionaram as exposições de Massachussets e Connecticut com suas plantas de edifícios escolares, livros e trabalhos de estudantes (KULHMANN Jr, 2001).

Local de “comparações”⁴⁵, muito provavelmente esta seja a palavra mais adequada para se falar sobre os efeitos das Exposições para o Brasil e a construção da sua imagem coletiva.

Conforme análise de Warde (2001), o Brasil se fez da combinação de elementos importados, buscando inspiração política no constitucionalismo inglês, pautando sua administração nos moldes de Portugal e França e na busca do ideal democrático e progressista dos norte-americanos. Citou as Exposições Universais como local de “comercialização” de materiais didáticos⁴⁶ e métodos de ensino, dentre eles o indireto ou natural.

Fica clara a influência norte-americana na educação brasileira quando se examina a concepção da Escola-Modelo, no estado de São Paulo, em 1890, criada pelos reformadores que acreditavam na importância da formação dos professores para a renovação da escola pública. De acordo com Souza,

A ênfase dada à formação prática como base para a aprendizagem dos métodos modernos de ensino resultou na criação da Escola-Modelo como escola prática de ensino e experimentação dos alunos-mestres da Escola Normal⁴⁷. Essa escola foi considerada a base da instrução pública (1998, p.40).

⁴⁵Esta terminologia aparece em Kuhlmann Jr (2001)

⁴⁶O material didático ao qual a autora refere-se são as cartilhas, uma delas, *The Arnold Primer*, de Sarah Louise Arnold, que foi trazida para o Brasil e adaptada para a língua portuguesa por Oscar Thompson. (SOUZA, 1998)

⁴⁷O método intuitivo surgiu, no final do século XVIII, com as idéias de Basedow, Campe e Pestalozzi. Tinha na intuição, ou seja, nos sentidos e na observação, o fundamento de todo o conhecimento. Contrário ao *Método Tradicional*, pautados na memória e repetição, esse método propôs um ensino que partisse do geral particular para o geral. A prática do ensino concreto, segundo Souza, “seria realizada pelas *lições de coisas* – forma pela qual foi vulgarizado” (2004, p.122). Esse método pretendeu constituir-se como base para a modernização da escola.

Para a direção da Escola- Modelo deveriam ser escolhidos profissionais que fossem profundos conhecedores dos novos métodos de ensino, uma vez que a intenção era criar uma instituição modelar. Dessa forma, foram convidadas duas professoras, com formação nos Estados Unidos e, segundo Souza, citando João Lourenço Rodrigues, a decisão de Caetano de Campos em contratar essas profissionais elucidou “por um lado, a crença no valor do método e, por outro, a consagração da influência americana nesse primeiro período de reforma da instrução pública no Estado de São Paulo” (SOUZA, 1998, p.41).

Em 1883, foi realizada no Rio de Janeiro, a Exposição Pedagógica⁴⁸. Na verdade essa Exposição era parte de um encontro maior, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, no entanto, como descreve Souza (2004), o Congresso foi cancelado ficando o evento restrito à Exposição.

Como primeiro evento desse porte no Rio de Janeiro, essa exposição contou com expositores nacionais e também europeus e norte-americanos. Entre os países presentes estavam a Alemanha, Holanda, Bélgica, Portugal, Uruguai, Chile e Estados Unidos. O Brasil, segundo a autora, foi representado pelo Colégio Abílio e o Colégio Meneses Vieira, ambos instituições particulares.

Khulmann Júnior destaca a presença de Joaquim Abílio Borges⁴⁹ que fez uma demonstração da forma como suas escolas eram dirigidas, reforçando que nos seus colégios se aplicava a mais “moderna pedagogia” (KULHMANN Jr, 2001, p.201). Além de enfatizar os materiais didáticos voltados à educação dos sentidos, mencionou que o mobiliário da escola era proveniente de Chicago da casa A. H Andrews, premiado na Exposição da Filadélfia, em 1876.

Outra influência estadunidense foi a vinda, em 1870, de missionários norte – americanos que aqui chegaram com a dupla missão de evangelizar e atuar como educadores. Primeiramente, os presbiterianos, que fundaram nesse período, a Escola Americana, em São Paulo. Mais tarde, em 13 de setembro de 1881, o Colégio Piracicabano, para meninas, fundado pela missionária metodista Miss Martha Watt, foi um exemplo de

⁴⁸A Exposição Pedagógica seria um dos eventos que ocorreriam durante o Congresso de Instrução no Rio de Janeiro. Com o cancelamento deste último, somente a Exposição foi realizada. Mais detalhes, ver em Souza (2004).

⁴⁹Filho do Barão de Macaúbas, diretor do Colégio Abílio, no Rio de Janeiro, instituição privada, que serviu de referência nos congressos pedagógicos e nas Exposições Universais (KUHLMANN Jr, 2001).

curso primário. Essas instituições trouxeram mudanças na organização escolar e nos processos didáticos brasileiros.

Para Warde, a presença dos missionários em São Paulo e a instalação da Escola Americana foram fundamentais para que “as práticas culturais norte-americanas ganhassem não só visibilidade mas dessem “provas empíricas” das condutas educadas dos homens e mulheres norte-americanos” (2003, p.156).

Certamente, a implantação de modelos e métodos norte-americanos, e também a importação de materiais adequados para sua aplicação trouxeram mudanças no cotidiano escolar, mesmo a questão da convivência entre meninos e meninas na mesma escola alterou grandemente as práticas escolares a partir de então.

Para Warde (2003), além dos missionários voltados à educação e promotores da cultura estadunidense, outras referências foram buscadas na América, já não tão vinculadas ao processo pedagógico. Manoel Cyridão Buarque, por exemplo, visitou os Estados Unidos com o intuito de desenvolver estudos na área da Psicologia Experimental.

Com o passar do tempo, os laços entre o Brasil e os Estados Unidos foram se estreitando, comercialmente e ideologicamente, tanto que a nação americana foi a primeira a reconhecer o Brasil República, e o Brasil, o primeiro país latino-americano a apoiar a idéia do continente americano liderado pelos americanos e tutelados pelos estadunidenses.

Em 1905, em mais uma demonstração de aproximação entre os dois países, foram instaladas, em Washington, a primeira Embaixada Brasileira no exterior e, no Rio de Janeiro, a primeira dos Estados Unidos na América Latina (MARINHO, 2001).

No início do século XX, o método analítico⁵⁰, importado dos Estados Unidos e utilizado no ensino da leitura, começou a ser incorporado pelas escolas paulistas com o objetivo de modernizar o ensino público tornando-o mais científico e racional, confirmando, com isso, mais uma vez, a assimilação de modelos estrangeiros como parte da renovação do ensino.

⁵⁰O estado de São Paulo foi o grande divulgador desse método, que através da Escola Normal, das escolas-modelo e das cartilhas produzidas pelos professores paulistas, como exemplo, *O Methodo Racional e Rápido* – para aprender a ler sem soletrar, de João Köpke em 1874 e a *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro, na década de 1880. Em 1909, este método foi oficialmente adotado pela Diretoria da Instrução Pública do estado de São Paulo, durante a gestão de Oscar Thompson (SOUZA, 1998)

Oscar Thompson intensificou, segundo Warde (2003), as ligações com Horace Lane, que foi quem manteve a aproximação entre as escolas públicas paulistas e as experiências pedagógicas presbiterianas. Além disso, Horace Lane promoveu a abertura de canais de comunicação entre Thompson e os Estados Unidos, proporcionando o intercâmbio entre os dois países através de viagens tanto de Thompson como de professores do ensino público de estado de São Paulo. Viagens essas com intuito de estudos, observação e aquisição de materiais como meio de atualização das escolas paulistas.

Na década de 1950, outras instituições foram espalhando-se pelo Brasil com o nome de Escolas Americanas, concebidas a partir de então, mais diretamente, para atender às necessidades dos filhos de norte-americanos que aqui se radicaram durante a implantação de indústrias norte-americanas no Brasil. Foram abertas escolas em Santos (1958), Campinas (1956), Belo Horizonte (1956), as do Rio de Janeiro foram fundadas em 1937, todas seguindo o currículo das escolas norte-americanas, tendo o inglês como língua “oficial”.

Nesse mesmo período, mais especificamente, no ano de 1950, o Brasil e os Estados Unidos assinaram um tratado bilateral com o objetivo de consolidar ainda mais as relações culturais entre os dois países, através da abertura de escritórios de informações, bibliotecas e centros de filmes, além de convênios para intercâmbios.

Segundo Boyd⁵¹(2003), os intercâmbios tornaram possíveis as visitas de brasileiros influentes aos Estados Unidos fazendo com que estes compreendessem melhor a democracia, o povo e o funcionamento das instituições naquele país, além de reforçar a idéia positiva que os Estados Unidos queriam transmitir ao Brasil. O autor salienta que, em 1953, o número de agências federais norte-americanas voltadas para esses fins já perfazia um total de dezenove.

Tendo os Estados Unidos da América como paradigma dessa modernidade, não apenas como espaço de materialização do avanço tecnológico, mas, no âmbito da organização social que eles poderiam proporcionar, o Brasil recriou seu estilo de vida, seu

⁵¹ Boyd (2003) fala em sua pesquisa sobre a implantação da União Cultural Brasil-Estados Unidos, importante estudo para entender o processo de americanização nos Estados Unidos e no Brasil.

modo de ser, produziu e reproduziu modos e valores norte-americanos e trouxe o *American way of life* para o seu cotidiano.

Um fenômeno ocorrido no final do século XIX e mais acentuadamente nas primeiras décadas do século XX, teve papel fundamental na construção dessa imagem de progresso, sucesso e modernidade nos Estados Unidos, preconizada pelos norte-americanos como ideal, em que o Brasil tanto se pautou. Denominado “americanismo”, este processo merece um estudo especial nessa pesquisa, uma vez que foi o construtor do “novo homem” norte-americano.

2.3 – O LUGAR DE PRODUÇÃO DO “NOVO” – O AMERICANISMO E A FÁBRICA

O americanismo é tomado aqui como um instrumento para a compreensão de como os Estados Unidos tornaram-se foco de observação atenta por parte das outras nações, tanto européias quanto latino-americanas, por se tratar de um país que soube, como nenhum outro, aliar o processo capitalista de industrialização à construção de sua identidade nacional, do homem americano moderno, inserido concretamente em um espaço e um tempo determinados, cumprindo seu papel socialmente determinado e produzindo seu modo de ser e viver através do modo de produção, do método de trabalho e dos avanços tecnológicos que surgiram a partir desses modelos.

A abrangência desse processo foi além da estrutura econômica, das relações de produção e de troca no Estado norte-americano, atuou sobre a superestrutura, sobre as questões culturais e ideológicas daquela sociedade, nos modos de pensar e de conhecer, o que, segundo a concepção gramsciana, configurou-se em um fenômeno orgânico.

Tendo a fábrica como centralidade, esse fenômeno se fez através da constituição de uma nova forma de produção e de processo de trabalho capitalistas conjugados a uma nova forma de organização social. A fábrica foi, portanto, para os norte-americanos, o lugar de produção de mercadorias, lugar social de produção de salário e lucro e lugar de produção do novo imaginário do homem capitalista. Ela foi o espaço da realização da hegemonia do capitalismo norte-americano.

Gramsci (1968), em sua obra, *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, fez uma discussão sobre as questões que concorreram para a concepção do americanismo enquanto fenômeno orgânico e uma das análises recai sobre a constituição da população norte-americana.

Para o autor, essa constituição foi determinada, principalmente, pela imigração, uma imigração colonizadora com características diferentes das de outros países da América. Primeiro pela chegada dos ingleses e irlandeses, grande parte pertencente ao grupo dos dissidentes do puritanismo, que se separaram da Igreja Inglesa e trouxeram consigo, segundo Gramsci, “certo grau de civilização, uma certa fase da evolução histórica européia” (1985, p. 19).

Esses “colonizadores” propuseram-se a realizar uma evolução diferente da que vinha se processando na Europa, não se submeteram à reprodução pura e simples, mas escolheram, diante da bagagem cultural que traziam, tentar uma adaptação e inovações tanto com relação ao tempo quanto ao espaço.

Outro fator citado por Gramsci (1968) foi a ausência de acumulação de resquícios intelectuais, políticos e econômicos cristalizados por regimes ou momentos históricos anteriores, uma realidade presente nos países europeus, mas que não fazia parte da organização nacional norte-americana, mesmo que valores puritanos estivessem fortemente incorporados a ela. Conforme o autor, o que existia de real era uma população de origens diferentes que precisava se fundir em uma cultura unitária para sobreviver no novo mundo. Portanto, para ele, um país com essas características dificilmente imporá muitas barreiras para um novo processo.

Dessa forma, os norte-americanos promoveram a sua industrialização, acumulação de bens e a construção de uma nova sociedade edificada a partir da experiência concreta cujo lócus foi a fábrica, de maneira singular.

Gramsci (1968) defende que a Europa encontrou algumas restrições para o modelo de industrialização que se estabelecia nos Estados Unidos. Havia resistências morais e intelectuais para a implantação do capitalismo norte-americano, causadas por concentração de riqueza e presença de classes economicamente passivas, vivendo de patrimônios herdados.

Em contrapartida, os Estados Unidos, cuja população ainda não apresentava uma homogeneidade nacional, uma vez que era composta por diferentes raças e culturas, não comportaria em seu processo de formação, classes sociais que não tivessem uma função realmente produtiva no mundo capitalista.

Isso facilitou a incorporação de um capitalismo, considerado tipicamente americano, onde, segundo esse autor, salário e lucro eram fatores preponderantes para o desenvolvimento.

De Tocqueville⁵², em uma viagem que fez à América, movido pela curiosidade e vontade de conhecer a “terra do progresso” encantou-se com o que viu e fez um relato dedicado à democracia americana. Distante do velho mundo, encontrou um país que vivia sob os princípios da ordem, do equilíbrio de poderes e de respeito ao direito, princípios contidos na Constituição Americana. Um país onde os imigrantes falavam a mesma língua e traziam consigo “o germe da democracia” (1998, p.31). Um país cujo povo entendia a educação como moldadora do caráter de sua civilização, tanto que, em 1650, já existiam escolas nas pequenas comunas e escolas superiores nos distritos mais populosos.

Em outra acepção, Crunden (1994) discutiu a questão dos Estados Unidos fabricarem seus próprios líderes políticos e culturais a partir de sua independência, ponderando a dificuldade que este país encontrou para se desvincular da dependência cultural européia. Existiam aspectos de originalidade tanto na política quanto na cultura, porém, para o autor, as idéias pareciam muito mais que originais, na verdade, pareciam “velhas” adaptações ao novo ambiente, pois seus conceitos vinham da “velha” Europa, era sim, um país em processo de formação de sua ideologia e de suas verdades.

Conforme o pesquisador, somente no início do século XX, com o pragmatismo⁵³ foi que as idéias genuinamente estadunidenses surgiram, uma expressão clara do

⁵²Segundo Warde, a obra *A democracia na América*, de Tocqueville, “foi convertida nos Estados Unidos, em marco fundante da rendição européia às grandezas do Novo Mundo. (...) era a exposição minuciosa e analítica de um intelectual e homem público capaz de enxergar como e por que os Estados Unidos estavam se fazendo herdeiros da obra civilizatória que a Europa não podia mais completar” (2003, p.156).

⁵³“Movimento filosófico desenvolvido nos Estados Unidos que acredita estarem o significado e a verdade de qualquer idéia na prática. O que é fundamental para o pragmatismo é a forte crença em um antiabsolutismo, a convicção de que todos os princípios devem ser entendidos como hipóteses de trabalho mais do que como axiomas metafísicos. Charles Sanders Peirce é considerado o fundador do pragmatismo. William James e John Dewey foram filósofos do pragmatismo.” (CULT – Revista brasileira da cultura, nº 83, agosto/2004, ano VII)

pensamento americano, enfatizando o fazer sobre o pensar, adaptando “noções de ciências de experiência ao comportamento democrático comum” (1994, p.171). Esse pensamento efetivou-se na fábrica, na escola, no cotidiano e foi assimilado pelo conjunto social, tornando-se história real e concreta.

Ao final do capítulo *Americanismo e fordismo*, Gramsci pontua toda a concepção de “novo” que o americanismo trouxe consigo, “nova cultura”, “novo homem”, “novo modo de vida”. Mas, deixa claro que sua análise foi feita em momento de construção do processo hegemônico que se consolidaria mais tarde. Segundo o autor, “o que hoje se conhece como “americanismo” é, em grande parte, a crítica preventiva das velhas camadas que serão esmagadas pela nova ordem” (1968, p. 412).

Os Estados Unidos da América desenvolveram-se, principalmente nas primeiras décadas do século XX, pautados na racionalização como fator determinante da produção e do trabalho, promovendo, com isso, o surgimento de um homem/trabalhador com condições psicofísicas para se adaptar ao novo modelo e a uma concepção da vida voltada para a técnica e o pragmatismo, se distanciando da idéia de aproximação entre arte e trabalho, utilizada pelo artesanato.

O vínculo entre estes dois elementos traria de volta o humanismo e o espiritualismo, pensamentos antagônicos ao mundo da produção fabril e do trabalho estadunidenses, uma vez que a busca agora seria pela eficiência e não pela criatividade e o trabalhador da fábrica seria, então, visto como uma peça a mais na “engrenagem que é a empresa” (GRAMSCI, 1968, p.397).

Com o intuito de manter a estabilidade produtiva e interesses econômicos, o americanismo apoiou-se nessa eficiência física do trabalhador, na atividade laboriosa, na moralidade, na monogamia, no proibicionismo (resquícios puritanos) e nos altos salários⁵⁴ como fatores de coerção e persuasão. Gramsci (1968) esclarece que o “novo homem” moldado pelo sistema de fábricas deveria ceder a seus instintos para apreender novos hábitos, novas normas de ordem e ser capaz de desenvolver ao máximo o automatismo, deixando de lado a participação criativa no processo de elaboração do produto.

⁵⁴Os altos salários surgiram como fator de persuasão na busca pela alta produtividade, porém, segundo Gramsci, essa proposta não teria vida longa, pois fazia parte da necessidade objetiva momento de industrialização pelo qual passava o país.

Aliás, para o autor, o objetivo da sociedade americana naquele momento histórico era desenvolver as atitudes maquinais e automáticas no trabalhador, com o objetivo de formar o profissional qualificado para o que se exigia naquele momento, a inteligência ou qualquer atitude mais participativa do trabalhador seriam dispensáveis para aquela forma de produção.

Ao destacarem o papel da fábrica, no momento pós-manufatura, Marx (1985) e Gramsci (1968) demonstraram posições divergentes. Enquanto o primeiro a via como um processo que poderia alienar o trabalhador por este não participar de toda a ação produtiva, mas apenas de fases dela, tal atividade poderia tirar dele o domínio do seu produto total, especializando-o nas partes, Gramsci percebia a automação como um fenômeno produtor de novas “condições sociais, costumes e hábitos individuais” (1968, p. 406), como anunciou ao descrever o fordismo.

Marx analisou a fábrica automática como lugar de subordinação do homem à máquina, à disciplina rigorosa e a uma divisão de trabalho nos moldes da cooperação simples que se resumia à distribuição dos trabalhadores por equipamentos especializados. Para ele,

A diretriz de economizar os meios sociais de produção, diretriz que se concretiza de maneira cabal e forçada no sistema de fábrica, leva o capital ao roubo sistemático das condições de vida do trabalhador durante o trabalho. O capital usurpa-lhe o espaço, o ar, a luz e os meios de proteção contra condições perigosas ou insalubres do processo do trabalho (...) (MARX, 1985, p. 488).

Em contrapartida, Gramsci viu que o gesto físico mecanizado não deixava de ser racional pois, uma vez incorporado, não limitava a atividade espiritual, ao contrário, proporcionava ao cérebro total liberdade para pensar.

Da mesma forma que se caminha sem necessidade de refletir sobre os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, assim ocorreu e continuará a ocorrer na indústria em relação aos gestos fundamentais do trabalho; caminha-se automaticamente e, ao mesmo tempo, pode-se pensar em tudo aquilo que se deseja (GRAMSCI, 1968, p.404).

Sob a ótica mais atual, Ortiz remete seu estudo ao modelo taylorista⁵⁵ quando, ao examinar a modernidade, investiga a questão da desterritorialização. Usando a alimentação como categoria, ele esclarece que a prática de cozinhar implica na revelação e preservação de costumes, na permanência de tradições e inovação para a incorporação do que vem de fora. Exemplifica, através da rede McDonald's, as mudanças nos hábitos alimentares gerados pela crescente urbanização, industrialização e padronização dos produtos. “No fundo, o que os irmãos McDonald fazem é aplicar o modelo de taylorização, conhecido nas fábricas, na produção de sanduíches e no atendimento ao cliente” (1994, p. 83), destacando o ganho de produtividade, simplificação do menu e rapidez, entre os fatores de sucesso da rede de *fast-food*. O item rapidez é relevante já que o tempo é questão fundamental no mundo moderno.

O americanismo, portanto, foi construído a partir da fábrica automática, mais especificamente, no interior da indústria norte-americana e se expandiu para outros ambientes configurando-se em mudanças de valores, estilos e formas de pensar e agir daquela sociedade, seu pragmatismo influenciou também e foi além das teorias sociais e educacionais do país, formando um “novo homem” e uma “nova cultura”.

Com a construção desse “novo homem” a fábrica norte-americana viu emergir uma “nova classe média”, processo analisado por Pessanha em seus estudos sobre essa classe. A autora mostra, através das concepções de Mills, que a industrialização do século XX trouxe alterações na produtividade, no consumo, na redefinição da estrutura ocupacional, onde as funções de coordenação, de planejamento começaram a se fazer necessárias tanto nas indústrias quanto nos setores governamentais.

(...) Do seu ponto de vista, a indústria provocou uma mudança na divisão social do trabalho e um número cada vez maior de pessoas trabalha cada vez mais com símbolos de que com objetos o que teria provocado o crescimento das classes médias. (1994, p.55)

Mills apontou que esse processo deslocou o foco das esferas políticas e da posição social para as esferas econômicas e ocupacionais, associando a educação formal à obtenção de *status*, objetivando acima de tudo, o progresso e o sucesso. Dentro da concepção

⁵⁵Taylorismo é um método de organização de trabalho cujo objetivo é atingir a máxima eficiência no processo produtivo com maior economia de tempo, consiste na sistematização e padronização do trabalho., adaptando , tal qual o fordismo o operário à máquina. (Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br>> Acessado em: 10/01/2006)

capitalista do aparecimento de um “novo homem”, o autor classificou-o no sistema escolar em dois períodos, o do século XIX, “o bom cidadão, em uma república democrática” e o do século XX, “o homem de sucesso em uma sociedade de especialistas” (1964, p.273).

Para o pesquisador, a escola foi a grande propagadora dos valores democráticos, progressistas e moralizadores entre os norte-americanos, vinculando a educação ao “funcionamento de uma sociedade verdadeiramente democrática” (MILLS, 1964, p.271).

No entanto, Pessanha atenta para o fato de Mills ter deixado de lado a nova relação “capital x Estado” (1994, p.56) geradora das relações sociais que deram origem a essa nova classe média. Nesse contexto, conforme a autora, surgiram os empresários e os *white collars*, como os novos trabalhadores qualificados pela educação escolar norte-americana do século XX.

A instituição escolar não foi o único meio difusor do americanismo, algumas organizações e outras instituições também podem ser vistas como fonte de combinações ideológico-políticas nacionais e internacionais, cujo poder simbólico tem a mesma força do escolar.

Essas organizações são parte do que Gramsci chamou de categoria de intelectuais, com funções internacionais. Explicando melhor, quando há o estabelecimento de relações de forças e, nesse caso refiro-me mais especificamente à força política, existem momentos que são estabelecidos de acordo com a construção da consciência política coletiva, ou seja, momentos que vão desde o econômico-corporativo, com a idéia de organização de um grupo profissional, avançam para o momento de unidade e grupo social até atingirem um terceiro momento, quando se apreende a consciência dos interesses corporativos. Essa última etapa vai além dos objetivos econômicos e políticos, procurando uma “unicidade intelectual e moral” (GRAMSCI, 1968, p.50), criando a hegemonia de um grupo social sobre uma série de grupos subordinados.

“Uma ideologia nascida num país desenvolvido difunde em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações” (GRAMSCI, 1968, p. 49), com claras pretensões hegemônicas.

De acordo com Bourdieu as ideologias são “*duplamente determinadas*” (1998a, p.13), elas são construídas a partir dos interesses das classes (dominantes) e de interesses

específicos dos chamados especialistas seguindo uma lógica particular do campo de produção, ou seja, do espaço social de relações objetivas. São essas relações objetivas que possibilitam “explicar a forma concreta das interações sociais” (1998a, p. 66).

O autor vê essa função como uma forma de definição de posições ideológicas e do mundo social conforme os interesses dessa classe. A conquista da posição ideológica pode se dar através dos “conflitos simbólicos da vida cotidiana” ou por “especialistas da produção simbólica” (1998a, p.11), a quem Carvalho chama de “manipuladores de símbolos” (1990, p. 139).

Dentre os ambientes e organizações com funções intelectuais internacionais descritos acima, ou seja, que se fizeram mediadores das combinações e relações de forças políticas, está o Rotary Club, criado em 1905, como uma instituição não-confessional cujo programa pautava-se na difusão do americanismo e do espírito capitalista norte-americano. Essa organização fez do “serviço” sua filosofia. Segundo Gramsci, citando o princípio aprovado em um Congresso Rotariano realizado em St. Louis,

O Rotary é fundamentalmente uma filosofia de vida que pretende conciliar o eterno conflito existente entre o desejo de cada um de ganhar e o dever e conseqüentemente, impulso de servir ao próximo. Esta filosofia é a filosofia do *serviço: dar de si antes de pensar em si*, baseada no princípio moral: *quem serve melhor ganha mais* (GRAMSCI, 1968, p.416).

O quadro do Rotary era formado por pessoas da classe alta, homens de negócios, com perfil de sucesso e capacidade para se voltarem às necessidades do próximo, mesmo que indiretamente. Essa instituição moderna contribuiu para a divulgação da imagem do homem norte-americano de sucesso e imbuído de um espírito colaborador, além de difundir seus valores morais e éticos, através de sua expansão pelo mundo. Em 1921, já existiam clubes rotarianos na Europa, África, Ásia, Austrália e nas Américas do Sul e Central.

Mills não fez alusão explícita ao Rotary, mas descreveu o lema rotariano ao examinar o modelo empresarial norte-americano que vinculava o sucesso monetário às virtudes, segundo ele, a “virtude e boas obras justificam a riqueza” (1964, p. 270).

Vista como mais um veículo de transmissão da cultura norte-americana, a Fundação Rockefeller atuou em diferentes setores da vida social tanto nos Estados Unidos quanto em outros países ao redor do mundo. Segundo Marinho (2001), a instituição foi organizada em

1913, teve suas atividades mais concentradas na área médica e de saúde pública e se constituiu como instituição filantrópica, inaugurando o que se denominou, “filantropia científica”⁵⁶. Sua presença foi marcante na Universidade de São Paulo⁵⁷, principalmente na Faculdade de Medicina.

A autora chama a atenção para o fato dessa instituição transmitir valores gerais da cultura norte-americana.

Ao identificar e apoiar seus *parceiros*, a Fundação Rockefeller promovia uma sutil adesão a seus ideais filantrópicos pragmáticos e conservadores, o que resultava numa visão de mundo plasmada por aquele ideário e que passava a ser reproduzida, em nome da ciência e do *bem da humanidade*, por figuras públicas bem posicionadas nas estruturas acadêmicas e administrativas em seus países (MARINHO, 2001, p.48).

Faz parte da cultura contemporânea falar em “americanização do mundo” (ORTIZ, 1994, p.87), ora como crítica à idéia de imperialismo, ora no sentido de idealização de um povo e de uma nação que justifica nos valores liberais e democráticos a formação de sua identidade coletiva.

A idéia dos Estados Unidos como “espelho do mundo” consolidou-se mais a partir da década de 1920, quando os norte-americanos perceberam que outros países estavam procurando incorporar seus costumes, seus modos de vida, sua modernidade, seu progresso. Mas, desde a sua independência, eles já vinham construindo a concepção de uma nação hegemônica capaz de se sentir parte do processo da história intervindo de forma consciente e ativa no processo social.

A hegemonia, nesse sentido, configura-se não apenas ligada ao aspecto político, mas abre-se também aos processos culturais, morais e de concepção de mundo, ela não se constitui em algo estanque e pontual, puramente teórico ou puramente prático, é “um devir histórico” (GRUPPI, 1980, p.72), um processo que pretende uma reforma intelectual e moral, desembocando em uma nova cultura.

De que forma as ideologias norte-americanas chegaram até o Brasil e se constituíram em paradigma de sucesso, progresso e modernidade? Gruppi (1980) ao analisar Gramsci verifica que as ideologias das classes dominantes atingem as classes

⁵⁶Segundo Marinho, a filantropia nesse caso deve ser entendida como “destinação de recursos privados para a atuação em atividades de interesse público” (2001, p.14).

⁵⁷Para mais aprofundamento sobre a presença da Fundação Rockefeller na USP, conferir, Marinho (2001).

subalternas por canais que servirão de mediadores, dentre eles estão a escola, o serviço militar, a religião e o cinema.

Esses canais serviram de porta para o processo que chamo de “americanização”, definindo melhor, para o processo de assimilação e legitimação de hábitos, valores e traços da cultura norte-americana, incorporando-os às práticas do cotidiano.

2.4 - A “AMERICANIZAÇÃO” NO BRASIL

O estudo sobre o americanismo e suas implicações mostrou-se fundamental para a compreensão da posição que os Estados Unidos foram conquistando no cenário mundial e mais especificamente, no caso desta pesquisa, no brasileiro. A constatação de que um fenômeno que parecia, a princípio meramente econômico, fez-se também social e cultural provocando uma transformação significativa na sociedade norte-americana, consolida ainda mais sua importância.

Para Gramsci o americanismo, a americanização e o fordismo poderiam ser adotados como termos análogos. Já em Warde (2003), o termo “americanização” aparece quando discute o processo de nacionalização do Brasil seguindo os moldes norte-americanos e o momento em que Oscar Thompson, estando à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo apresentou suas propostas para a educação. “Thompson denominou a sua plataforma de “escola nova”; nos Estados Unidos o movimento de nacionalização por meio da educação foi denominado “americanismo” e o objetivo a ser atingido a “americanização” de todos e de cada um (cf. Warde 2001, 2003).

Nessa pesquisa, optei por fazer uma distinção entre americanismo e americanização, levando em conta a conceituação de Gramsci e a de Thompson, mas pontuando o americanismo como fenômeno orgânico ocorrido dentro dos Estados Unidos, tal qual a idéia gramsciana, que trouxe mudanças substanciais nos campos econômico, político e social, e ampliando a concepção de Thompson ao entendê-lo não só promovido pela educação. A americanização, nesta dissertação, é entendida como um processo intencional promovido pelos Estados Unidos, na busca de uma hegemonia norte-americana e que teve entre um de seus canais de aproximação a escola.

Portanto, a partir de agora, minha atenção volta-se para o que chamo de “americanização”, processo que se fez dentro dos Estados Unidos e fora dele, com a clara intenção de difusão de suas idéias como legítimas, ou seja, seus costumes, seus valores, seus estilos de vida, sua concepção de progresso e sucesso, até mesmo as questões morais, tomando-as como pertinentes e passíveis de serem difundidas e incorporadas tanto dentro quanto fora do país, uma vez que já se provara, segundo os norte-americanos, através do grande desenvolvimento dessa nação, a efetivação de tais idéias.

A americanização dentro do próprio país foi um dos caminhos pensados e seguidos, principalmente, quando um grande número de imigrantes, refugiados das duas grandes guerras ou instigados pelo progresso e sucesso se dirigiram para a terra do *Tio Sam*.

Entendeu-se, então, que essas pessoas precisavam ser “americanizadas” e um dos veículos mais eficazes seria a escola. Com isso, instituições escolares especialmente destinadas a esse público foram preparadas. Nelas, além do ensino da língua inglesa, havia a preocupação de se “reproduzir” aspectos culturais que se pretendiam, fossem inculcados pelos estrangeiros, com o intuito de torná-los “americanos”.

Hobsbawm (1984) discutindo sobre as tradições inventadas, demonstrou que muitas delas, nos Estados Unidos, foram criadas justamente com o objetivo de construir esses americanos, incentivando-os a aceitar rituais que comemoravam a história do país, como exemplo, o Quatro de Julho, o *Thanksgiving* (Dia de Ação de Graças). Em contrapartida, incluíram o *Saint Patrick's Day* e o Dia do Descobrimento da América, trazidos pelos imigrantes, no calendário de festividades do país.

A idéia de se ter uma cultura nacionalizada, surgiu com mais força em todo o país na década de 1930. Foi o momento em que os americanos realmente começaram a pensar em termos de padrões de comportamento, crença, valores e estilos de vida próprios. Segundo Colben e Ratner, nesse período emergiram as referências a “um modo de vida americano” e a expressão “O Sonho Americano” (1985, p. 276) passou a ser usada como sinônimo de algo compartilhado por todos os estadunidenses. De acordo com os autores, nas décadas de 1930 e 1940, foram inúmeros os livros e peças teatrais que tinham essa expressão no nome.

O grande atrativo dos Estados Unidos foi o dinamismo da vida de sua população. O ritmo com que as mudanças se concretizavam na América e os avanços na industrialização atraíam os brasileiros e o resto do mundo. A modernidade mostrou-se nesse país no movimento, na circulação que se exteriorizava nas cidades, nos meios de transporte, na alimentação, no modo de vestir, nas artes e nos hábitos cotidianos.

Logo os estadunidenses perceberam que exerciam esse fascínio e começaram a investir também no campo cultural. Além do cinema *hollywoodiano*, a televisão, as revistas em quadrinhos, a publicidade e tudo o que o avanço tecnológico podia trazer, passaram a ser usados como canais de hegemonia. Hoje todos esses recursos são utilizados na escola.

Para Padilha, a publicidade e o cinema surgiram como “comunicação própria das cidades modernas” (2001, p.23) e vieram, junto com a ideologia capitalista, ordenar e interpretar os espaços urbanos através das informações que faziam circular, situando-os mais especificamente na esfera das representações coletivas.

Em termos de representações, Certeau (1994) quando as analisa, tem o cuidado de dizer que elas, nem sempre, são assimiladas pelo outro da forma pretendida. Podem ser subvertidas, modificadas ou manipuladas por quem faz uso delas. Isso significa que, as representações da cultura dominante quando assumidas pelos consumidores, são de modo geral, reelaboradas, re-significadas sem, no entanto, perderem a essência da cultura hegemônica. São as imagens, os discursos colocados por quem pretende exercer o poder, usando os meios disponíveis, televisão, cinema, rádio, jornal, propaganda, mas fabricado pelo consumidor como melhor lhe convém.

Bourdieu (1998b) discute as forças que se estabelecem no campo da produção simbólica, onde no ensejo de se formar uma classificação ou hierarquização cultural, determinados padrões culturais passam a ser considerados superiores ou adequados. Nesse aspecto, o autor menciona a categorização entre cultura superior e inferior exemplificando o contraste entre conhecimento científico e cultura popular, entre língua culta e o falar popular entre outros.

A “americanização” na forma em que se processou, lançou mão da estratégia de mostrar a cultura norte-americana e suas produções como superiores às demais, dessa

maneira, ela foi se construindo e se apresentando nos mais diversos setores, também fora dos Estados Unidos.

No Brasil, a assimilação⁵⁸ de valores, costumes e hábitos da cultura estadunidense foi se sobrepondo à hegemonia cultural francesa e econômica inglesa. Nos anos 1940, a penetração cultural norte-americana tanto no nosso país quanto em toda a América Latina, tornou-se mais evidente, como resultado de ações políticas desenvolvidas pelos Estados Unidos durante a Segunda Guerra. Uma dessas ações foi a criação da agência OCIAA⁵⁹ – Office for Coordination of Inter American Affairs que, segundo Oliveira (2000), sob a forma da política da “boa vizinhança”, deu início a um intercâmbio claro nos mais diversos meios culturais.

Como parte dessa política, em 1941, Walt Disney veio ao Brasil. Sua visita tinha por objetivo a produção de filmes sobre a América do Sul, subvencionados pelo Governo Roosevelt, que disponibilizou 300 mil dólares para sua execução. Após visitar a Argentina e a Bolívia, Walt Disney chegou ao Rio de Janeiro onde manteve contato com os autores Braguinha, Guaraná e Almirante e voltou aos Estados Unidos com a idéia de um personagem inspirado no dr. Jacarandá, famoso personagem do Rio dos anos 1940.

O Zé Carioca foi então concebido como um papagaio que usava fraque, chapéu de palha, guarda-chuva e era “simpático e malandro”. Disney saiu do Brasil com a impressão de que aqui “tudo já estava pronto para ser absorvido: música, paisagem, humorismo, alegria e colorido. Que mais poderíamos pedir?”⁶⁰

Com isso, o que se explicita é uma implementação de aproximação entre os Estados Unidos e a América Latina com um caráter muito mais de difusão e confirmação da nação norte-americana como líder das Américas, do que a intenção de assimilar aquilo que tínhamos para oferecer.

⁵⁸Buenker estabelece uma distinção interessante entre “assimilação” e “aculturação” ao descrever a experiência migratória nos EUA. Ele explica a assimilação como “processo pelo qual os imigrantes são absorvidos estruturalmente na sociedade em geral, de modo que acabam desaparecendo os padrões étnicos de associação no trabalho, na residência, na amizade, no culto religioso, na recreação, na política, no casamento.” A aculturação “é o procedimento pelo qual os recém-chegados acabam se desprendendo de sua herança distintiva de valores, estilos, padrões acumulados, soluções e práticas e adotam aqueles da cultura dominante.” (1985, p. 389).

⁵⁹Para maior aprofundamento sobre a OCIAA, ver : Boyd (2003)

⁶⁰Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/ext/disney/bra.htm>> Acesso em: 23 ago. 2005.

Ao final da Segunda Guerra, o então presidente Harry Truman, durante sua posse em 1945, sugeriu que se estreitassem os laços de cooperação entre os Estados Unidos e a América Latina, foi quando no Brasil, as universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul receberam professores norte-americanos vindos de Michigan e da Califórnia, mostrando que além das áreas econômicas, da saúde, da administração pública, a educação tinha sua relevância (OLIVEIRA, 2000).

Por volta da década de 1950, começaram a surgir, principalmente nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro, escolas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras, com destaque para o inglês. Nesse mesmo período, mais precisamente em 1957, foi criada a Comissão Fullbright, cujo objetivo seria estimular parcerias entre instituições públicas e privadas envolvidas com o desenvolvimento de iniciativas educacionais e culturais entre os Estados Unidos e o Brasil.⁶¹

Em 1961, a Associação Alumni – Centro Binacional⁶² Brasil – EUA - estabeleceu-se em São Paulo, iniciando suas atividades como instituição sem fins lucrativos. A Alumni foi fundada por um grupo de ex-alunos de universidades norte-americanas, com o intento de realizar programas educacionais entre os dois países. Mais tarde, nos anos 1970, surgiram o Fisk e o CCAA, ambos cursos destinados ao ensino de idiomas (BOYD, 2003).

Uma agência criada no governo do Presidente John F. Kennedy, em 1961, com o nome original de “Foreign Assistance Act” e que hoje denomina-se USAID, teve uma importância significativa no curso de intenções dos Estados Unidos em se tornar nação hegemônica. Desde a sua criação, essa agência tornou-se o principal organismo de assistência aos países que se encontravam em recuperação de problemas graves como pobreza endêmica, desastres naturais e também nos que se engajam em reformas democráticas.

É uma agência governamental federal independente, cujos objetivos são fundamentalmente dar suporte ao crescimento do comércio, agricultura e economia, saúde

⁶¹Em 18 /05/2004, foi criada no Rio de Janeiro a Associação para o Intercâmbio Educacional entre Brasil e EUA, instituído para abrigar a Comissão Fullbright. Dados coletados do site da Embaixada norte-americana no Brasil. Acessado em 04. set. 2005)

⁶²São muitos os Centros Binacionais Brasil–EUA, entre eles, a Casa Thomas Jefferson em Brasília, INTER em Curitiba, Cultural em Porto Alegre, ABA em Recife, IBEU em Fortaleza, ACBEU em Salvador, ICEBEU em São José dos Campos e Ouro Branco, CCBEU em Santos e em Campinas. Todos com objetivos semelhantes ao Alumni.

global, democracia, prevenção de conflitos e assistência humanitária. No Brasil, a USAID firmou acordos com o MEC, conhecido por MEC/USAID cujos produtos, entre outros, são os ginásios orientados para o trabalho e o modelo de universidade explicitado na Reforma de 1968.

Segundo Gatti Jr a assinatura desses acordos marcou o início da relação entre as editoras e o governo brasileiro para a produção de livros didáticos, como esclarece, “de fato, as editoras de livros didáticos são fornecedoras de milhares de livros adquiridos pelo Governo Federal, desde o final da década de 1960, com significativo aumento de intensidade a partir da década de 1980” (2004, p.22).

Nesse sentido, é fácil perceber a presença do “sotaque norte-americano” nos modelos e métodos empregados nas escolas, nos modelos de industrialização brasileiros, no consumo de produtos norte-americanos, mas também, através da assimilação de traços culturais dos Estados Unidos reproduzidos nos produtos de sua cultura, tais como o cinema e música, alimentação, com as redes *fast food*, citando os mais populares. Estes últimos, principalmente, promoveram a valorização dos costumes e de um estilo próprio de vida dos estadunidenses no Brasil, de forma que esses elementos passaram a povoar o universo dos jovens, influenciando-os em seus modos de perceber e lidar com o mundo. Assim, símbolos norte-americanos como os *jeans*, o *rock*, a *Coca-Cola* e mais recentemente, o *hip hop*, foram incluídos no cotidiano dos brasileiros, povoando também o cotidiano escolar.

Para responder os questionamentos propostos por essa pesquisa, a investigação agora prossegue na análise da disciplina língua inglesa no Maria Constança, bem como o papel de seus professores em suas práticas escolares na inculcação e assimilação dos valores e costumes norte-americanos.

CAPÍTULO III

A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA NO MARIA CONSTANÇA

3.1 - A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA NO MARIA CONSTANÇA: UMA INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DE SEUS PROFESSORES (1955 A 2005)

O fato de Campo Grande ser uma cidade de pouco mais de um século e da história de suas instituições escolares estarem ainda começando, no momento em que os centros como São Paulo e Rio de Janeiro já tinham escolas consolidadas, exemplo são os Grupos Escolares em São Paulo e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, explica, de certa forma, traços singulares na constituição de algumas disciplinas escolares nessa cidade, dentre elas a disciplina língua inglesa.

Aspectos ligados ao crescente processo de urbanização e industrialização do Brasil e conseqüente expansão do ensino secundário acarretaram a abertura de novas escolas, levando em conta o aumento do público escolar e também a idéia que vinculava educação e desenvolvimento consignados à escolarização. No entanto, o número de professores e os cursos superiores para formá-los não eram suficientes para atender a todos. Em Campo Grande, a realidade não se mostrava diferente e ainda foi agravada por questões políticas muito fortes que interferiram diretamente no cotidiano escolar, isso ficou muito evidente, principalmente, nos períodos compreendidos entre os anos de 1950 e 1960.

Dois professores que vivenciaram o dia-a-dia da escola e da cidade durante essas duas décadas foram unânimes em relatar os problemas que a entrada ou saída de um determinado partido trazia para o quadro de docentes e até administrativo do Maria Constança. Os dois docentes entrevistados conviveram em meio a essa disputa e confirmaram o que vem sendo dito por outros pesquisadores.

Porque lá (no Maria Constança) era assim, subia a UDN. Eram a UDN e o PSD, os dois partidos. Vamos dizer, seria o PMDB e a UDN o PFL? Acho que sim. Então, era assim, Dr. Fernando⁶³, ele era da UDN e esse diretor era do PSD.

⁶³Dr Fernando Correa da Costa foi governador do Estado de Mato Grosso pela UDN, eleito por dois mandatos, o primeiro em 1950 e o segundo em 1960.

Quando um subia, tirava todos os outros (...) E quando o outro partido subia o governador, todo mundo do outro partido saia. Então surgiu o concurso (ver anexo p.105)

Eu tinha duas nomeações, uma de catedrático. Porque naquele tempo, ainda tinham os catedráticos, não é? (...) Quando um governo entrava, limpava os professores, mandava todos embora e vinham os outros professores. Quando Ponce de Arruda⁶⁴ instituiu por um decreto o exame de cátedra, para segurar os professores (Ver anexo p.107).

Além dos problemas já mencionados, a cidade não possuía cursos de formação de professores, uma realidade que se prolongou até o início da década de 1960. Diante disso, a formação do quadro de professores do Maria Constança não foi uma tarefa muito fácil de ser executada.

Muitos dos docentes da escola tinham outras profissões e na maioria das vezes, abandonavam as salas de aula em função de suas carreiras primeiras ou até mesmo, exerciam a função de professores sem ter a formação pedagógica e didática para atuarem nas disciplinas que ministravam. Como exemplo, o professor Kalil Rahe de Canto Orfeônico era cirurgião dentista.

Havia também na escola docentes estrangeiros, Nagib Raslan foi um deles. Professor de origem libanesa, ministrou aulas na disciplina língua inglesa nas décadas de 1950 e 1960 e início de 1970. Nagib Raslan chegou ao Brasil em 1938, estabelecendo-se em Dourados, vindo mais tarde para Campo Grande. Era formado em Inglês e História pela Universidade Americana de Beirute. Segundo uma aluna egressa do Maria Constança,

O Professor Nagib era muito engraçado, ele chegava pra mim e falava o número da casa do meu avô, na Rua 14 em inglês e eu tinha que repetir, eu não lembrava, mas ele era tão amigo que lembrava o número da casa do meu avô, você acredita? Ele que nos preparou para o vestibular, eu sou da 4ª turma de medicina da Universidade, entrei em 1971, foi o primeiro vestibular que veio do CECEM⁶⁵ e foi corrigido, acho que em São Paulo, mas tinha além da prova do CECEM, um texto pra traduzir, esse eu acho que foi feito aqui e se não me engano, pelo Nagib (Ver anexo p.116)

Um ofício 76/58, de 25 de abril de 1958, foi enviado pela direção da escola, à Anísio Teixeira, quando diretor do Departamento Administrativo de Serviço Público -

⁶⁴João Ponce de Arruda do PSD foi governador do Estado de Mato Grosso no período de 31.05.1956 à 31.01.1961.

⁶⁵O CECEM era ligado à Fundação Carlos Chagas que organizava muitas das provas de vestibulares no Brasil, inclusive as da Universidade Estadual de Mato Grosso, mais tarde UFMS.

DASP – RJ, consultando-o sobre a efetivação de professor estrangeiro na escola, muito provavelmente ligado ao professor Nagib Raslan que já fazia parte do quadro docente da instituição, no intuito de efetivá-lo como catedrático. Segundo o documento,

Professor estrangeiro, casado com brasileira e com filhos nascidos no Brasil, nomeados pelo Governo do Estado, para exercerem interinamente as funções de professor secundário, podem prestar concurso para catedráticos de colégios e ginásios mantidos pelo Governo do Estado?

A disciplina língua inglesa é disciplina escolar no Maria Constança desde 1939, quando ainda Liceu Campo-Grandense. Segundo Regulamento do Liceu Campo-Grandense de 21 de janeiro de 1938, essa instituição seguia a disposição curricular do Colégio Pedro II, que determinava que o inglês fosse ensinado nas 3^a e 4^a séries do ginásio, o francês nas 1^a e 2^a séries, ambos enquanto línguas modernas e o latim como clássica, todas disciplinas obrigatórias. No entanto, no Liceu Campo-Grandense, a disciplina língua inglesa era também ministrada na 2^a série⁶⁶.

De acordo com o pesquisador Faria Filho (2002) os professores, os alunos e os outros sujeitos escolares têm participação ativa na construção da escola e da cultura escolar, dessa forma, analisar suas práticas cotidianas é entender as estratégias de atuação e as táticas de apropriação desenvolvidas por eles⁶⁷.

Para Pérez-Gómez (2001), a cultura docente é um fator importante nos projetos de inovação da escola, uma vez que as mudanças nas práticas envolvem principalmente a decisão do professor em transformar o contexto atual e a cultura herdada. Por outro lado, ela pode adquirir uma característica conservadora diante da ambigüidade entre a dinâmica do contexto externo à escola e os processos de mudanças que, inevitavelmente, são mais lentos no interior dela.

Tanto nas inovações quanto no aspecto conservador, os alunos se mostram dependentes da cultura docente. As práticas de sala de aula são mediadas por valores e normas impostos pelos docentes. Pérez-Gómez confirma tal assertiva ao demonstrar que “nos processos e nas situações de maior contestação, é uma reação à impermeabilidade da

⁶⁶Ver anexo p. 121.

⁶⁷Certeau (1994) define estratégia como cálculo de força, relações que se tornam possíveis quando um objeto de desejo ou poder pode ser isolado do ambiente, a estratégia assume o lugar que pode ser circunscrito como próprio e também serve de base na criação de relações com o exterior distinto dela. Já no que diz respeito à tática, seu lugar pertence ao outro.

cultura dos docentes que permanece de maneira prolongada e com maiores cotas de poder na instituição escolar” (2001, p.165).

Os professores da disciplina língua inglesa do Maria Constança exerceram um papel de influência na formação dessa disciplina escolar nessa instituição, quando ao investigá-la pude perceber que suas histórias como professores misturava-se à história da escola e da cidade.

A primeira professora catedrática na cadeira de língua inglesa no novo prédio da escola foi Rosa Melke⁶⁸, aprovada no concurso realizado em 1955, para o ingresso no ano seguinte. No entanto, mesmo antes do concurso, ela iniciou sua carreira como docente de inglês em substituição à Dorothy Evangelina Lindores e de forma pouco usual,

Desde pequena nós tínhamos professor de inglês que ia em casa. Papai era um homem muito culto, então nós tínhamos professores que iam em casa (...) e aí eu já sabia inglês. Então aconteceu o seguinte: lá no Colégio Estadual (o Maria Constança), acho que a professora era uma americana, acho, se não me engano ela chamava-se Darty (sic). Ela foi embora para os Estados Unidos. De repente, todo mundo ficou sem professor. Aí a Dona Constança que era diretora na época (...), então souberam que eu sabia inglês (...) Bom, voltando ao assunto. A Dona Constança soube, todos souberam e vieram falar com meu pai. Eu falei, ah não, eu não sou professora, nem sei, não, não vou, porque tinha vergonha. Era muito nova, tinha vergonha dos alunos por causa da minha idade. (...)E aí meu pai perguntou, você quer? Fui morrendo de medo, né? (Ver anexo p.105)

Rosa Melke foi professora de inglês no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e no Colégio Osvaldo Cruz, escolas particulares de ensino secundário, também foi quem elaborou as provas de inglês do primeiro vestibular de medicina da Universidade Estadual de Mato Grosso, como relata.

Eu elaborei as provas do primeiro vestibular de medicina da Universidade Estadual.(...) Eu dei até uma tradução, porque eu acho que o médico tem que saber traduzir aquilo que ele precisa. Então, eu dei sobre um órgão. Você vê que é isso o que importa, tem que ter alguma coisa prática e não ficar demorando naquela múltipla escolha.(...) Se o aluno souber uma tradução, ele sabe uma língua, se ele consegue traduzir, ele conhece a língua (Ver anexo p.107).

Em 1956, seguindo a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o ensino do Maria Constança dividia-se em dois ciclos, o primeiro, o curso ginásial, com duração de

⁶⁸Segundo Portaria nº 01/56, Rosa Melke foi a inscrita para a cadeira de inglês e fizeram parte da Banca Examinadora na defesa da tese, a Reverenda Irmã Célia de Souza, Catarina Campos Leite e a Prof. Maria Constança Barros Machado, diretora da escola.

quatro anos e o segundo com a opção pelo curso clássico⁶⁹, cujo estudo era voltado para a filosofia e letras antigas e científico, com formação maior em ciências. Ambos com três anos de duração.

De acordo com as novas orientações para o ensino secundário de 1951, a disciplina língua inglesa era, então, ensinada da 2ª a 4ª séries do ginásio e em todos as séries dos cursos científico, no último ano do científico os alunos tinham também aulas de espanhol. No ginásio, as disciplinas da 1ª série eram Português, Latim, Francês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico, da 2ª em diante, acrescentava-se o Inglês. Os professores dessa disciplina no ano de 1956 foram Rosa Melke e Nagib Raslan. Em 1957, Egon Kizewski, professor da cadeira de Francês, também assumiu algumas turmas de inglês, não são raras a presença de um mesmo professor em cadeiras diferentes.

A LDB de 1961⁷⁰ trouxe poucas mudanças no que tange ao ensino de língua estrangeira, com isso, a disciplina língua inglesa no Maria Constança manteve-se sem alterações, uma vez que as escolas deveriam organizar os seus currículos com as disciplinas obrigatórias ou do núcleo comum estabelecidas pelo governo federal e poderiam escolher as optativas de acordo com as recomendações do Conselho Estadual de Educação. Dessa forma, até 1966, o inglês e o francês dividiam espaço como disciplinas onde, nas 1ª e 2ª séries era ensinado o francês, nas 3ª e 4ª o inglês, tendo cada disciplina duas aulas semanais. Segundo o Livro de Registros Expedidos de 1959-1960:

O curso ginasial e o colegial terão 7 disciplinas (no máximo). O 3º ano colegial é a preparação para o vestibular. O Núcleo Federal Comum é formado por 5 disciplinas: Português, História, Geografia, Matemática, Ciências (iniciação – 1ª e 2ª séries, biológicas – 3ª e 4ª séries). Foram suprimidas várias cadeiras do

⁶⁹Nos documentos que fazem parte do arquivo da escola há referência ao curso clássico, no entanto, não foram encontrados os documentos relacionados às disciplinas ou mesmo relatórios sobre números de alunos, matrículas ou conteúdo ensinado. Segundo a Professora Rosa Melke, o curso clássico no Maria Constança era uma turma muito pequena, com seis ou sete alunos.

⁷⁰Para Razzini (2000), a política de descentralização da LDB de 1961 trouxe autonomia para as universidades e faculdades no que diz respeito aos concursos para o ingresso dos estudantes nessas instituições. Segundo a autora, o Conselho Federal de Educação, no Parecer 58/ 1962, explicita a finalidade dos concursos como: “classificar os candidatos aos cursos superiores de graduação no limite das vagas fixadas por cada estabelecimento”. Como essas provas poderiam englobar exames intelectuais, exames psicológicos e análise da vida escolar, os primeiros ganharam relevância na seleção, com isso, o currículo do colegial voltou-se muito mais para a preparação para o ingresso nos cursos superiores e as disciplinas obrigatórias mais importantes por serem exigidas nos vestibulares.

currículo consideradas em caráter optativo. Foram suprimidas em virtude da Portaria nº 180 da Secretaria de Educação, Saúde e Cultura do Estado: Trabalhos Manuais, Inglês (na 2ª série ginásial), Geografia e Francês (no curso colegial), Economia Doméstica e Latim.

A partir de 1967, a língua francesa saiu do currículo, permanecendo somente a língua inglesa. A preferência pelo inglês pode ser justificada tanto pelos acordos entre o Brasil e Estados Unidos, através das agências de desenvolvimento norte-americanas que resultaram numa aproximação grande entre esses países, quanto pela valorização desse idioma no contexto mundial. Segundo Picanço,

(...) o estreitamento das relações de dependência cultural, econômica e tecnológica com os Estados Unidos fazia arrefecer as paixões pela França como ideal de *modernidade e civilização*. A tentativa de passar a fazer parte do *mundo globalizado* fez com que a opção fosse também por um *currículo globalizado ou mundial*, que tinha como referência o modelo-norte-americano. (PICANÇO, 2003, p.270-280) (Grifos da autora)

Nesse mesmo ano de 1967, o professor Horácio Braga assumiu a cadeira de língua inglesa no segundo grau do Maria Constança, dividindo as turmas com a Professora Rosa Melke. Sua formação em língua inglesa foi feita nas aulas dessa disciplina no seminário. Somente em 1973, graduou-se em Letras. Conforme relatou,

Aí eu fiz a graduação, eu tinha o seminário, e naquele tempo não reconheciam o estudo do seminário. Então, em 69 eu fiz o vestibular e concluí a minha graduação, lá na FUCMAT⁷¹ – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – em 73, em Letras. Depois, como eu tinha uma escola, eu fiz pedagogia também. Mas, mais por uma exigência do Governo. (Ver anexo p. 108)

De acordo com Julia, para se analisar o ensino de uma disciplina em particular, deve-se levar em conta a evolução das modalidades de ensino, as razões responsáveis por tais evoluções e os conteúdos ensinados relacionando-os aos métodos e às práticas desenvolvidas nas salas de aula. O autor ainda defende que “não é porque a finalidade de uma disciplina é explicitamente indicada nos termos normativos que ela existe no ensino real das salas de aula” (2002, p.50).

Nogueira e Nogueira, em estudos sobre Bourdieu e a educação, mostram que esse autor ao discorrer sobre as modificações no campo do saber, pondera que quando este é submetido ao processo de escolarização, acaba por ser disposto e organizado para se

⁷¹Atualmente a FUCMAT é denominada UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.

adequar às práticas escolares. Complementam que os professores são um dos agentes que organizam os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos a fim de atenderem as exigências dos sistemas de ensino. Tais conhecimentos são então ordenados através de práticas que dão ao saber “uma feição tipicamente escolar” (2004, p.97).

Os professores Rosa Melke e Horácio Braga dividiram, na década de 1970, as cadeiras de inglês do Maria Constança e relataram suas aulas. Em seus depoimentos foi possível perceber as formas como esses docentes organizavam os conteúdos e as práticas desenvolvidas nas salas de aula.

Na minha época o que eu fazia era o seguinte, as aulas eram vivas, ao vivo. Por exemplo, medicina, você era um consultório médico, depois eram experiências, sabe? Os alunos se dedicavam totalmente, a coisa mais linda! Mais linda! Então, contador, é um escritório de contabilidade, tudo em inglês, então eram aulas vivas. Tem uma lição, um correio, por exemplo, eu dramatizava aquilo, os alunos iam todos.. então o que acontecia, eles memorizavam, as falas eram memorizadas, então, gravavam, era assim! Precisa ver as apresentações que luxo! De tudo, de biologia, tudo. Sabe? Então por isso que eles amavam, sabe? Era uma aula alegre! E gostosa e também, cultura total, né? Eu acho que é porque também as aulas eram interessantes, porque inglês, sempre digo isso para os meus alunos, é o som das palavras, né? Então o som das palavras, de consoantes, de vogais. O “s”, o som no alfabeto é sibilante, né? Então você vai falar a palavra, *sure*, então (...) já é som de “x”, e assim vai né. A vogal, por exemplo, tem oito ou dez sons, aí na palavra *table*, soa como o alfabeto, na palavra *tall*, uma letra “o”, na palavra *father*, enfim (...) Aí, os alunos eram obrigados a anotar, então eu falava assim: peguem o lápis e anotem o som, não a tradução, só o som. Então, eles tinham que me ouvir, então era um silêncio absoluto prá poder me ouvir. Aí eles iam anotando tudo, né? Aí depois, eu fazia uma leitura daquilo e mandava o aluno ler, porque daí ele já sabia, porque tinha anotado, né? Eh, eh, pronunciava o “m”, *que é diferente do português...* Eu fazia repetir, por exemplo a palavra *Comfortable*, eu fazia repetir e tudo isso chamava muito a atenção e todo mundo sabia e aprendia, né? E com isso vinha a gramática automaticamente, ela surgia, então era gostoso de se aprender, né? E muito bom, os alunos amavam e todos eram meus amigos (Ver anexo p.105)

Eu sempre usei o (...) porque eu aprendi isso no seminário, o Método Direto, (...) não dou língua com declinação, etc.... Eu dou dentro do contexto. Tanto o português, também, eu dou a gramática, sou a favor da morfossintaxe, digam o contrário hoje em dia, mas eu dou gramática, é importante, mas dentro do contexto. Os alunos, eu faço com que leiam, periodicamente por 10 minutos (...) para se ambientarem com a parte da morfossintaxe.(....) como fui ensinado lá no colégio e você sabe, nós estudávamos seis línguas, não é? E estudávamos mesmo, saíamos falando.(...) (Ver anexo p.108)

O ensino de língua inglesa, principalmente a partir dos anos 60 e 70 do século XX, mais destacadamente nos anos de 1970, seguindo a reconfiguração das finalidades do ensino para língua estrangeira, passou a ser instrumental, afastando-se da idéia de se

ensinar língua e civilização, onde a leitura de obras clássicas era fundamental. Na finalidade instrumental, o que se propôs foi a aquisição de estruturas de linguagem, ou seja, o ensino da língua orientado para o fins práticos.

Segundo Paiva (2003), tal finalidade tendo como foco principal a leitura ganhou força especialmente na década de 1980, quando alguns professores passaram a defendê-la, justificando a necessidade do ensino do inglês como língua estrangeira para atender as leituras dos universitários e as necessidades prementes dos trabalhadores em seus locais de trabalho, por isso o objetivo puramente instrumental.

No entanto, a maior justificativa do governo para essa decisão encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o ensino de 5^a a 8^a séries, que recomenda o ensino da leitura como objetivo da disciplina língua estrangeira, levando em conta que somente uma minoria da população brasileira fará uso da língua estrangeira como instrumento de comunicação oral:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma LE (língua estrangeira), isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. (...) Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma LE no Brasil parece estar, em geral, vinculado à leitura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. (...) A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM (língua materna). (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999)

As práticas escolares variam de acordo com as épocas e as finalidades a que a escola se propõe e, analisando-as tem-se a noção de que um fator como a mudança do público na escola promove também a mudança dos conteúdos ensinados. O professor da disciplina língua inglesa, Horácio Braga, que atravessou esse momento de transformação com a chegada das novas medidas governamentais, principalmente com a Lei 5692/71, considera esse momento um divisor de águas para a escola.

Segundo o docente, a mudança de público e de finalidades da escola voltadas para a qualificação para o trabalho, interferiu no cotidiano das salas de aula do Maria Constança, como mostra em seu depoimento:

(...) nós dávamos ditado em inglês, traduções, não é? E isso foi até um certo ponto, vamos dizer... até a década de 70, um pouco antes, talvez. Depois da 5692, aí começamos a receber alunos de fora (...) você dava uma prova de um texto, o aluno falava: - Professor, minha professora não fazia isso, ela dava para contar de 1 a 10, mesa, cadeira, etc, e o verbo to be. Então, de 70 para adiante (...) eram alunos que vinham (...) do interior, não é? De outras cidades (Ver anexo, p. 109)

Mesmo com fins instrumentais e o foco voltado para a leitura, alguns professores entendem que atividades orais são importantes, um exemplo é a prática da professora Eliana Silveira que justifica a sua preocupação em relação a isso alegando exatamente as exigências do mercado de trabalho,

No começo eu falava muito inglês e os alunos não gostaram porque não entendiam. Então, agora, eu dou um tempo pra eles lerem o texto, traduzirem e depois eu faço com que eles leiam o texto e eu ainda faço a prova oral desse texto. Não é só escrever, prova oral também, isso é uma coisa que eu sentia falta quando eu estudava na escola, tá certo? E, e na hora da tradução vão conhecendo as palavras e depois vão aprender a verbalizar as palavras, precisam aprender porque tem que saber a pronúncia. (ver anexo, p.113)

No mercado de trabalho hoje, se você fala o português, beleza! Se perguntam se você fala outra língua : - Ah! Eu arranho o inglês, beleza! Você tá na frente! Entende? Três anos atrás eu fiquei sabendo que pra ser caminhoneiro do Expresso Araçatuba tinha que saber um pouco de inglês, porque as notas tinham termos em inglês, entende? Isso eu tento passar pra eles, não precisa ir, já está tudo aqui. Ano passado eu encontrei uma aluna que me falou: - Oi, professora! Eu saí do emprego porque eu parei de estudar inglês e precisou e eu fui dispensada dois meses atrás. Então nós precisamos ter conhecimento de mais de uma língua, porque o mundo pede (Ver anexo, p.115).

Bourdieu (1998b) quando discute a questão do público da escola, aproxima a cultura escolar da cultura familiar, conectando o êxito na escola às práticas e conhecimentos culturais e à facilidade lingüística trazidos do nível cultural global da família. Segundo ele, a comunicação pedagógica acontece quando o aluno é capaz de decifrar os códigos ditados pela escola enquanto instituição dotada de uma cultura legitimada pela sociedade.

Nesse ponto revela-se a distinção entre os alunos pertencentes às elites, uma vez que estes já trazem consigo certa familiaridade e intimidade com a cultura escolar que será sistematizada na escola, e os outros estudantes, para quem essa cultura apresenta-se como uma cultura exógena.

Entre as vertentes abordadas por Pérez-Gómez para configurar a cultura docente entre tantas outras da cultura da escola, está o papel daquela cultura na determinação da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que, as interações entre os professores e entre professor e aluno são delineadas por ela. Conforme o autor,

De forma explícita ou latente, a cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam (2001, p.165).

No entanto, essa perspectiva, ao envolver sujeitos, professores e alunos, não deve desprezar a cultura desses últimos, pois, a noção de escola para o professor, não é a mesma para o aluno, que a entende muito mais como espaço de socialização do que de aprendizagem. Isso é, segundo Pérez-Gómez (2001) uma das razões de conflitos entre docentes e estudantes.

Em atas que registram as reuniões ou conselhos de classe, os alunos representantes das turmas expuseram os problemas e conflitos encontrados nas aulas de aula da disciplina língua inglesa. Como exemplo:

Os alunos presentes (2) disseram que a sala tem dificuldades com o Inglês, principalmente com gramática, querem músicas para traduzir. A professora justificou que primeiro tem que ser dado gramática, os conhecimentos básicos (Ata 004/1989 – 7ª série)

Os alunos deveriam ter o dicionário, a professora tem feito o possível para dar maior informação, mas que falar fluentemente, só num curso específico. (Ata 17/1990 – 7ª série)

Sob a égide da Lei 5692/71, o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus, fixado pela Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971, estabeleceu as áreas de estudo desses níveis, dividindo-as em: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. A única disciplina obrigatória para a primeira área era a Língua Portuguesa, gerando a tão criticada recomendação para ensino de língua estrangeira.

Embora, nesse período, muitas escolas brasileiras tivessem retirado a língua estrangeira de seus currículos, amparadas por essas decisões, e principalmente na decisão do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria dada como acréscimo dentro das condições dos estabelecimentos de ensino, o Maria Constança, seguindo o Conselho Estadual de Educação, manteve o inglês como disciplina constante do currículo.

O novo público, a relação entre cultura escolar e cultura familiar, a percepção de escola como lugar de socialização, o lugar ocupado pela disciplina língua inglesa como parte diversificada do currículo, deixando de ser uma disciplina reprovável, trouxe mudanças para as salas de aula, conseqüentemente para as práticas docentes e também

produções dos alunos. Para alguns professores, esses aspectos puseram em xeque o prestígio da disciplina língua inglesa no contexto escolar.

Uma aluna perguntou: - Por que “pobre” vai estudar inglês se não vou para os Estados Unidos? Então, eles não dão valor à cultura, não dão valor a outras línguas. Eu cansava de dizer: - Gente, quem sabe uma língua é uma pessoa. Quem sabe duas línguas, são dois seres. As línguas abrem o campo para a gente. A própria escola não dava o devido valor. A culpa era parte da escola e, outra coisa, os familiares, em casa não se dá valor, né? (Ver anexo p.110)

Às vezes o aluno pergunta: - Professora por que eu tenho que aprender inglês se eu não vou pra Inglaterra ou para os Estados Unidos? Eu respondo: - Não precisa ir para os Estados Unidos. A gente tá rodeado das coisas da língua inglesa. Por exemplo, tem muitas lojas que tem as palavras em inglês. Eu acredito que as pessoas estão querendo, aí sim, americanizar. Quando começa a ter nome de grife, de lojas, essas coisas... produtos que estão mais voltados para a língua inglesa... isso é querer americanizar o povo brasileiro. Assim como as festas, né? Eu não queria falar, mas.... Ficar trazendo coisas essas coisas do povo americano aqui, só porque é diferente, vai pegando (Ver anexo p.112)

Os professores, nas situações descritas, se vêem muitas vezes diante do impasse de motivarem o aluno para atividades que segundo eles, não têm sentido para sua vida cotidiana, nem para seus interesses intelectuais. A disciplina língua inglesa, pelo que pude constatar nas entrevistas com os professores, encontra essa situação corriqueiramente.

Em 1976, a Resolução nº58, de 1 de dezembro, reviu a questão da obrigatoriedade ou não do ensino de língua estrangeira optando por torná-lo obrigatório somente no 2º grau. Com isso, em 1977⁷², verificou-se que seguindo uma Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, o inglês tornou-se a língua estrangeira moderna obrigatória para o 2º grau, hoje ensino médio. Segundo a Portaria 05/77, assinada pelo então diretor da escola, Professor Luiz Torres de Aquino,

De conformidade com a Resolução nº5, de 25 de janeiro de 1977, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, incluir na grade curricular dos cursos de 2º grau desta Escola, a disciplina Língua Inglesa, iniciando a mesma, ainda em 1977 para as 1^{as} séries do 2º grau e alertando os professores e alunos, que de

⁷²Segundo Documento de Dez/1976: Para o funcionamento do 2º e 3º anos do 2º grau, em 1977, fazem parte do núcleo comum: a) Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

b) Estudos Sociais – Geografia, História e OSPB

c) Ciências – Ciências Físicas e Biológicas, Matemática

São parte da formação especial: Habilitação Profissional: Saúde Pública, Bioquímica, Biotécnica, Técnicas Gerais. À língua inglesa foram destinadas 90 horas/aula para o ano de 1977, com 2 aulas semanais.

acordo com a supra citada Resolução, esta inclusão é obrigatória, tornando-se por conseguinte, disciplina reprovativa.

Campo Grande, MT, 22 de março de 1977.⁷³

Essa constante mudança na posição da disciplina língua inglesa na escola, ora obrigatória ora apenas recomendada, influencia, segundo alguns professores, o seu prestígio tanto diante dos alunos que a vêem como uma disciplina sem maior importância, quanto para os professores das outras disciplinas.

Quando questionadas sobre a importância da disciplina língua inglesa para os alunos e também no contexto escolar, as professoras Luzia Villalba e Eliana Silveira vincularam a valorização desta com a sua obrigatoriedade e a possibilidade de reprovação, no entanto, não a associaram à assimilação da cultura ou valores norte-americanos.

Eu sinto que o inglês é valorizado pelos alunos, até porque eles sabem que “reprova”, que a professora cobra.(...) Dentro da escola, a gente não sente muito apoio. (...) Com os alunos, eles têm consciência de que inglês é uma disciplina como qualquer outra, tem que estudar mesmo, tem que saber. Porque o professor cobra (Ver anexo p. 112)

Os pais só dão importância à disciplina quando os filhos estão com as notas baixas, a mesma coisa são os alunos porque o inglês foi fácil a vida inteira. Eu não concordo com isso, por isso tenho alunos que às vezes vão para um curso de inglês pra poder passar comigo (Ver anexo, p.115)

Um outro fator que concorre para grau de prestígio dessa disciplina é a carga horária destinada a ela, que para os docentes é mais um aspecto que contribui para a diminuição na sua importância diante das outras disciplinas, especialmente, em relação à Matemática, Física e Química. A média é de noventa minutos semanais, duas aulas por semana, mas no período de 2001 a 2003, como pude verificar nos diários de classe, no Maria Constança a carga horária foi reduzida para 50 minutos, ou seja, uma aula semanal em virtude dos projetos.

Para a professora Eliana Silveira essa questão interfere, muitas vezes, até no interesse do aluno em adquirir o material didático:

Começa pela carga horária, enquanto a língua inglesa, artes e ensino religioso têm duas aulas por semana, a matemática tem muito mais. De 2001 até 2003 foi ainda pior, era uma aula por semana por causa do projeto. O projeto substituiu um

⁷³Em 1996, o Ofício nº 020/96, de 23 de fevereiro, trouxe mais uma Resolução sobre a Disciplina Língua Inglesa: Através da Resolução/ SED nº1075, 25/01/1996, o componente curricular “Língua Estrangeira Moderna” passa a ter caráter reprobatório tanto por assiduidade quanto por aproveitamento.

horário do inglês e o professor tinha que sambar, sabe? No começo eu achei que esse projeto só veio pra atrapalhar a vida do aluno. (...)
Os livros de inglês são comprados à parte, até pra 7^a e 8^a. Eu escolho os livros, principalmente nessas duas séries, eu perguntei: -Tem livro de inglês? Eles falam: - Você vai ter que escolher, eu fiquei como louca. Já não queria pegar a 7^a e a 8^a, e peguei, né? Aí eu saí procurando, tinha editora que eu tinha que comprar o livro, eu não tinha condições e tinha uns de mais de R\$30,00, e aí eu não tinha condições, eu fiquei apavorada, até que eu achei um livro muito bom, o *Take your time*, muito bom! Mas, foi uma polêmica porque os alunos achavam que inglês era só matéria na lousa, ou então era bem baratinho, tinha livro de R\$12,00, mesmo assim foi uma polêmica, mas acabou todo mundo.... a maioria comprando, quem não podia comprar fez a fotocópia (Ver anexo p.114)

Em 1976, segundo Ofício nº127/76, de 3 de dezembro de 1976, a escola pediu autorização para o funcionamento dos cursos de 1^a a 4^a séries, entre os motivos estavam a capacidade da escola em acolher aproximadamente 400 alunos por turno e a falta de outro estabelecimento naquela região que pudesse atender os alunos destinados a essas séries. Essas séries do ensino fundamental foram até o início de 2000. Em 2001, por exemplo, a escola só mantinha as turmas de 3^a e 4^a séries que nesse ano, tiveram a língua inglesa como parte do currículo do ciclo e em caráter experimental, com uma aula semanal.

Os conteúdos, verificados nos diários de classe, foram: para a 3^a série, cores, desenhos, números, frutas, dias da semana, família, casa, horas. Para a 4^a série, I, you, he, she, it, we, they, this, that, animals, a, an, How are you?, verb to be and to have.

No anos 1970, havia o predomínio do método audiolingual⁷⁴ centrado nos padrões estruturais de gramática definidos lingüisticamente que deveriam ser ensinados em situações e diálogos. Através dos conteúdos relacionados nos diários de classe⁷⁵ percebe-se que esses padrões foram incorporados ao cotidiano das salas de aula.

Os livros didáticos, por exemplo, passaram a trazer diálogos mais simples, que deveriam ser repetidos e traduzidos nas aulas. Como atividades importantes, aparecem os exercícios voltados para a mecanização de novas estruturas. Uma das atividades largamente

⁷⁴O método Audiolingual, criado por Bloomfield é a expressão clara da abordagem Estruturalista que supõe que se estude primeiro o sistema da língua para posteriormente estabelecer suas relações de uso. (PICANÇO, 2003).

⁷⁵Os diários de classe não se constituíram em fonte de destaque nessa pesquisa por trazerem apenas as páginas dos livros didáticos ou o título da lição trabalhada no dia. Porém serviram de indício significativo para a percepção do uso do livro didático nas práticas cotidianas do professor da disciplina língua inglesa.

difundidas foram os *drills*⁷⁶, defendidos como forma de aproximação da língua-alvo e citados como atividade nos diários de classe do Maria Constança. O diário de classe do 1º ano do então 2º grau pode demonstrar isso. No ano de 1987, entre os conteúdos descritos pelo professor constavam as seguintes atividades: *verb to be, there to be, this/that/these/those, past continuous/ plural of the nouns e oral drills*. Em 1991, os exercícios envolvendo os *drills* ainda faziam parte das aulas, como pude identificar nos diários desse ano.

Foi interessante notar que mesmo nesse contexto, em 1982, uma professora registrou em seu diário de classe da 6ª série uma discussão sobre a importância de se aprender o inglês, assunto abordado no primeiro dia de aula. Entre os diários observados, esse foi o único que fez menção a esse assunto. Essa professora era responsável pelas Disciplinas Educação Artística e Língua Inglesa.

Os diários de classe, embora não elucidem as práticas desenvolvidas nas salas de aula, trazem a descrição dos conteúdos e confirmam que um dos recursos mais utilizados durante as aulas e sempre citados pelos professores foram os livros didáticos. Percebe-se, através desses diários que os livros didáticos foram os maiores norteadores das práticas de muitos professores de inglês do Maria Constança. Um exemplo disso foi a anotação feita por uma professora da 5ª série no ano de 1977 onde registrou como conteúdo ensinado as “*páginas 21, 22, 23, 24*”.

3.3 – O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE INGLÊS DO MARIA CONSTANÇA

O livro didático é sem dúvida, um produto cultural que, entre outros papéis, é um veículo portador “*de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*” (BITTENCOURT, 2002a, p.72). No entanto, um dos aspectos que não pode ser esquecido quando se pretende analisá-lo é o uso que se faz dele nas práticas cotidianas permeadas pelas ações dos professores e alunos.

⁷⁶ *Drills* são atividades orais onde os alunos devem repetir os modelos propostos pelo professor de forma mais correta e rápida possível. É uma técnica que teve grande repercussão no método audiolingual (Ver anexo p.119)

Segundo Gatti Jr (2004), os livros didáticos são objetos da cultura escolar que externam os processos culturais vivenciados na escola. Para o autor é possível entender a constituição de uma disciplina escolar através da análise desses materiais e especialmente , no caso do Brasil, onde os livros didáticos “(...) assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas” (2004, p.29).

Para a professora Eliana Silveira, o livro didático é um instrumento fundamental nas práticas de sala de aula

O livro didático é importante prá mim. No começo quando eu entrei... como fui chamada no mês de março, tinha pouco livro didático, então eu pegava o que eu tinha. No segundo ano, eu já recebi o livro didático e já fiz a escolha e, então, já adotei e é bom porque ali tem um programa certinho, ali. (...) Já tem um esquema porque uma lição puxa a outra. quando nós vamos numa escola que não tem recurso, aí é diferente, aí a gente tem que fazer, né? Agora, numa escola que tem recursos, que os alunos podem, aí a gente pede o livro didático, pra nós fazermos o cronograma, ali.

É assim, minha aula eu faço às vezes fora da sala de aula, principalmente com a 7ª série, que foi necessário estudar as ruas (conteúdo do livro didático) , andar duas quadras, desenhei no chão as quadras. Isso aí foi a aula, foi um sacrifício, mas eles entenderam e tudo. Quando dava, eu saía com eles prá fora da sala de aula mas nós estamos tão acostumados com a sala de aula, que eu só fiquei na sala de aula. (Ver anexo p.114)

Os professores da disciplina língua inglesa no Maria Constança, Rosa Melke e Horácio Braga, mencionaram serem responsáveis pela escolha dos materiais didáticos adotados nas escolas públicas do sul do Estado de Mato Grosso, para a disciplina língua inglesa. Segundo Horácio, até o início década de 1970, ele e a professora tinham também essa função que mais tarde foi entregue à Secretaria de Educação.

Nós deixamos de usar o Serpa ou esse aqui – o *Binns* – e fomos usando outros livros que foram mandados, porque aí começou o Estado a mandar livros. Até a década de 70, nós escolhíamos os livros, no começo. Depois disso, já eram as imposições, já vinham carimbados. O livro de inglês vinha com a indicação deles e o aluno comprava (Ver anexo p.110)

Através de seu depoimento, a professora Rosa Melke comentou que o livro didático, mesmo sendo obrigatório, não ocupou um lugar central nas suas atividades, embora não negue sua utilização nas suas práticas em sala de aula, lembrou-se somente de sua função mediadora na escolha desse material para as outras escolas do estado. “*E a matéria? Como eu ia buscar a matéria? Bom, naquela época, não sei se eram com todos os professores,*

mas eu era escolhida para decidir sobre o material do Estado inteiro, sabe? Você sabe, tinha que ter o livro didático, era obrigatório” (Ver anexo, p.106)

Um ex-aluno da escola que hoje é professor de inglês em um curso de idiomas, em uma Faculdade e também já foi docente da disciplina língua inglesa em escolas particulares de Campo Grande, mencionou que as aulas de inglês do Maria Constança, principalmente as da professora Rosa Melke ainda estão bem vivas em sua memória e citou o livro didático como um instrumento utilizado pela docente.

Eu entrei no Maria Constança em 1964 para fazer a 1ª série ginásial, eu estudei com a Rosa Melke e eu me lembro, até, inclusive, tenho o livro em casa, chama-se *Spoken English*, do João Fonseca. A professora sempre falava inglês nas aulas, ela mandava a gente ler o texto, sublinhar as palavras que não conhecia e ela explicava e logo após vinham as perguntas relacionadas ao texto. As aulas dela eram muito dinâmicas, ela era uma pessoa elétrica que ia de um lado para o outro, ela deixava a gente super atentos e as classes eram muito grandes, o número de alunos era muito grande, eram 50 alunos em cada sala de aula. Ela conseguia controlar e conseguia passar a matéria.(...). Em 1966, mais ou menos, tinha uma aluna da minha sala que tinha morado em Nova York, ela veio falando um inglês maravilhoso e a Rosa Melke utilizava essa aluna para ajudá-la a dar aula. Então, ela lia, ela fazia perguntas, ela era uma espécie de monitora nossa, ela era super novinha, tinha uns 13 ou 14 anos e era assim, muito interessante (Ver anexo p.115)

Gatti Júnior observa que o uso dos livros didáticos tornou-se mais expressivo a partir da década de 1970. Para o autor, o aumento do número de escolas e a entrada de um novo público, fizeram do livro “um recurso didático indispensável para a escola brasileira” (2004, p.27).

O professor Horácio Braga atribui um papel importante a esse material, fazendo inclusive uma vinculação deste com as mudanças trazidas pela Lei 5692/71.

No Serpa, por exemplo, eram textos científicos, (...) primava por textos científicos, assim como esse também (referindo-se ao Binns)⁷⁷, ele tem textos ótimos, gerais. Cultura, cultura mesmo. O Serpa abordava temas sobre saúde, (...) sobre História, sobre parte científica, eram textos ótimos para trabalhar com os alunos. Os alunos, ao mesmo tempo em que aprendiam inglês, eles aprendiam a parte científica de matemática, ciências. Depois de 70, os livros já vêm com outra forma, com textos mais amenos, textos menores, não vêm mais tratados sobre coisas interessantes, sobre coisas que puxavam a cabeça dos alunos. (...) O livro de inglês vinha com indicação do Estado (...) Os textos eram menos eficientes, gramática e textos pequenos, frívolos (Ver anexo p.109)

⁷⁷BINNS, Harold Howard. *Inglês para o colégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953. De acordo com os novos programas, conforme portarias nº 966, de 2/10/51 e nº 1045, de 14/12/51. Ver anexo p.126

Os livros usados no Maria Constança refletem, com clareza, as mudanças nas finalidades do ensino e nos objetivos da disciplina língua estrangeira. O livro *Inglês para o Colégio*, de Harold Howard Binns, mencionado pelo professor Horácio, na sua edição de 1953, traz em destaque nas primeiras páginas, o registro de que o livro segue o programa oficial para os cursos clássico e científico que incluía a leitura sobre história da civilização e cultura dos países de língua inglesa, gramática, além de exercícios de tradução, versão e composição. A referência à história das civilizações ainda aponta para os referenciais europeus com orientações humanísticas, tanto no aspecto metodológico quanto na valorização da literatura. Ele contém poemas, sonetos, excertos de livros de autores ingleses, americanos, neozelandeses, contos, bem como textos de autores brasileiros para que o aluno faça a versão para o inglês. Esse livro didático foi utilizado nos anos de 1960 no Maria Constança.

Em 1964 o material didático para o curso ginásial foi *In English, please*⁷⁸. Esse livro possuía textos elaborados especialmente para o ensino de língua inglesa, com diálogos e expressões mais cotidianas, diferente dos textos literários do Binns. No ano de 1968, segundo Portaria nº 4/1968, foi adotado o *New Spoken English*⁷⁹, mantido como livro didático da disciplina língua inglesa até os primeiros anos da década de 1970. Esse material seguia a mesma forma do livro *In English, please*, com exercícios mais voltados para a memorização de estruturas da língua. Ambos traziam ilustrações coloridas, porém sem grande sofisticação.

No material didático *A new time for English*⁸⁰, os objetivos para o ensino da língua inglesa são bem distintos daqueles mencionados no livro de Harold Binns. Esse livro é parte de uma coleção do autor Amadeu Marques que foi muito divulgada e utilizada nos anos de 1980 e 1990, nele já não há referências ao ensino da história das civilizações ou uma preocupação maior com autores da literatura. Segundo o autor da coleção, os objetivos são fazer com que o aluno, dentre outros, participe de *diálogos simples*, empregue

⁷⁸CARVALHO, Adazir Almeida. *In English, please*. Book Two. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. Ver anexo p. 130

⁷⁹FONSECA, João. *New Spoken English*. Basic Course. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. Ver anexo, p. 128

⁸⁰MARQUES, Amadeu. *A new time for English*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990. Anexo p. 130

corretamente as estruturas aprendidas, leia *pequenos textos*, compreenda *textos simples* e compreenda “a relevância do conhecimento da língua como instrumento de comunicação que lhe possibilitará desenvolver-se cultural e profissionalmente” (1990, p.II). Esse material traz quase todos os textos em forma de quadrinhos e artigos adaptados de revistas e jornais.

É verdade que o livro didático é referência para professores e alunos, no entanto, o livro de inglês, hoje, por não ser distribuído nas escolas, acaba sendo um artigo de luxo nas salas de aula. A professora Luzia Villalba, docente no Maria Constança desde 2000, analisa esse material como um instrumento auxiliar e não central nas suas aulas e desvela o público do Maria Constança, nesse início de século. Segundo ela:

Eu adoto um livro, mas só a minoria tem. Quem não pode, não tem acesso ao livro, tira xerox, infelizmente tem que tirar, a gente não pode impedir, né? Não tem condições, então é a única alternativa deles. Outros pegam emprestado o material e copiam, você vê o interesse deles.(...) Eu acho importante o material didático, o livro didático para ajudar os alunos, para eles terem acesso e não uma coisa importante que eu vá seguir. O livro serve para eles, de base. Esse livro que a gente está trabalhando, eu mesma, não achei interessante, mas eu tive que adotar porque os outros - somos três professores - os outros dois resolveram (Ver anexo p.111)

Pérez-Gómez (2001) adverte para a crescente exigência de uma renovação permanente tanto da escola quanto das práticas docentes como resposta às rápidas mudanças da sociedade e às urgências do mercado. Para o autor, essa constante necessidade de adequação aos novos conhecimentos científicos e culturais, às renovações metodológicas, às constantes mudanças nas políticas governamentais, colocam o professor diante de uma situação antagônica entre a possibilidade positiva de mudanças e criatividade e o sentimento de frustração quando não conseguem atender às demandas.

Um dos exemplos mais comuns hoje, é o uso da sala de informática como um recurso para as aulas de língua estrangeira. A professora Luzia Villalba comentou que utiliza o laboratório de informática como alternativa de trabalho, faz uso de cd-rom onde os alunos exercitam, segundo ela, o *listening*, além de memorizarem e escreverem. Ela menciona a internet como uma influência norte-americana na escola, mas deixa claro que é difícil acompanhar o ritmo de informações que os alunos solicitam.

Eles (os alunos) questionam a internet. As coisas que aparecem na internet, os jogos, eles querem saber. Muitas vezes eu não sei, porque eu não tenho acesso a esse tipo de jogos. Você sabe o inglês americano tem diferenças. Os dialetos que eles usam, expressões que não são costumeiras na nossa realidade. Então, eles querem saber o porquê. Eu falo: - Pesquisem! Se vocês querem saber, vão no dicionário ou na própria internet (Ver anexo p. 112)

Atividades no laboratório de informática são, atualmente, uma exigência da Secretaria de Educação e da escola, os professores das mais diversas disciplinas devem lançar mão desse recurso em suas aulas.

Esse ano eu não levei meus alunos para o laboratório porque a minha preocupação foi de dar conteúdo, sabe? Conteúdo e foi aula, e foi turma nova...Foi a primeira vez que eu peguei aula de manhã, 7ª e 8ª, eu não queria, mas.. mas foi bem. Eu não dei aula na informática porque eu planejei tudo em sala de aula, que também foi um erro meu, né? A diretora falou: - Tem que levar o aluno pra sala de computação, porque vem alguém da Secretaria e vê lá na pasta e quer saber porque não levou. Eu disse: - Eu não levei porque eu tô preocupada com o conteúdo, tá? Com que os alunos aprendam, tudo, acabei não levando, né? Eu sou avessa ao computador, né? Então planejo tudo em sala de aula (Ver anexo p.114)

Uma das formas de aproximação ou de assimilação de uma nova cultura é a prática dos intercâmbios. Para os alunos do Maria Constança esses intercâmbios não tiveram grande repercussão, por duas razões fundamentais. Primeiramente, no período em que a escola era uma instituição que atendia a elite da cidade, essa prática não era tão freqüente em Campo Grande, tanto que os professores Horácio Braga e Rosa Melke, foram incisivos em dizer que eram raros os alunos que viajavam para os Estados Unidos⁸¹. A segunda razão, também diz respeito ao público que freqüentava ou freqüenta a escola, ou seja, quando essa atividade ganhou um fôlego maior na cidade, na década de 1980 e se mantém até hoje, os alunos do Maria Constança já não eram os da elite.

Dessa forma, a professora Rosa Melke disse que não se percebia uma influência grande da cultura estadunidense nos alunos e na escola porque para ela,

(...) ainda não havia essa cultura, (...) os estudantes ainda não saíam para fora. Ninguém saía. Então, o que havia, talvez, vamos dizer, eu usava biografias. Como Abraham Lincoln, enfim, autores e personagens. Então eles aprendiam sobre os autores, né? (Ver anexo p. 106)

⁸¹Um ex-aluno mencionou em sua entrevista que na década de 1970, os grupos para intercâmbios eram realmente muito pequenos, 7 ou 8 jovens. Ver anexo p.117

Hoje, o Maria Constança conta com três professores de língua inglesa, todos com graduação em Letras. Esses professores recebem um pré-planejamento anual da Secretaria de Educação com os conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas. Eles adotaram um único livro didático que vem sendo usado desde 2003 e é utilizado durante os três anos do ensino médio.

As professoras entrevistadas relataram que as atividades desenvolvidas durante as aulas envolvem: tradução e interpretação dos textos, gramática e reprodução de diálogos. Para Luzia Villalba, a preocupação não é mais a tradução das palavras, mas a compreensão do contexto. *“Eles (os alunos) fazem o processo de leitura do texto, inicialmente, procurando entender a mensagem. Isso é importante, eles conseguem entender através da forma”* (Ver anexo p.111)

O pré-planejamento é muitas vezes revisto e alterado pelos professores porque, segundo eles, os conteúdos sugeridos não levam em conta as práticas cotidianas de sala de aula e as necessidades reais dos alunos, como explicou a professora Eliana Silveira:

A Secretaria deu um pré-planejamento para os professores. Quando eu entrei em 2000 recebi: - Esse é o conteúdo do 1º, 2º e 3º, isso é o que você tem que dar. Vem da Secretaria do Estado. Eu não posso decidir, mas é o seguinte, conforme a realidade, eu mudo na minha sala de aula, quando eles não estão entendendo, o que eu posso fazer?

Quando entrei em 2000, os alunos do 3º ano não sabiam o presente simples (Simple Present), não sabiam o plural, sabe? O planejamento, eu dava. Aí eu fui incrementando, nós recebemos o planejamento pronto. Nesse ano de 2005, sentamos os três professores de inglês e olhando os conteúdos decidimos se nós queríamos usar aquele ou queríamos mudar. Então, aconteceu que um conteúdo do 3º ano estava no 1º e vice-versa. Então nós reformulamos, nós pegamos, por exemplo, o Possessivo a gente dá no 1º e não no 2º, *question tag*, é do 2º e não do 1º (Ver anexo p.115)

Quando se questiona o papel dos professores da disciplina língua inglesa na assimilação de traços da cultura norte-americana pelos alunos, através de suas práticas, sejam elas mediadas pelo uso dos livros didáticos ou não, ou até mesmo nas atividades cotidianas de sala de aula, verifica-se que os docentes não querem que esse “sotaque” se sobreponha aos demais.

Segundo a professora Eliana Silveira, a disciplina língua inglesa tem outra finalidade na escola que não a divulgação da cultura estadunidense.

Não acho que a disciplina língua inglesa é um veículo de “americanização”, mas uma forma de conhecer a língua. Quer você queira, quer não, ela é assim... meio que dominante. Ela vem acho que em quarto lugar no geral, mas é assim, a língua que eles mais vêem nas músicas e também que é o mais pedido hoje em dia (Ver anexo p.112).

O professor Horácio Braga, por exemplo, ao falar sobre disciplina língua estrangeira não se ateve ao ensino de língua inglesa, considerou também a língua espanhola, quando disse:

Quando fui conselheiro, eu lutei por ser espanhol. Pelo menos , com o espanhol na fronteira, o aluno se vê na necessidade de falar uma língua estrangeira e aqui se ensinava o inglês. Eu fui conselheiro em 84, então foi quando se criou o espanhol para a fronteira, porque pelo menos o aluno convive com aquela língua. Mas nunca se deu valor à aprendizagem de língua estrangeira (Ver anexo p.110)

Já a docente Luzia Villalba, quando perguntada sobre a influência norte-americana na sua disciplina lembrou-se da novela América⁸² e dos jogos da internet como manifestações da presença estadunidense nas “conversas” de sala de aula.

Eliana Silveira referiu-se aos textos dos livros didáticos ou à festa de *Halloween* para comentar a presença norte-americana na sala de aula

Os textos dos livros, alguns são informativos, outros contam contos, por exemplo, um sobre o céu e inferno e trazem muito sobre os EUA, os conteúdos são muito voltados para a cultura americana, por exemplo, a África do Sul, nem aparece nos livros, eles mostram Martin Luther King, Michael Jordan, mas eu não chamo a atenção do aluno para os EUA. Eu prefiro a Inglaterra, às vezes um aluno fala que quer ir pra Miami, eu falo: - Legal! Ai eu falo sobre conhecer a Inglaterra, que é legal. Eu não concordo com a hegemonia norte-americana. Eu ensino a língua não a hegemonia. (...) o aluno tá sendo americanizado, mas a disciplina língua inglesa não interfere nisso. Eu falo pra eles: - Gente, estamos no Brasil, nós estamos aprendendo a língua inglesa, mas eu não sou a favor de que sejamos americanizados, por exemplo, o *Halloween* é de lá, eu explico pra eles o que significa o *Halloween*, de onde vem o *Halloween*, é legal, se vestir de caveira de diabinho, prá eles isso é novo. Nós estamos numa geração onde os jovens estão importando, o que vem é legal eles não sabem a consequência disso. Eu sou a favor do ensino da língua inglesa porque nós precisamos saber outra língua (Ver anexo p115)

Em seus relatos, os docentes destacaram os métodos utilizados, os livros didáticos, as práticas na sala de aula, os conteúdos ensinados e somente fizeram referência aos

⁸² *América* é uma novela da Rede Globo de televisão que retrata o sonho dos brasileiros em migrarem para os Estados Unidos em busca de uma vida melhor. Segundo a professora, os alunos comentam : - *Viu professora como é pra atravessar? O pessoal fica todo iludido, né?* (Ver anexo p. 112)

Estados Unidos quando questionados a respeito da influência desse país no cotidiano do aluno. Para isso, mencionaram a televisão, a internet, a música, ou seja, elementos externos à escola trazidos para a sala de aula como fazendo parte desse processo e não o contrário.

Mesmo que nenhum deles tenha estabelecido uma vinculação entre a disciplina língua inglesa no Maria Constança e a presença do “sotaque norte-americano” na escola, eles admitem que elementos da cultura estadunidense fazem parte do cotidiano do jovem brasileiro e conseqüentemente da escola.

3.2 - JEANS (1960), ROCK (1970) E HIP HOP (1980): OS SÍMBOLOS NORTE-AMERICANOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Não se pode falar em assimilação de traços culturais, em produção e reprodução culturais ou mesmo entender a escola como lugar onde tais processos também se evidenciam, sem antes esclarecer o conceito de cultura.

Dessa forma, entendo serem as concepções antropológica e sociológica de cultura de Williams (1992) as mais pertinentes para essa pesquisa, porque o autor traz à tona a relação entre produção material e a produção simbólica e de significações, relações entre os desenvolvimentos gerais humanos e um modo particular de vida. Nessa acepção a cultura deixa de ser um produto e passa a ser processo na organização social, constituindo um sistema de significados e valores da sociedade. Como um sistema em si, ela pode ser descrita no trabalho e nas práticas intelectuais, como exemplo, nas atividades artísticas, na música, literatura, pintura, teatro, filmes.

Além disso, em uma de suas vertentes, Williams trabalha o conceito de cultura como modo de reprodução e, associando-a à educação pontua que é possível considerar o processo educacional como forma precisa de reprodução cultural quando este é vinculado à reprodução das relações sociais no sentido mais amplo, que ocorrem em um dado espaço e tempo, conectado às relações econômicas, políticas, religiosas e familiares. Para Williams, desprezar esse vínculo seria analisar a cultura de forma autônoma, isolada, como pólo independente de outras associações (1992, p.184).

Bourdieu e Passeron (1992) percebem na educação seu caráter de reprodução, porém a reprodução de um “arbitrário cultural”⁸³ em um determinado tempo, sendo mediada pela produção dos hábitos que acabam por gerar práticas sociais conforme esse arbitrário cultural.

Na escola, é através do trabalho pedagógico que esse arbitrário cultural será inculcado e produzirá práticas e hábitos duráveis, legitimando essas práticas, ou seja, produzindo o *habitus*. Para tanto, os autores utilizam-se dos conceitos de ação pedagógica (AP), autoridade pedagógica (AuP), trabalho pedagógico (TP), autoridade escolar (AuE), sistema de ensino (SE) e trabalho escolar (TE) para irem construindo suas proposições a respeito do sistema de ensino e suas funções, mediados pelas condições sociais.

Os mesmos pesquisadores observam que o sistema de ensino institucionalizado se molda a partir da necessidade de produzir e reproduzir, dentro das próprias instituições, as condições para que sua função de inculcação de *habitus* e de reprodução de arbítrio cultural se efetive. Entendem que:

Só a formulação das condições genéricas de possibilidade de uma AP (*ação pedagógica*) institucionalizada permite dar todo seu sentido à procura das condições sociais necessárias à realização dessas condições genéricas, isto é, compreender de que maneira, em situações históricas diferentes, processos sociais tais como a concentração urbana, os progressos de divisão de trabalho implicando a autonomização das instâncias ou das práticas intelectuais, a constituição de um mercado dos bens simbólicos, etc., tomam sentido sistemático enquanto sistema das condições sociais do surgimento de um SE (*sistema de ensino*) (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p 64-65).

Parece haver uma aproximação entre Williams (1992) e Bourdieu e Passeron (1992) quanto à função cultural produtora e reprodutora do processo educacional. Forquin (1993) também conjuga esse pensamento ao entender que a educação do tipo escolar institucionalizada implica em seleção e reelaboração da cultura e de seus conteúdos que deverão ser transmitidos às novas gerações.

Outro ponto em comum entre eles é a idéia de que a inculcação, a assimilação e a aquisição de uma cultura não se faz arbitrariamente, ela está sempre submetida às relações

⁸³Arbitrário cultural liga-se à idéia de “conjunto de culturas presentes ou passadas ou, por uma variação imaginária, ao universo das culturas possíveis, as opções constitutivas de uma cultura (opção que ninguém faz) revelam assim que são ligadas às condições sociais de seu aparecimento e sua perpetuação” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p.23).

de forças simbólicas, conflitos e tensões das relações sociais. Nas palavras de Forquin, com relação ao que se ensina na escola:

O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui, de qualquer modo, sua “versão autorizada”, sua face legítima (FORQUIN, 1993, p.16).

Essa questão aponta para o processo seletivo que se faz na escola quanto ao que será transmitido e incorporado por ela. Williams percebe os sistemas educacionais como lugares de transmissão de “versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e cultura” (1992, p.183) estabelecidas pelos diferentes sistemas, em diferentes épocas e lugares. O autor ainda chama a atenção sobre a questão da transmissão de conhecimento que os sistemas escolares julgam universais, mas que na verdade, são selecionados pelas relações sociais em determinados períodos, o que chama de “conhecimento desejado” (1992, p. 185).

Para Forquin tudo o que se produz *na e para* a escola tal como: livros didáticos, exercícios escolares, ou mesmo os mecanismos de recompensas e sanções, além de tantos outros elementos devem ser observados como “imagens artificiais, *tromp-l’oeil* intelectualmente formadores, destinados a atender um determinado público, em um determinado espaço e um determinado tempo” (1993, p.16).

Sendo a escola um lugar de seleção de práticas e de conhecimentos, estando ela intimamente ligada às práticas culturais como formadoras da sociedade, não há como dissociá-la dos projetos e processos, sejam eles de ordem econômica, política ou intelectual de qualquer país, bem como da assimilação de padrões externos. Já que, a cultura e a educação são indissociáveis e, segundo Forquin, “existe uma relação íntima, orgânica” entre as duas (1993, p.10).

Por isso, a presença de elementos da cultura estadunidense, tais como os *jeans*, o *rock* e o *hip hop* é destacada nesse trabalho como evidenciadora do “sotaque norte-americano” na cultura escolar, a partir do momento em que esses elementos passaram a ser incorporados ao cotidiano do jovem brasileiro, entraram nas escolas e começaram a fazer parte também do seu dia-a-dia.

A professora de inglês do Maria Constança sustenta que esses símbolos norte-americanos já foram inculcados pelos jovens estudantes que os levam para dentro da escola.

Os alunos trazem muita coisa norte-americana prá dentro da escola. Por exemplo, a camisa de rock escrita em inglês, às vezes, tá até escrito *Death* (morte) e não sabem, acham bonito, acham legal, tá na moda. Os jeans, todo mundo usa e as próprias palavras da internet, tá impregnado ali. Então nós vivemos nesse bolo e nem estamos sabendo (Ver anexo p.113).

Os *blue jeans*, por exemplo, são um símbolo de uma cultura juvenil estadunidense instituída ainda no século XIX, mas que, segundo Hobsbawm, se expôs mais abertamente a partir da década de 1960.

Usados democraticamente nos mais diversos setores e por todas as classes sociais há alguns anos, os *jeans* vêm fazendo parte do cenário escolar, utilizados como uniforme na maioria das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. No Maria Constança fazem hoje, par com uma camiseta que traz o nome da instituição, mas já foi usado com um jaleco branco, nos anos de 1980.

Conforme Hobsbawm,

O *blue jeans*, traje deliberadamente popular introduzido nas universidades americanas por estudantes que *não* queriam parecer seus pais, terminou aparecendo, em dias de semana e feriados, ou mesmo, no caso de ocupações “criativas” e outras avançadinhas, no trabalho, embaixo de muita cabeça grisalha (1995, p.320).

Figura 01: Sala de aula do Maria Constança, alunos de uniforme jeans e jaleco.



Fonte: Arquivo da escola da década de 1980.

O *rock* foi outra marca da cultura jovem, predominantemente urbana. Esse ritmo explodiu nos Estados Unidos na metade dos anos 1950 e, a princípio, dividia espaço com a música *pop*, mas destacava-se pelo seu poder vibrante e *underground*, segundo Friedlander (2004). Para o autor, o rock clássico desmembrou-se em duas gerações, a primeira predominantemente negra, onde surgiram nomes como Chuck Berry e Bill Haley, cujas letras mostravam “as experiências de vida dos adolescentes do pós-guerra, como amor, dança, alusões ao sexo e o próprio *rock and roll*” (2004, p.23). A segunda, a geração de Elvis Presley trouxe para o rock o lugar de música popular além de sucesso comercial.

No Brasil, o rock desembarcou através do cinema com o filme “The blackboard jungle”, em 1955, cuja música “Rock around the clock” na trilha sonora, tornou-se um enorme sucesso, dessa forma, Bill Haley chegou nesse país. Em 1957 surgiu o primeiro rock brasileiro, “Rock and roll em Copacabana”, de Miguel Gustavo, cantado por Cauby Peixoto (DAPIEVE, 1995, p.11).

Algumas escolas em Campo Grande, abriam espaço para as bandas dos alunos se exibirem durante o recreio, essas apresentações foram mais frequentes nos anos de 1990.

No Colégio Dom Bosco, por exemplo, os alunos poderiam inscrever-se e uma vez por mês tocavam para os alunos durante o intervalo. Os ritmos eram variados, mas o *rock* sempre esteve presente.

Muitos talentos foram descobertos nos pátios das escolas, como exemplo, o grupo *punk rock* IRA⁸⁴, cujos integrantes estudavam na mesma instituição em São Paulo e iniciaram a carreira tocando em festivais escolares como o Festival Interno do Colégio Objetivo, o Fico, em 1979 (DAPIEVE, 1995).

Para Hobsbawm (1995), *jeans e rock n'roll* demonstravam a hegemonia cultural dos Estados Unidos na cultura popular mundial e nos estilos de vida adotados.

Um ex-aluno do Maria Constança que entrou na escola em 1964 e saiu quando foi para os Estados Unidos fazer intercâmbio comentou que o *rock* fazia parte da vida dos alunos, mas não necessariamente os grupos norte-americanos, segundo seu depoimento,

Eu não diria algo norte-americano porque eu não me lembro muito bem, mas os Beatles, por exemplo - se bem que era um grupo inglês - mas já eram bastante ouvidos. Teve uma música deles que a gente decorou e cantou na escola. Quanto ao rock, no final da década de 60, o grupo Os Mutantes, da Rita Lee, era influenciado pela música americana, a Rita Lee fala muito bem inglês, várias músicas dela em inglês eram influenciadas pela cultura norte-americana, é o *rock and roll*, não é? (Ver anexo p. 118)

Para a professora Eliana Silveira, muitas vezes durante as aulas os alunos cantarolam *rock*, mesmo sem entenderem o que cantam, gostam do ritmo. A preocupação da professora é com a pronúncia das palavras e a forma de ainda vê-lo como um ato de rebeldia dos jovens que é trazido para dentro da escola. Como é possível perceber no relato que se segue:

Os alunos gostam de rock, por ser legal, maneiro. Mas eles não sabem o que a música quer dizer. A prova é o meu aluno cantando sem saber como pronunciar as palavras, ele ia pelo som, pela repetição, escuta o que entende e vai cantando, só isso. O rock, que eu entendo, é uma maneira deles irem contra a sociedade certinha. Quando se fala de rock, no geral, a maioria que eu vou conhecer, eu vou conhecer em sala de aula, por causa das camisetas deles. Eles cantam, por exemplo, o *heavy metal*, e nem sabem o que quer dizer a música e estão repetindo.

⁸⁴Banda formada por músicos paulistanos cujo nome foi inspirado no grupo terrorista, IRA, o Exército Republicano Irlandês.

Então, é uma maneira deles cantarem algo que difere da língua materna (Ver anexo p.113)

A Coca-Cola⁸⁵, bebida criada em 1886, é mais um símbolo norte-americano mundializado. Sua embalagem foi cuidadosamente escolhida para ter uma aparência atrativa e original e de formato inconfundível com o intuito de ser identificada por qualquer consumidor.

Os fabricantes, com a clara intenção de popularizá-la, lançaram mão de estratégias importantes dentre elas, patrocinar a equipe norte-americana nas Olimpíadas de 1929 e distribuir abridores de garrafa com a marca Coca-Cola, o que fizeram de porta em porta. Esta última com o propósito de que a Coca-Cola não fosse apenas mais uma bebida, mas que passasse a fazer parte da vida das pessoas.

No período pós Segunda Guerra, os Estados Unidos pretendiam transmitir o otimismo, a prosperidade e a liberdade, tanto para a sua população quanto para o resto do mundo. Dessa forma, a Coca-Cola como parte desse contexto e através de suas propagandas, trazia o estilo de vida alegre e despojado do norte-americano, divulgado pela imagem de casais felizes em carros conversíveis. Quanto ao Brasil, a Coca-Cola só foi apresentada durante a Segunda Guerra, quando foram montadas bases norte-americanas em Recife e Natal, como parada para os navios que se dirigiam à Europa. Além de um sabor diferente, essa bebida refrescante criou um novo hábito para os brasileiros, o de tomar bebidas geladas.

Como divulgação do refrigerante, a empresa investiu na festa mais popular do Brasil, o Carnaval. Em 1957, em parceria com o jornal *Última Hora*, lançou no Rio de Janeiro o concurso “Tamborim de ouro”, premiando a escola que fizesse o melhor desfile e o melhor samba com o tema Coca-Cola. Fazendo parte do Carnaval, dos desfiles, dos atabaques, dos agogôs e dos passistas, a Coca-Cola também integrou-se ao imaginário do brasileiro.

Não é sem motivo que ela representa um dos maiores símbolos norte-americanos. A Coca-Cola hoje, faz parte não só do cotidiano norte-americano, mas do cotidiano mundial e

⁸⁵Disponível em: <<http://www.cocacola.brasil.com.br>> Acesso em: 27 ago 2005.

sua política de divulgação é muito próxima daquilo que os estadunidenses sempre buscaram e quiseram transmitir. Tanto que em 1971, esse refrigerante já havia conquistado seu lugar no mercado internacional e para ilustrar esse momento, juntou um grupo de jovens com representantes de todas as partes do mundo para cantar, do alto de uma montanha, *“I’d like to buy the world a Coke”*⁸⁶. A Coca-Cola transformou-se na bebida dos shows, dos finais de semana, das festas de aniversário e também das cantinas escolares.

Figura 02: Refeitório do Maria Constança com propaganda da Coca-Cola sobre o balcão.



Fonte: Arquivo da escola (Fotografia da década de 1980)

Na década de 1970, emergiu nos Estados Unidos, mais precisamente nos guetos de Nova York, um movimento social da cultura jovem, o *hip hop*, ligado aos negros e

⁸⁶“Eu gostaria de comprar uma Coca-Cola para o mundo”.

hispânicos, cujo objetivo seria apaziguar as gangues que ali se reuniam. Cito esse movimento como exemplo por considerá-lo, a partir de 1980, uma demonstração explícita da assimilação de elementos da cultura norte-americana na escola brasileira.

Hip hop significa balançar o quadril, “um convite à festa, à diversão, mas também à paz e à criação”⁸⁷, seus adeptos se vestem com roupas coloridas, óculos escuros, tênis botinha, bonés. Uma manifestação de rua, a princípio, que foi levada para as escolas, como uma luta simbólica⁸⁸ cujos integrantes querem, através dos elementos que compõem sua formação, o *Break dance* – apresenta o corpo através da dança; o *MC(rap)* – a consciência, o cérebro; o *DJ* – a alma, a essência, a raiz e o *grafitti* – a expressão da arte, o meio de comunicação.

Segundo Friedlander,

O rap teve um impacto significativo na música popular americana, não porque encontramos outros músicos aderindo ao estilo, mas sim porque expressa um relacionamento claro e direto entre a música popular e as lutas inerentes à crescente problemática da vida cotidiana. Além disso, seu som estridente pedia que os americanos reconsiderassem as contínuas lutas das comunidades afro-americanas (2004, p. 387).

As práticas cotidianas do *hip hop* que, na realidade, são as práticas cotidianas do aluno na sua rua, no seu bairro, na sua realidade, estão sendo levadas para as práticas escolares e se incorporando a elas e à cultura escolar, trazendo à tona a percepção de que a escola nunca está alheia ao conjunto da vida social.

Para a professora do Maria Constança o *hip hop* não é ainda muito evidente naquela instituição, no entanto, no pátio da escola foi possível perceber que muitos alunos usam as roupas coloridas e os bonés marcas do movimento, a prática do grafite é proibida porque a escola foi tombada pelo município. Segundo ela, “*a disciplina língua inglesa não tem nenhuma influência nisso. Pode ser que alguma outra matéria... já vi os alunos fazerem músicas, poemas, críticas, mas hip hop nunca vi*” (Ver anexo p 114).

A presença desses elementos no dia-a-dia da escola, quase como parte da paisagem escolar, faz parte de uma aproximação que não exigiu normas ou resoluções, mas se fez na

⁸⁷Disponível em :<<http://www.facom.ufba.br>. >Acesso em: 12 jul 2005.

⁸⁸Na concepção de Bourdieu em *O poder simbólico*, 1998a.

assimilação e inculcação dos hábitos de vida dos norte-americanos e que não podem ser desprezados quando se pretende entender o lugar que os Estados Unidos conquistaram no espaço e na cultura escolar no nosso país.

Quando a escola é percebida como lugar de produção e reprodução dos valores da sociedade, a análise da cultura escolar produzida por ela, deve ser buscada tanto nos aspectos mais amplos que envolvem as decisões governamentais, legislações e normalizações quanto no seu funcionamento interno, suas práticas culturais, bem como as finalidades que regem a escola e seu cotidiano.

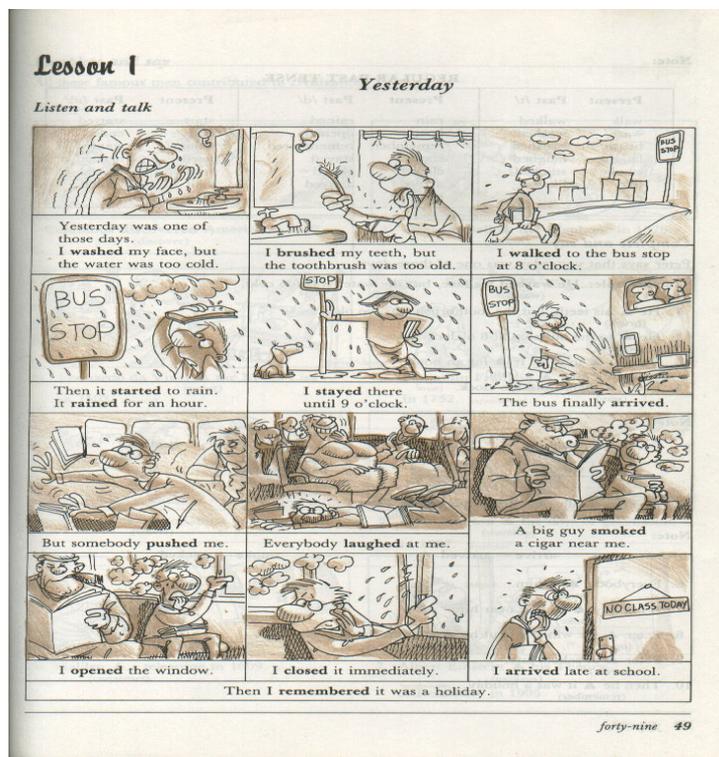
Nessa perspectiva, as autoras Pessanha, Daniel e Menegazzo defendem que “estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas circunscritas à escola” (2004, p.63).

A concepção de Julia (2001) de que a cultura escolar vai além da escola ao buscar os conhecimentos no interior das sociedades, ampliando seu sentido, vai de encontro a uma das vertentes dessa investigação, o “sotaque norte-americano”, pois muito da influência norte-americana que se “reproduziu” no cotidiano da escola, nas salas de aula, nos pátios de recreio, nas festividades, foi encontrada no cinema, na televisão, nas revistas em quadrinhos⁸⁹, na música, nos ritmos e nos cursos livres de idiomas.

Portanto, para se investigar a disciplina língua inglesa no Maria Constança tendo como categoria de análise a cultura escolar, foram observadas as atividades desenvolvidas em sala de aula, os alunos, os professores, o material didático e as festas e comemorações realizadas na escola e que tiveram essa disciplina envolvida.

⁸⁹“O potencial pedagógico das HQs foi descoberto na década de 1940, nos Estados Unidos. O exército desses país criou manuais de treinamento em quadrinhos, a Igreja Católica utilizou-as fartamente para divulgar a bíblia e a vida dos santos e, na China comunista, a linguagem gráfica seqüencial foi usada para doutrinação ideológica (...) Nos últimos anos, cresceu o interesse pelo uso das HQs na educação formal, com professores de todos os níveis aceitando o incentivo oficial oferecido pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (VERGUEIRO, Waldemiro. *As histórias em 10 quadrinhos*. Disponível em: < <http://www.folhauol.com.br>> Acesso em 20.ago 2005)

Figura 04: As histórias em quadrinhos usadas como um recurso moderno nos livros didáticos.



Fonte: MARQUES, Amadeu. *A new time for English*. Book 3. São Paulo: Ática S.A , 1990.

A celebração do *Halloween*⁹⁰, por exemplo, motivada principalmente, pelos eventos realizados nos cursos de idiomas e que migrou para as escolas públicas e particulares, entrou para os calendários escolares, mais destacadamente na década de 1990 e no Maria Constança em 2000. As comemorações são realizadas em diferentes dias de outubro ou novembro o que já denota uma interpretação diferente daquela dos norte-americanos. No *Halloween* campo-grandense não há a tradição de se pedir doces de porta em porta ou de se andar fantasiado pelas ruas. Percebe-se que quando a data aproxima-se muitas escolas, especialmente as idiomas, são decoradas com abóboras, bruxas, aranhas e velas, único traço de semelhança com a celebração norte-americana.

Segundo a professora Luzia Villalba, foi ela quem instituiu essa celebração naquela escola, a idéia da festa não foi uma iniciativa dos alunos, mas dela. Como relatou,

A festa de *Halloween*? Nossa foi maravilhosa! Como os alunos gostam! É uma cultura que não é nossa, só que eles transferem para cá de uma outra forma. Então eles brincam, eles querem cantar, interpretar. A gente fazia assim, uns cantavam rock, músicas internacionais, outros representavam através de monstros, bruxas. A gente fazia desfile, dava prêmios. A festa foi idéia minha, eu comecei a introduzir a idéia e eles acharam maravilhoso. Nós fizemos 4 anos (...) (Ver anexo p.113)

No entanto, nem todos são favoráveis a esse evento, a Professora Eliana Silveira, em contrapartida, não considera essa celebração importante para a escola, segundo sua fala,

⁹⁰O *Halloween* ou Dia das bruxas é realizado na noite de 31 de outubro, mas poucos comentam que é uma celebração de origem celta, povo que habitava as áreas que hoje correspondem à Irlanda, ao Reino Unido e ao norte da França, que costumava festejar o ano novo na passagem de 31 de outubro para 1º de novembro, marcando o final do verão e a colheita e o início do inverno, estação escura e associada à morte dos homens. Nos Estados Unidos, o *Halloween* é derivado das celebrações e paradas realizadas na Inglaterra, chamadas *All Soul's Day* (Dia de Todos os Santos) quando os pobres aproveitavam as festividades para pedirem comida nas ruas e recebiam os “*soul cakes*”. A tradição da celebração e de vestir fantasias também é de origem celta e veio para os Estados Unidos através dos imigrantes. Tal tradição misturou-se às crenças indígenas norte-americanas e o *Halloween* ganhou uma nova versão. Não havia o ritual dos pedidos por alimentos nas ruas, as pessoas apenas se reuniam para contar histórias das mortes, dançar, cantar e fazer previsões para o ano seguinte. Entre os rituais do *Halloween* há um feito pelas jovens que é muito semelhante ao que se faz no Brasil durante as festas juninas, especialmente no Dia de Santo Antônio, é a adivinhação do nome ou aparência dos futuros maridos. A festa só se popularizou nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX, a partir daí iniciou-se a prática de ir de porta em porta pedindo dinheiro ou comida. No século XX, perdeu seu caráter supersticioso inicial tornando-se um evento apenas assustador e grotesco. Nos anos 1950, o *Halloween* transformou-se de festa cívica, com desfiles e comemorações nas cidades em uma festa mais escolar e doméstica, quando as crianças começaram a passear pela vizinhança trocando as travessuras pelos doces, o famoso *trick or treat*.

Eu fiquei fora 1 ano, de licença, mas antes de ficar fora, a diretora falou que não ia fazer porque era uma tradição dos americanos e que não ia fazer porque nós somos brasileiros. Essa postura me agradou, mas no ano de 2004, que eu peguei licença teve a festa de *Halloween* e em 2002 teve, mas eu não participei. Foi aberta para os alunos irem, alguns alunos meus participaram, com certeza, mas eu não. A minha preocupação é o ensino da língua inglesa para o aluno se comunicar, saber o que tá escrito em placas, prá saber o que tá errado (...) (Ver anexo p. 114)

Para Julia (2001), na investigação da cultura escolar até mesmo a cultura que se desenvolve nos pátios escolares, durante os intervalos das aulas, devem ser levadas em conta. Com isso, os *jeans*, o *rock*, o *hip hop*, a *Coca Cola*, certamente fizeram parte da construção da história do Maria Constança, bem como do cotidiano da disciplina língua inglesa nessa instituição.

Diante disso, não há como não concordar com Hobsbawm quando este autor comenta o aspecto da penetração de traços culturais norte-americanos não como algo a ser descoberto, mas como já inculcado.

Se todos os intelectuais da minha geração tinham duas pátrias, a própria e a França, podemos dizer que no século XX, todos os habitantes do mundo ocidental, até mesmo todos os moradores em cidades, em qualquer lugar do mundo, vivem mentalmente em dois países, o seu e os Estados Unidos da América. Após a Primeira Guerra Mundial, nenhuma pessoa alfabetizada, em qualquer lugar do mundo, deixaria de reconhecer as palavras “Hollywood” e “Coca-Cola”, e muito poucos analfabetos deixariam de ter contato com seus produtos. Os Estados Unidos não precisavam ser descobertos: faziam parte da nossa existência. (2002, p. 420)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a escola como uma instituição ligada às práticas culturais formadoras da sociedade e portanto, ligada aos projetos e necessidades desta, como também lugar de assimilação de padrões externos, compreendi que a disciplina escolar, enquanto produto específico da escola, estava vinculada não só à organização administrativa e curricular, mas também aos aspectos socioculturais, envolvendo formação de hábitos e internalização de valores.

Com isso, quando me propus a analisar a disciplina língua inglesa no Maria Constança, bem como o papel de seus professores em suas práticas escolares na inculcação e assimilação dos valores e costumes norte-americanos, pretendia encontrar o “sotaque norte-americano” muito presente nessas práticas, devido à grande valorização do idioma inglês no contexto mundial, principalmente o de origem norte-americana.

Dessa forma, investiguei os símbolos norte-americanos que se transformaram em instrumentos importantes na visualização da influência estadunidense no cotidiano brasileiro e no espaço escolar e os fatores que concorreram para uma maior aproximação entre Brasil e Estados Unidos.

Esses fatores e outros mais ligados à educação, como o acordo MEC/USAID, os intercâmbios entre universidades, ou a adoção de métodos norte-americanos na escola, promoveram a “americanização” no Brasil.

No entanto, seguindo o objetivo desta pesquisa, ao iniciar as entrevistas constatei que, embora os professores observassem e admitissem a presença de traços culturais norte-americanos na escola e no cotidiano dos alunos, eles não pretendiam que a disciplina língua inglesa fosse um canal divulgador do seu “sotaque”.

Essa perspectiva evidenciou a importância da cultura docente no contexto escolar e mostrou que os professores, em suas práticas e na forma com que se apropriam dos conteúdos e os transmitem, são importantes aliados no processo seletivo realizado na e pela escola.

Pérez-Gómez esclarece que a cultura docente não é um fator autônomo, ela é também reflexo “das pressões e das expectativas externas, das exigências dos processos de socialização e das exigências situacionais do resto dos agentes envolvidos” (2001, p.166).

Dessa maneira, os professores da disciplina língua inglesa no Maria Constança, em seus relatos, afirmaram que passaram por inúmeras mudanças na escola, que envolveram mudança de público, mudanças de governos, de legislações e até mudanças nas finalidades para o ensino de língua estrangeira, preconizadas principalmente, pela Lei 5692/71 e pelos PCNs. Estes últimos foram determinantes para a permanência da língua inglesa como disciplina de língua estrangeira na maioria das escolas brasileiras.

Apesar disso e diante das crescentes exigências do mercado e da supremacia estadunidense nos meios de comunicação de massa, os professores da disciplina língua inglesa demonstraram preocupação com as condições para o ensino da língua estrangeira, a importância dela no contexto das outras disciplinas, a carga horária que lhe foi destinada no currículo e a utilização de métodos pedagógicos.

A presença de métodos norte-americanos nas práticas dessa disciplina como o Método Direto, citado pelo professor Horácio Braga ou as técnicas de leitura para inglês instrumental como o *skimming*, mencionadas pela professora Luzia Villalba, não foram vinculadas pelos docentes às propostas de inovações vindas dos Estados Unidos, mas apenas como métodos e modelos de ensino.

De acordo com os registros nos diários de classe e também na fala dos professores e ex-professores, o livro didático é o instrumento mais utilizado como ordenador das práticas cotidianas da disciplina língua inglesa no Maria Constança, mesmo que alguns docentes tenham apontado algumas dificuldades para a aquisição desse material pelos alunos.

A crescente presença estadunidense no cotidiano brasileiro, com a chegada das grandes redes comerciais, com a internet, o cinema, a música e as séries de televisão norte-americanas, que são mostradas tanto nos canais abertos quanto fechados de televisão, não interferem na organização dos conhecimentos que serão transmitidos aos alunos da disciplina língua inglesa.

Em outras palavras, apesar dos brasileiros valorizarem o *American way of life*, apesar de todos os acordos, adoções e importações de métodos e materiais norte-americanos para as escolas e que refletiram na cultura escolar, a disciplina língua inglesa não é pensada por seus docentes como divulgadora do “sotaque norte-americano” na escola e para os alunos ou como um veículo de “americanização” destes.

Com base nessas práticas pude perceber que elas são mediadas pelos valores e normas preconizados pelos professores, conferindo a predominância da cultura docente tanto na sala de aula quanto nos projetos da escola. Dessa forma, mesmo que haja uma forte presença de valores e costumes norte-americanos no cotidiano do aluno, esses valores são observados como aspectos culturais adquiridos ou inculcados fora da escola e não o contrário.

Diante dessas conclusões, pude constatar que, apesar da forte influência norte-americana nos mais diversos setores através do estreitamento das relações entre Brasil e Estados Unidos nos campos econômico e cultural e a crescente presença estadunidense no cotidiano do brasileiro, o “sotaque norte-americano” não é buscado nem destacado nas práticas dos professores da disciplina língua inglesa no Maria Constança.

Portanto, essa disciplina é vista e organizada pelos docentes como ferramenta para o mercado de trabalho ou leitura de textos, ou seja, voltada para um fim prático escolhido, como foi definido na Lei 5692/71 e que tem prevalecido desde então.

REFERÊNCIAS

- ADIMARI, Maria Fernandes. *Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança. Campo Grande –MS (1954 – 2004)*. Dissertação (Mestrado). UFMS- Campo Grande, 2005.
- APPLE, Michel. *Ideologia e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo. Editora Brasiliense, 1982.
- ARRUDA, Ângelo M.V. de. *Aurélio Ibiapana. O engenheiro que construiu a estação da Noroeste do Brasil em Campo Grande*. In: Série Campo Grande. Personalidades. Campo Grande: Funcesp: Arca, Arquivo histórico de Campo Grande, 2003, p.18-31.
- BITTAR, M; FERREIRA JR, A *De freguesia à capital: 100 anos de educação em Campo Grande*. In: *Campo Grande : 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, p-169-194.
- BITTENCOURT, Circe. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002 a, p.11-27.
- _____. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002 b, p. 69 - 90.
- _____. *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. In: OLIVEIRA, M.A.T de, RANZI, S.M.F (orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9- 38.
- BOSI, Alfredo. *A educação e a cultura nas constituições brasileiras*. In: BOSI, Alfredo (Org). *Cultura brasileira. Temas e situações*. São Paulo: editora Ática S.A, 1987, p.208-218.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro. 2 ed. Bertrand Brasil, 1998a.
- _____. *Escritos de educação*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998b. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani.
- _____. e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro. 3 ed. Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1992.
- BOYD, Andrew Blake. *A União Cultural Brasil-Estados Unidos e as políticas culturais dos Estados Unidos (1938 –1951)*. Dissertação (mestrado). PUC – São Paulo, 2003.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Disponível em <<http://www.presidencia.gov.br>> Acesso em 15 jan 2006.

BUENKER, J.D. *A América do Norte em sua forma dominante e a experiência imigratória*. In: COLBEN, Stanley; RATNER, Norman. *O desenvolvimento da cultura norte-americana*. Trad. Elcio Gomes e Neide Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Editora Anima, p. 389 –424, 1985.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

_____. *A formação das almas. O imaginário da república no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CASIMIRO, Glauce Soares. *Da proposta das “elites” ao método direto. Uma história da disciplina língua inglesa no Colégio Pedro II (1930 – 1958)*. 2003. Dissertação, UFMS Campo Grande.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

_____. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1995. Coleção Travessia do século.

_____. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

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

CHARTIER, Anne-Marie. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. Trad. Diana Gonçalves Vidal, Valdeniza Maria da Barra e Vera Lúcia Gaspar da Silva. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul/dez.2000.

CHERVEL, André. *A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.2, 177-229, 1990.

_____. e COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.2, p.149-170, jul/dez, 1999.

COCA-COLA. Disponível em< <http://www.cocacola.brasil.com.br>> Acesso em 27ago2005

COLBEN, Stanley; RATNER, Norman. *O desenvolvimento da cultura norte-americana*. Trad. Elcio Gomes e Neide Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Editora Anima, 1985.

COSTA, Daniel N.M.da. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

CRUNDEN, Robert M. *Uma breve história da cultura norte- americana*. Trad. Álvaro Sá. Rio de Janeiro, Editorial Nórdica Ltda, 1994.

CULT – *Revista Brasileira da Cultura* – n. 84, ago/2004, ano VII.

CUNHA, M.J.C; STEVENS, C. M. T. *Quando, como e por que aprendi inglês: as narrativas de Hilário, Antonieta, Munira e Nora*. In: CUNHA, M.J.C; STEVENS, C. M. T (Orgs) *Caminhos e colheitas. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 267-280, 2003.

DAPIEVE, Arthur. *Brock: o rock brasileiro dos anos 80*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995, p.11-22.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

EBNER, Íris de Almeida. *A cidade e seus vazios. Investigação e proposta para os vazios de Campo Grande*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

FARIA FILHO. *Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71

_____, L.M de; GONÇALVES, I.A; VIDAL, D.G; PAULILO, A L. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan/abr, 2004.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIEDLANDER, Paul. *Rock and Roll: uma história social*. Trad. A Costa. 3ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 9-27.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita da história: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru – SP: Edusc, 2004.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1985.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL Ltda, 1980.

_____. *Tudo começou com Maquiavel. As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Trad. Dario Canali. Porto Alegre : L&PM Editores Ltda, 1986.

HEBRARD, Jean. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, n 2, p 65-107, 1990.

HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p 271-315.

_____, Eric. *A era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.314-336.

_____. *Tempos interessantes. Uma vida no século XX*. Trad. S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 420-445.

HIP HOP. Disponível em < <http://www.facom.ufba.br>> Acesso em 12 jul 2005.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Trad. Gizele de Souza. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, 2001, p. 375- 435.

_____. *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71.

KUHLMANN JR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862 – 1922)*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LEFFA, Vilson J. *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, n.4, São Paulo: Apliesp, p.13-24, 1999.

LEITE, João J. de Sousa. *Plínio Barbosa Martins. O advogado e líder político respeitado pelo preparo intelectual, pelo idealismo e pela ética*. In: Personalidades: coletânea de textos/ FUNCESP. Arquivo Histórico de Campo Grande. Campo Grande: A Fundação, 2003, p. 58 – 76.

LETTERIELLO, Rêmulô. *Miguel Leterriello. O imigrante italiano, pioneiro da industrialização, que acreditou em Campo Grande*. In: Personalidades: coletânea de textos/ FUNCESP. Arquivo Histórico de Campo Grande. Campo Grande: A Fundação, 2003, p. 58 – 76.

MACHADO, Paulo Coelho. *Pelas ruas de Campo Grande: rua velha*. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1990.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARINHO, Maria Gabriela S.M.C. *Norte-americanos no Brasil. Uma história da Fundação Rockefeller na universidade de São Paulo (1934 – 1852)*. Campinas, SP. Autores Associados: Universidade São Francisco, 2001.

MARX, Karl. *O capital*. vol 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 8 ed. São Paulo. DIFEL, 1984.

_____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1979, pp.83 – 218.

MILLS, C. W. *Educação e classe social*. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M (Orgs). *Educação e sociedade*. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1964, p. 268 – 286.

MORAES, Décio. *Notas sobre o imaginário social e hegemonia cultural*. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci>> Acesso em: 10 ago.2005.

- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Americanos. Representações da identidade nacional no Brasil e nos Estados Unidos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação (mestrado) – UNICAMP, 1999.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- PADILHA, Márcia. *A cidade como espetáculo. Publicidade e vida urbana na São Paulo dos anos 20*. São Paulo: Annablume, 2001.
- PAIVA, V.L.M. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: CUNHA, M.J.C; STEVENS, C. M. T (Orgs) *Caminhos e colheitas. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 53-84, 2003.
- PÉREZ-GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PESAVENTO, Sandra J. *Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo. Hucitec, 1997.
- PESSANHA, Eurize C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo. Cortez, Coleção questões da nossa época, v. 34, 1994.
- _____; DANIEL M.E.B; MENEGAZZO, M. A. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa*. In: *Revista Educação em foco. FACED*. n° 27, 2004, pp. 57 – 69.
- _____. et alii. *Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970)*. Projeto do CNPQ, 2004.
- PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol(1942 – 1990)*. In: OLIVEIRA, M.A.T de, RANZI, S.M.F (orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 255 – 298.
- PRADO, Maria L. Coelho. *O Brasil e a distante América do Sul*. Disponível em:<<http://ianic.utescas.edu/project>> Acesso em 05.set.2005.
- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de literatura*. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2000.
- REVISTA CULT, Revista brasileira de cultura, n° 83, agosto 2004, ano VII.
- SCHWARTZMAN, S; BOMERY, H.M.B; COSTA, V.M.R. *Tempos de Capanema*. Disponível em: < www.schwartzman.org.br/simon/capanema > Acesso em 05.ago.2005.
- SOUZA, Rosa F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar*. In: CUNHA, M.V da. (org). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000, p. 3- 27. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. *Uma contribuição para a história da cultura material escolar*. In: ALMEIDA, J.S. de.(org). *Profissão docente e cultura escolar*. São Paulo: Intersubjetiva, 2004, p.119 – 147.

TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Salvador, Tip. De São Francisco. 1929.

_____. *Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.33, n.78, abr/jun, 1960, p.63-74.

_____. *Educação e o mundo moderno*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. *Da democracia na América*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo – 3 ed – Martins Fontes , 1991.

VERGUEIRO, W. *As histórias em 10 quadrinhos*. Disponível em: <<http://www.folhauol.com.br>> Acesso em 20 ago 2005

VIÑAO FRAGO. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*, 2000

WARDE, Mirian J. *Americanismo e educação: um ensaio no espelho*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas. Autores Associados. n° 5, 2003, pp.125 – 167.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS:

BINNS, Harold H. *Inglês para o colégio*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

CARVALHO, Adazir A. *In English, please*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FONSECA , João. *New Spoken English*.6 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

_____. *Spoken English: Para a segunda série ginásial*. 77 ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional.

MARQUES, Amadeu. *English 2 (Segundo grau)*. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 1981

_____. *A new time for English. Book two*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. *A new time for English. Book three*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

ANEXO A
ENTREVISTAS

ENTREVISTAS

Professora Rosa Melke

Entrevista realizada em : 09/10/2005

Período em que lecionou no Maria Constança: 1955 ao início da década de 1970

Os documentos da Escola Maria Constança registram a sua prova de cátedra para o ingresso nela. Como a senhora iniciou a carreira de professora de língua inglesa, em uma cidade que não tinha ainda nenhum curso de formação para professores?

Desde pequena nós tínhamos professor de inglês que ia em casa. Papai era um homem muito culto, então nós tínhamos professores em casa e eu já sabia inglês. Aconteceu o seguinte: lá no Colégio Estadual, a professora, que se não me engano chamava-se Darty foi embora para os Estados Unidos. De repente, todo mundo ficou sem professor. Aí, a Dona Constança era diretora e souberam que eu sabia inglês, né? [...] Naquela época, ninguém sabia inglês, lembro bem, um dia chegou o presidente, eu ainda era pequena, chegou o Presidente do Rotary aqui e lá fomos eu e a minha irmã como intérpretes, veja você! [...] Bem, voltando ao assunto. A Dona Constança soube, todo mundo soube e então, vieram falar com o meu pai. Eu falei: - Ah não, eu não sou professora, não vou. Eu tinha vergonha sabe? Era muito nova, tinha vergonha dos alunos por causa da minha idade. E aí meu pai perguntou: - Você quer?. Eu fui, morrendo de medo [...]

E o exame de cátedra?

Porque era assim, subia a UDN. Era UDN e PSD? Vamos dizer, hoje seria o PMDB ea UDN, seria o que? O PFL? Acho que sim. Então era assim, Dr Fernando, ele era da UDN e esse Ernesto era do PSD. Então, quando um subia, tirava todos os outros, todo mundo ia prá rua. Então, quando o outro partido subia o governador, acontecia a mesma coisa. Então o concurso surgiu, eu fui inscrita ex-ofício, a Dona Constança não ia abrir mão de mim, né? E aí, então eu fiz e meu concurso foi aberto ao público, nessas salas acadêmicas, de degraus. Estavam lá o professor Nagib [...] Bom, eu sei que eu defendi na literatura e em línguas. Foi muito bom, mas tinha que defender ali, falando para aquele mundo de “cabeças”, eu estava concorrendo a um cargo vitalício, à cátedra. Era tão importante que quando foi aberta a Universidade Federal, que era estadual, eu fui uma das fundadoras. Eu, Kalil Rahe, se não me engano o Maymone, Waldeck Maia. Começou lá no Colégio Estadual.

Os alunos demonstravam interesse pela disciplina língua inglesa?

Sim. Eu acho que é porque as aulas eram interessantes, porque inglês ... sempre digo isso para os meus alunos, é o som das palavras, né? Então você vai falar a palavra *sure*, o som é de “x” e assim vai. A vogal, por exemplo, tem oito ou dez sons [...] Os alunos eram obrigados a anotar, eu sempre falava: - Peguem o lápis e anotem o som, não a tradução, só o som. Então eles tinham que me ouvir e era um silêncio absoluto. Aí eles iam anotando tudo. Depois, eu fazia a leitura daquilo e mandava o aluno ler, porque aí ele já sabia.[...] Eu fazia repetir e tudo isso chamava muito a atenção e todo mundo sabia e aprendia. E, com isso, vinha a gramática automaticamente, ela surgia, era gostoso de se aprender.

A senhora utilizava algum método específico para o ensino da língua inglesa durante as suas aulas?

Na minha época o que eu fazia era o seguinte: as aulas eram vivas, ao vivo. Por exemplo, medicina, era um consultório médico, depois as experiências, sabe? Os alunos se dedicavam totalmente, a coisa mais linda! Mais linda! [...] Tem uma lição, um correio, aí eu dramatizava, os alunos iam todos. Então eles memorizavam, as falas eram memorizadas, então gravavam, era assim! Precisa ver as apresentações, que luxo! De tudo, de biologia, de tudo. Sabe? Então por isso eles amavam, sabe? Era uma aula alegre e gostosa também, cultura total, né?

Sabe, até hoje sou convidada para festas, eles fazem encontros, tenho alunos.. um é dono de Cartório, às vezes eu paro e falo: - Eu não acredito! Sabe aquele Desembargador ... foi meu aluno. O Albino Coimbra foi meu aluno.

Existia uma preocupação em relação à influência norte-americana durante as aulas?

O meu inglês era um inglês americano. Agora, o que é inglês americano? O que é inglês inglês? Bom, o inglês americano, além do sotaque afetado, ele também tem as diferenças. Por exemplo, nas palavras, a palavra caminhão, na Inglaterra é *lorry*, nos Estados Unidos é *truck*, são outras palavras, entende? Então a minha influência sempre foi americana.

E o livro didático? Era um recurso a mais na sala de aula ou existiam outros recursos?

E a matéria ... como eu ia buscar a matéria? Bom naquela época, não sei se era com todos os professores, mas eu que era escolhida para decidir sobre o material do Estado inteiro, né? – É tal livro. Vamos dizer assim. Você sabe, tinha que ter o livro, era obrigatório. Vamos pegar um livro, um autor brasileiro, João Fonseca. Então era para todas as escolas do Estado todo. Então...; tudo eu escolhia, era chamada para decidir sobre isso, né?

Sobre os intercâmbios para o exterior, para os Estados Unidos, por exemplo.

Bem, ainda não havia essa cultura, porque os alunos, os estudantes ainda não saíam para fora. Ninguém saía.

Havia traços da cultura norte-americana que pudessem ser identificados?

Então, o que havia, talvez ... uma influência... Vamos dizer, usava muito biografias como Abraham Lincoln, enfim, de outros autores e personagens. Então eles aprendiam muito sobre os autores. Deles (os alunos) trazerem alguma coisa, do aluno como era, ainda não. Não, ainda não havia isso.

Há registros de festas e celebrações na escola, que eram prestigiadas pela população em geral e pelas autoridades. A disciplina língua inglesa e o professor eram convidados a participar desses eventos?

Você sabe aquele negócio do Festival, Festa das Nações, eu que organizei. Eram 600 elementos alunos meus do Estadual, do Osvaldo Cruz, do Colégio das Irmãs (Colégio Nossa Senhora Auxiliadora), - onde mais eu lecionei? – Enfim, meus alunos. Eu ensinei todas as danças de todas as nações, né? E aí, fui buscar também pessoas que me ajudassem, [...] Eu sei que depois que foi apresentado o show, que foi um espetáculo, os alunos queriam porque queriam continuar, ir para outras cidades, mas eu já tava namorando meu marido que eu conheci por causa disso, aí não fui. No dia da apresentação, o prefeito era o

Plínio Barbosa, e ele estava lá, com a esposa, foi no Clube Surian e na semana seguinte foi aqui na UCE. Foi um sucesso total! Foi em 1969. Não me lembro de festas internas do Maria Constança na minha época.

Mas havia o canto do Hino Nacional. Dona Constança era uma pessoa, assim maravilhosa. Era muito exigente. Agora eu sei porque era uma diretora exigente, não é brincadeira você lidar com aquele mundo de alunos e tudo. E ali, tudo organizado. Você vê, todo mundo cantava o Hino Nacional, o Hino à Bandeira, todo mundo, ali na entrada. Hoje não existe patriotismo, não existe nada.

A senhora poderia falar mais um pouco das práticas ?

Os meus alunos, sempre do meu lado, sempre foram meus amigos. Eu, por exemplo, criei um método todo especial, meu, que eu ensinava. Penso que eu gostaria de aprender dessa maneira. Os alunos falavam porque eles tinham que falar. Como eles iam contar a história que estava no livro se eles não lessem? Agora, tinham que ler e falar inglês, senão... Então, eles falavam bem. Eu inventei muita coisa, eu criava e todo mundo aprendia, eu amava, sempre amei ensinar.[...] Eu que elaborei as provas do primeiro vestibular de medicina da Universidade Estadual. Eu dei até uma tradução, porque eu acho que o médico tem que saber traduzir aquilo que ele precisa. Então, eu dei sobre um órgão. Você vê que é isso o que importa, tem que ter alguma coisa prática e não ficar demorando naquela múltipla escolha. Se o aluno souber uma tradução, ele sabe uma língua, se ele consegue traduzir, ele conhece a língua. Eu acho que devia ser mais isso.

Professor Horácio Braga

Entrevista realizada em 10/2005

Período em que lecionou no Maria Constança: 1967 a 1991

Professor, conte-me um pouco da história do Maria Constança.

A finalidade da escola era para atender os alunos carentes, né? e os alunos que tinham posse, podiam estudar no Auxiliadora, as meninas, os rapazes, os católicos, no Dom Bosco e os demais que, mesmo que alguns protestantes estudassem no Dom Bosco, não levavam em conta isso, e no Osvaldo Cruz. Eram as três escolas de ensino secundário que existiam. E, a finalidade da criação do Maria Constança foi ... primeiro Liceu campo-Grandense, depois Ginásio Campo-Grandense e a partir de 53, com a criação do segundo grau Colégio Estadual Campo-Grandense, foi para atender essa clientela, mas, no final, com a instituição da admissão, não é? Aqui havia dois colégios de ótimo nível de ensino fundamental, antigamente chamado primário. Era o Benfica que era da prefeitura e o Visconde de Cairu, dos descendentes de japoneses. Então, a maioria dos alunos que entravam no Maria Constança eram alunos que estudavam nessas escolas dadas as suas qualidades. Então, eles tinham que passar por essa peneira da, da admissão. Então, no final, o Maria Constança se tornou uma escola de elite. Então, todos esses médicos que nós temos hoje aí, passaram pelo Maria Constança. E à noite, tinha o Joaquim Murtinho que era uma extensão do Maria Constança, foi na época que eu cheguei aqui.

Quando e como começou a trabalhar nesta instituição?

Eu comecei a lecionar no Maria Constança em 67, e como a procura era muito grande, o governo resolveu criar uma extensão no Joaquim Murtinho, do próprio Maria Constança.

Tanto que eu comecei no Maria Constança com a língua portuguesa e Joaquim Murtinho, substituindo o professor Peter, inglês. E, lecionei de 67 até 91, porque eu tinha duas nomeações, uma nomeação catedrático.

Você é professor catedrático?

Sim, porque naquele tempo ainda tinham os catedráticos, não é? O catedrático é... consistia é..... porque antigamente, um governo entrava, limpava os professores, mandava todos embora e vinham os professores.... Quando Ponce de Arruda perdeu a eleição para o Correa da Costa, ele instituiu por um decreto o exame de cátedra, para segurar os professores. Então consistia esse exame num arrazoado que você podia fazer na língua, é, original, eu fiz de história geral, defendi o Cisma do Ocidente e fiz Latim, também minha tese toda foi em Latim. Eu fiz para Bela Vista e passei e lecionei em Bela Vista 6 anos. Depois, em 67 eu vim para Campo Grande, como havia deficiência de professores e estavam estendendo [...] o número de alunos, com a abertura da extensão do Joaquim Murtinho eu fiquei com língua portuguesa no primeiro grau no Maria Constança e inglês no segundo grau no Joaquim Murtinho. Então alternei no Português e o inglês, entre primeiro e segundo graus. E lecionei 24 anos lá, aposentei-me na primeira cadeira em 90 e na segunda em 91. Como eu tinha também a CADES [...]

Você tinha a CADES? Há muitos registros sobre a CADES nos documentos da escola. Fale sobre isso.

O Decreto 2488 dos Parâmetros do ensino secundário, primeiro editado por Francisco Campos e depois por Capanema, né? Então, instituiu a CADES que era um curso de férias de 1 mês, para qualificar e aperfeiçoar os professores. Então, eu fiz a CADES, primeiro a CADES de português, depois a CADES de inglês. Então essa CADES dava um registro provisório que nos permitia dar aulas aonde não houvesse professores com graduação. E, você sabe que aqui no sul do Mato grosso, a primeira professora a ser graduada, que graduou-se no Rio de Janeiro, na Nacional do Rio de Janeiro foi a professora, Maria da Glória Sá Rosa, que trabalhou comigo lá também. Os professores não eram graduados, engraçado, o importante é isso, a qualidade do ensino era ótima! Eram professores leigos e seminaristas, como é o caso do Candão, do Ari. Eram professores médicos, dentistas, geólogos, oficiais do exército. A maioria dos professores eram leigos, então, nós fazíamos um mês, não é? Esse curso de férias, depois prestávamos o exame e recebíamos um registro que até agora eu tenho, o registro. É, temporário, para lugares em que não houvesse professores graduados. Então essa era a nossa,... o nosso.... credenciamento para podermos lecionar. e porque eu tinha o registro, os professores que tinham o registro abriam as escolas, porque aí foram-se abrindo escolas,né? Escolas foram abertas sem registro, mas então, para dar nome, eu abri, nós abrimos o Lúcia Martins Coelho, não é? Que depois lecionei também no Lúcia Martins Coelho e lá lecionei as filhas do Pedrossian, que era governador na época, minhas primas que eram sobrinhas também do...., É, Ludinho foi meu aluno, não parava , coitado... E também esses Orsi todos.Também o Lúcia Martins Coelho foi um colégio de elite. Tanto que as mães, criticavam os professores que se vestiam muito mal. Mas você sabia que, enquanto um aluno ia lanchar, pegava uns 5 cruzeiros daqueles antigos, o professor não tinha , né? Então, nós demos o nome para o Lúcia Martins Coelho, lecionei lá, demos o nome para o 26 de agosto, demos o nome para o Malan, demos o nome para o Guia Lopes, então, eu ficava com uma cadeira fixa, não é ?, no Maria Constança e a outra nos outros. Mas por pouco tempo, tanto que eu me aposentei lá, no Maria Constança.

Você é professor de Latim, de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa, entre outras. Qual a sua formação?

Eu fiz a graduação [...] porque eu tinha o curso de seminário, né? E naquele tempo, não reconheciam o estudo do seminário. Então, em 69 (1969) eu fiz o vestibular e concluí minha graduação, lá na FUCMAT, em 73 (1973), em Letras. Depois, como eu tinha aquela escola o Líder, eu fiz pedagogia também. Mas, mais por uma exigência do governo. Porque Dona Maria Constança que era minha diretora pedagógica, ela é que assinava os documentos. Engraçado, eu me lembro que o secretário, de vez em quando, errava e punha Maria Constança de Barros Machado, e ela devolvia tudo pra ele, eu não me lembro o nome dele agora, eu falava: - não manda com “de” que a Dona Maria Constança devolve. Mas ela foi a primeira diretora pedagógica da minha escola, depois é que eu fiz pedagogia.

Como eram suas aulas na disciplina língua inglesa?

Eu sempre usei o porque eu aprendi isso no seminário, o Método Direto, não dou língua com declinação, etc... Eu dou dentro do contexto, né? Tanto o português também, eu dou a gramática, sou a favor da morfossintaxe, digam o contrário hoje em dia, mas eu dou a gramática, é importante, mas dentro do contexto. Os alunos, eu faço com que eles leiam, periodicamente 10 minutos, etc.. para se ambientarem com a parte da morfossintaxe. Agora, eu sempre usei... e foi como fui ensinado lá no colégio e você sabe, nós estudávamos seis línguas, não é? E estudávamos mesmo, saíamos falando.

E os alunos tinham interesse pela disciplina?

No princípio, os alunos eram de um nível ótimo, tanto que nós dávamos ditado em inglês, traduções, não é? E isso foi até um certo ponto, vamos dizer, até a década de 70, um pouco antes assim. Aí começamos a receber alunos de fora, era um desastre. Porque você dava uma prova de um texto, o aluno falava: - Professor, minha professora não fazia isso, ela dava pra contar de 1 a 10, mesa, cadeira, etc.. e o verbo to be, não é? Então, de 70 para adiante foi caindo o nível, mesmo sendo os mesmos professores, mas eram alunos que vinham com má preparação do interior, não é? De outras cidades. Então, depois de 70 foi o arraso com a 7692, foi um desastre para o ensino do Brasil e até hoje.

Os alunos faziam intercâmbios, para os Estados Unidos, por exemplo?

Os alunos não faziam com muita frequência, mas havia alguma. Isso não alterou o cotidiano da escola porque não eram muitos alunos. Houve uma certa alteração, mas não foi assim de grande porte. Havia ótimos alunos, que se consagravam ao inglês, e ao português. eu tive ótimos alunos, tanto que, nossos alunos saíam daí e iam para a Nacional, iam para São Paulo, e lá passavam no vestibular. Esses doutores que estão aí, que eu já falei. Todos passaram pelas nossas mãos. Porque era um ensino de boa qualidade, os professores eram autodidatas, não tinham formação não é? Mas, eram professores que estudavam eternamente. Isso fazia com que o ensino fosse bom. Depois, mais tarde, na década de 70 que começou a cair.

De onde vinham as decisões sobre a disciplina?

Havia muita imposição do Estado, o Estado mandava. Quando era unificado, vinha da secretaria de educação o currículo já pronto, e depois aqui também a secretaria mandava.

Tanto que, quando deixaram o Latim como optativa, em Bela Vista, nós recebemos um currículo, com 1 ano de atraso, em que tirava o Latim, não deixando nem como optativo.

O livro didático era um recurso importante na sua opinião?

Quando eu cheguei, a Gramática do Serpa, já estava sendo usada, por isso que eu usei. Já estava sendo usada pela Melke, não sei se foi a Melke ou o Peter. Foi Peter, se não me engano, que usava e eu usei. João Fonseca [...] foi usada também. O Serpa, por exemplo, eram textos científicos, sobre a Serpa primava por textos científicos, assim como esse também (referindo-se ao Binns), ele tem uns textos ótimos, gerais. Cultura, cultura mesmo, e o Serpa também. O Serpa abordava temas sobre saúde, sobre a diabetes, foi onde fui conhecer, apesar da minha avó ser diabética. então os textos eram aprimorados, sobre História, sobre parte científica, então eram textos ótimos para trabalhar com os alunos. Os alunos, ao mesmo tempo em que aprendiam inglês, eles aprendiam também a parte científica de matemática, ciências, etc.

Depois de 70, os livros já vêm com outra forma, inclusive o nível caiu, já vem textos mais amenos, mais recreativos, textos menores, não vem mais tratados sobre coisas interessantes, sobre coisas que puxavam a cabeça dos alunos.

Você citou o ano de 1970, que mudanças foram percebidas nas salas de aula?

O aluno começou a desinteressar-se, começou a haver, não sei porquê, o aluno começou a deixar de querer saber, o aluno não estudava, começou a doença que nós temos até hoje, na grande parte dos nossos estudantes, no Brasil todo. O aluno estava procurando um diploma, o aluno não estava procurando o saber, antigamente, eles procuravam o saber, não é? Porque não era fácil estudar no grau superior. Os alunos tinham que se preparar, para enfrentar uma Nacional, enfrentar uma PUC. Antigamente as PUC primavam, né? Então o aluno já não tem o saber como principal, vamos dizer, está procurando um diploma, canudo.....

Nós deixamos de usar o Serpa ou esse aqui (O Binns) e fomos usando outros livros que foram mandados, porque aí começou o Estado a mandar livros. Até a década de 70, nós escolhíamos os livros, no começo de 70. Depois disso, já eram imposições, já vinham carimbados. O livro de inglês vinha indicação deles lá, o aluno comprava. Nem todos adquiriam, então eles usavam juntos. O livro de segundo grau também, começaram a diminuir os textos. Os textos eram amenos, menos eficientes. gramática e textos pequenos, frívolos. Mais voltados para os americanos, porque nós fomos macacos dos americanos por muito tempo, até hoje, né? Então era mais voltado para o americano, não para a Inglaterra. Tanto que a gente, eu e a Melke dávamos vocabulários que diferenciavam, para mostrar pra eles, mas era tudo americano.

Há registros de festas e celebrações na escola, que eram prestigiadas pela população em geral e pelas autoridades. A disciplina língua inglesa e o professor eram convidados a participar desses eventos?

Eu não.... eu participei no final, eu vim em 67, né? Eram poesias, tratados, conversas, se fazia nestas festas. A Glorinha incentivava muito essas festas folclóricas.Eram os festivais, tinham cantos em espanhol, japoneses. Eram para os familiares, porque o Maria Constança era tipo um centro. Naquele tempo nós tínhamos os cinemas, mas poucos clubes, mas muito longe. Então, os alunos se reuniam, nos finais de semana, para esporte, para

lazer, para fazerem partes culturais, danças típicas, etc. Porque era tipo um centro pra eles, era uma referência. Sábados e domingos, a escola abria para isso.

Como a disciplina língua inglesa é vista no contexto escolar?

O brasileiro não dá muito valor à cultura, não é? Uma aluna perguntou: - Por que pobre vai estudar inglês, se eu não vou para os Estados Unidos? Então, eles não valorizam a cultura, não dão valor a outras línguas. Eu cansava de dizer: - Gente, quem sabe uma língua é uma pessoa. Quem sabe duas línguas, são dois seres, as línguas abrem o campo para a gente. A própria escola, não dava o devido valor. A culpa era parte da escola, e outra coisa, os familiares, em casa não se dá valor, né? Por isso, quando eu fui conselheiro eu lutei para se por o espanhol. Pelo menos, com o espanhol, na fronteira, o aluno se vê na necessidade de falar uma língua estrangeira, e aqui se ensinava inglês. Eu fui conselheiro em 84, então foi quando se criou o espanhol para a fronteira, porque, pelo menos, o aluno convive com aquela língua. Mas nunca se deu valor à aprendizagem de língua estrangeira.... Tanto que você sabe que o português não é nada mais que uma seqüência do latim, o que se fez, tiraram. Sabe qual foi a observação de um deputado? Por que a mulher vai estudar latim se ela não vai ser padre? Como se se estudasse latim para ser padre. Você vê a posição dos nossos governantes quanto à cultura. Isso não está diferente hoje. Então não se dava aquele valor para a língua estrangeira e é claro, se o aluno não é estimulado, mesmo que o professor se quebre na sala de aula, se não há por parte dos colegas, assim são as coisas.

Professora Luzia Villalba
Docente do Maria Constança desde 2000

Entrevista realizada em:

O que levou você a se tornar professora na disciplina língua inglesa?

Eu não tinha gosto pelo inglês, né? No fundamental, nem no ensino médio. Aí, eu fui ter o gosto pelo inglês na universidade, através da professora. Eu me encantei, assim, com o método dela. Até porque eu nunca tive professores de inglês que me passassem essa mensagem, de que o inglês é uma língua que a gente pode estar trabalhando normalmente e passando para os alunos, também normalmente, porque eu tive professores que não sabiam. Chegavam lá com um texto, com uma letra de música, traduziam e pronto, acabou. Muitas vezes eles nem sabiam, nem eram da área. Na época que eu estudei era dessa forma, o professor pegava para completar a carga horária. Aí, pra mim foi difícil por causa disso. Só comecei a ter interesse, realmente, pela língua inglesa, na universidade.

Como são suas práticas no Maria Constança?

Tem uns métodos novos agora, né? O skill, skimming, uma coisa assim. Eu faço assim: através do texto, eu pego e faço com que eles entendam esse texto, e que façam a interpretação dele, eles mesmos, traduzindo e interpretando, não traduzindo ao pé-da-letra, né, para que eles não fiquem preocupados. -Ah, não sei essa palavra! o que impede de continuar. Então eles fazem esse processo de ler o texto inicialmente, procurando entender

o que a mensagem do texto está passando. Isso é que é importante, eles conseguem entender através dessa forma.

Alguns alunos chegam no ensino médio e não sabem nada, até porque eles vem do município e lá eles estudam espanhol, né? Tem outros alunos que estudam inglês e vem totalmente despreparados, como se não tivessem visto a língua. O jogo deles é o seguinte: - o professor não explicava. Então, tudo é culpa do professor. Mas, na verdade, um pouco é a culpa no professor, um pouco do aluno. Você sabe que o interesse do aluno, se ele realmente quer, ele consegue.

O livro didático era um recurso importante, na sua opinião?

Eu adoto um livro, mas só a minoria tem. Quem não pode, não tem acesso ao livro, tira xerox, infelizmente tem que tirar, a gente não pode impedir, né? Não tem condição, então é a única alternativa deles. Outros pegam emprestado o material copiam, você vê o interesse deles. Até porque eu olho, diariamente, todas as tarefas, os exercícios que a gente faz, eu pego, olho, anoto. Funciona como se fosse um prezinho, né? Ficar olhando o caderno e tudo, mas... é um incentivo para eles a gente fazer com que eles trabalhem o inglês em casa e em sala de aula. Eu acho importante o material didático, o livro didático pra ajudar os alunos, pra eles terem um acesso e não uma coisa importante que eu vá seguir o livro, o livro serve pra eles, de base. Esse livro que a gente esta trabalhando, eu mesma, não achei interessante, mas eu tive que adotar porque os outros, somos três professores..., aí os dois resolveram....

É impossível negar a influência norte-americana no cotidiano do brasileiro. Você tem essa preocupação na condução das suas aulas?

Essa novela (América), por exemplo, eles questionam muito. - Viu professora como é pra atravessar? O pessoal fica todo iludido, né? Eles também questionam a internet. As coisas que aparecem na internet, os jogos, eles querem saber. Muitas vezes, eu não sei, porque eu não tenho acesso a esses tipos de jogos. Você sabe que o inglês tem diferença, né? Dialectos que eles usam, expressões que eles usam que não são costumeiras na nossa realidade. Então eles querem saber o porquê. Eu falo pra eles: - Pesquisem! Se vocês querem saber, vão no dicionário, ou na própria internet. Eu uso o laboratório de informática, eu tenho um cd-rom com alternativas de trabalho. A gente tem programas que tem mais de 2000 palavras que são faladas. Então, a gente trabalha as palavras, lógico que eu não vou trabalhar as 2000 palavras, porque não dá nem tempo. A gente usa algumas palavras para ouvir, pra eles memorizarem e pra eles escreverem, tipo um joguinho, eles ouvem, lêem e eles por si só digitam a palavra em inglês.

Como a disciplina língua inglesa é vista no contexto escolar?

Eu sinto que o inglês é valorizado pelos alunos, até porque eles sabem que reprova, que a professora cobra, então eles sabem tudo isso. Dentro da escola, a gente não sente muito apoio, eles (os professores) até falam: - Inglês? O aluno só tá mal com você? Muitas vezes desanima por causa disso. Com os alunos, eles têm essa consciência de que o inglês é uma disciplina como qualquer outra, tem que estudar mesmo, tem que saber. Porque o professor cobra.

O professor de língua inglesa é convidado a participar das feiras, festas e celebrações da escola, com apresentações em língua inglesa?

A gente participa das atividades culturais, através de música. Esse ano não deu prá gente apresentar ainda, nós temos várias peças de teatro, mímica, tudo em inglês prá ser apresentado. A gente precisa do momento cultural, a gente tá pensando numa sexta-feira, aí, prá apresentar. São historinhas que a gente pegou. Fizemos vários grupos, são histórias curtas e que, eles mesmos interpretam, falando mesmo.

E a festa de *Halloween*, é celebrada na escola?

A festa de *Halloween*: Nossa foi maravilhoso! Como os alunos gostam! É uma cultura que não é nossa, só que eles transferem pra cá de uma outra forma, então eles brincam, eles querem cantar, eles querem interpretar. Então, a gente fazia assim: uns cantavam rock, músicas internacionais, outros representavam através dos monstros, bruxas. A gente fazia desfile, dava prêmios, assim. A idéia da festa foi minha. Eu comecei a introduzir a idéia pra eles, e eles acharam maravilhoso. Nós fizemos 4 anos.

Professora Eliana Silveira
É docente do Maria Constança desde 2000

Entrevista realizada em :

Qual o papel da disciplina língua inglesa na escola? Ela pode ser vista como um dos canais de “americanização” do aluno?

Não acho que a disciplina língua inglesa é um veículo de americanização, mas uma forma de conhecer a língua, quer você queira quer não, ela é assim, meio que dominante, ela vem, acho que... em quarto lugar no geral, mas é assim, a língua que eles mais vêem nas músicas, e também que é o mais pedido hoje em dia. Hoje tem a língua portuguesa e inglesa. Não é uma americanização que eu pretendo passar pra eles (alunos), mas que eles conheçam o idioma e mais ou menos que tenham um domínio também, da.. do linguajar. E também pelos turistas que vêm pedir informação, tudinho... pra eles saberem, né? Então..

Às vezes o aluno pergunta: - Professora por que eu tenho que aprender inglês se eu não vou pra Inglaterra ou para os Estados Unidos?

Eu respondo: - Não precisa ir para os Estados Unidos. A gente tá rodeado das coisas da língua inglesa. Por exemplo, tem muitas lojas que tem as palavras em inglês. Eu acredito que as pessoas estão querendo, aí sim, americanizar. Quando começa a ter nome de grife, de lojas, essas coisas... produtos que estão mais voltados para a língua inglesa... isso é querer americanizar o povo brasileiro. Assim como as festas, né? Eu não queria falar, mas.... Ficar trazendo coisas essas coisas do povo americano aqui, só porque é diferente, vai pegando.

E as festas de *Halloween* na escola?

Eu fiquei fora 1 ano, mas antes de ficar fora, a diretora falou que não ia fazer porque era uma tradição dos americanos e que não ia fazer porque nós somos brasileiros. Essa postura me agradou, mas no ano de 2004, que eu peguei licença teve a festa de *Halloween* e em

2002 teve, mas eu não participei. Foi aberta para os alunos irem, alguns alunos meus participaram, com certeza, mas eu não.

Então você não concorda com essa comemoração?

A minha preocupação é o ensino da língua inglesa para o aluno se comunicar, saber o que tá escrito em placas, prá saber o que tá errado, como a gente vê *mega heer* (sic), é o cúmulo! Querem colocar a língua inglesa mas não sabem sequer escrever! Precisa saber o que é o certo da língua e o que é errado também, pra comunicação e também prá ter um pouquinho de domínio, porque a pessoa bilíngüe tem mais valor, quer queira quer não. No mercado de trabalho hoje, se você fala o português, beleza! Se perguntam se você fala outra língua : - Ah! Eu arranho o inglês, beleza! Você tá na frente! Entende? Três anos atrás eu fiquei sabendo que pra ser caminhoneiro do Expresso Araçatuba tinha que saber um pouco de inglês, porque as notas tinham termos em inglês, entende? Isso eu tento passar pra eles, não precisa ir, já está tudo aqui. Ano passado eu encontrei uma aluna que me falou: - Oi, professora! Eu saí do emprego porque eu parei de estudar inglês e precisou e eu fui dispensada dois meses atrás. Então nós precisamos ter conhecimento de mais de uma língua, porque o mundo pede.

Mas você percebe traços da cultura norte-americana no cotidiano escolar?

Os alunos trazem muita coisa norte-americana prá dentro da escola. Por exemplo, a camisa de rock escrita em inglês, às vezes, esta até escrito *Death* (morte) e não sabem, acham bonito, acham legal, tá na moda. Os jeans, todo mundo usa e as próprias palavras da internet, tá impregnado ali. Então nós vivemos nesse bolo e nem estamos sabendo. Nesse ano que passou, os alunos sabiam mais do que se passou nos EUA do que estava acontecendo no Brasil, os desastres do furacão, né? Das coisas que o Bush fala ou deixa de falar, eles estão sabendo.as notícias também só mostram isso. Mas é uma minoria que conversa sobre isso e que assiste as notícias o resto gosta de novela e isso é o aculturalismo.

O rock está na escola?

Os alunos gostam de rock, por ser legal, maneiro. Mas eles não sabem o que a música quer dizer. A prova é o meu aluno cantando sem saber como pronunciar as palavras, ele ia pelo som, pela repetição, escuta o que entende e vai cantando, só isso. O rock, que eu entendo, é uma maneira deles irem contra a sociedade certinha. Quando se fala de rock, no geral, a maioria que eu vou conhecer, eu vou conhecer em sala de aula, por causa das camisetas deles, coisa que eu fico abismada. Eles cantam, por exemplo, o *heavy metal*, e nem sabem o que quer dizer a música e estão repetindo. Então, é uma maneira deles cantarem algo que difere da língua materna.

E o movimento Hip Hop?

A disciplina língua inglesa não tem nenhuma influência nisso. Pode ser que alguma outra matéria.... já vi os alunos fazerem músicas, poemas, críticas, mas *hip hop* nunca vi. A disciplina língua inglesa participa da Feira Cultural da escola, esse ano (2005) nós falamos sobre as palavras inglesas que estão no nosso vocabulário e nós não nos damos conta disso. Meus alunos fizeram a pesquisa junto comigo e estudaram as palavras e fizeram a exposição. O outro grupo, dos outros professores, da manhã e do noturno, fez o trabalho que os Estados Unidos queriam comer o Brasil, realmente é o que está acontecendo.

Como engolindo o Brasil?

Eu entendo que os EUA estão roubando a cultura brasileira e que o aluno tá sendo americanizado, mas a disciplina língua inglesa não interfere nisso. Eu falo pra eles: - Gente, estamos no Brasil, nós estamos aprendendo a língua inglesa, mas eu não sou a favor de que sejamos americanizados, por exemplo, o *Halloween* é de lá, eu explico pra eles o que significa o *Halloween*, de onde vem o *Halloween*, é legal, se vestir de caveira de diabinho, prá eles isso é novo. Nós estamos numa geração onde os jovens estão importando o que vem é legal eles não sabem a consequência disso.

Eu sou a favor do ensino da língua inglesa porque nós precisamos saber outra língua.

Você citou a internet, o computador é usado com um dos recursos da disciplina língua inglesa?

Esse ano eu não levei meus alunos para o laboratório porque a minha preocupação foi de dar conteúdo, sabe? Conteúdo e foi aula, e foi turma nova...Foi a primeira vez que eu peguei aula de manhã, 7ª e 8ª, eu não queria, mas.. mas foi bem. Eu não dei aula na informática porque eu planejei tudo em sala de aula, que também foi um erro meu, né? É assim, minha aula eu faço às vezes fora da sala de aula, principalmente com a 7ª série, que foi necessário estudar as ruas, andar duas quadras, desenhei no chão as quadras. Isso aí foi a aula, foi um sacrifício, mas eles entenderam e tudo. Quando dava, eu saía com eles prá fora da sala de aula, mas nós estamos tão acostumados com a sala de aula, que eu só fiquei na sala de aula.

A diretora falou: - Tem que levar o aluno pra sala de computação, porque vem alguém da Secretaria e vê lá na pasta e quer saber porque não levou. Eu disse: - Eu não levei porque eu tô preocupada com o conteúdo, tá? Com que os alunos aprendam, tudo, acabei não levando, né? Eu sou avessa ao computador, né? Então planejei tudo em sala de aula

E o livro didático?

O livro didático é importante prá mim. No começo quando eu entrei... como fui chamada no mês de março, tinha pouco livro didático, então eu pegava o que eu tinha. No segundo ano, eu já recebi o livro didático e já fiz a escolha e, então, já adotei e é bom porque ali tem um programa certinho, ali. Os livros de inglês são comprados à parte, até pra 7ª e 8ª. Eu escolho os livros, principalmente nessas duas séries, eu perguntei: -Tem livro de inglês? Eles falam: - Você vai ter que escolher, eu fiquei como louca. Já não queria pegar a 7ª e a 8ª, e peguei, né? Aí eu saí procurando, tinha editora que eu tinha que comprar o livro, eu não tinha condições e tinha uns de mais de R\$30,00, e aí eu não tinha condições, eu fiquei apavorada, até que eu achei um livro muito bom, o *Take your time*, muito bom! Mas, foi uma polêmica porque os alunos achavam que inglês era só matéria na lousa, ou então era bem baratinho, tinha livro de R\$12,00, mesmo assim foi uma polêmica, mas acabou todo mundo.... a maioria comprando, quem não podia comprar fez a fotocópia. Já tem um esquema porque uma lição puxa a outra. quando nós vamos numa escola que não tem recurso, aí é diferente, aí a gente tem que fazer, né? Agora, numa escola que tem recursos, que os alunos podem, aí a gente pede o livro didático, pra nós fazermos o cronograma, ali. No Maria Constança, alguns alunos não têm condições de adquirir o livro didático, outros já têm, a maioria tem. Nesse caso, eles dizem: - você tem que escolher o livro. Eu pergunto: _ Mas eles vão comprar?. Eles dizem: Eliana, a nossa escola é de elite. Falei: - Tudo bem! O Maria Constança é considerado uma escola de elite. Assim, perto da Moreninha, perto do Los Angeles, que eu conheci a realidade também, o Maria Constança é elite.

Os textos dos livros, alguns são informativos, outros contam contos, por exemplo, um sobre o céu e inferno e trazem muito sobre os EUA, os conteúdos são muito voltados para a cultura americana, por exemplo, a África do Sul, nem aparece nos livros, eles mostram Martin Luther King, Michael Jordan, mas eu não chamo a atenção do aluno para os EUA. Eu prefiro a Inglaterra, às vezes um aluno fala que quer ir pra Miami, eu falo: - Legal! Aí eu falo sobre conhecer a Inglaterra, que é legal. Eu não concordo com a hegemonia norte-americana. Eu ensino a língua não a hegemonia.

Além da escolha do livro didático, vocês são responsáveis pela escolha do conteúdo?

A Secretaria deu um pré-planejamento para os professores. Quando eu entrei em 2000 recebi: - Esse é o conteúdo do 1º, 2º e 3º, isso é o que você tem que dar. Acho que vem da Secretaria do Estado. Eu não posso decidir, mas é o seguinte, conforme a realidade, eu mudo na minha sala de aula, quando eles não estão entendendo, o que eu posso fazer? Quando entrei em 2000, os alunos do 3º ano não sabiam o presente simples (Simple Present), não sabiam o plural, sabe? O planejamento, eu dava. Aí eu fui incrementando, nós recebemos o planejamento pronto. Nesse ano de 2005, sentamos os três professores de inglês e olhando os conteúdos decidimos se nós queríamos usar aquele ou queríamos mudar. Então, aconteceu que um conteúdo do 3º ano estava no 1º e vice-versa. Então nós reformulamos, nós pegamos, por exemplo, o Possessivo a gente dá no 1º e não no 2º, *question tag*, é do 2º e não do 1º.

Como a disciplina língua inglesa é vista no contexto escolar?

Começa pela carga horária, enquanto a língua inglesa, artes e ensino religioso têm duas aulas por semana, a matemática tem muito mais. De 2001 até 2003 foi ainda pior, era uma aula por semana por causa do projeto. O projeto substituiu um horário do inglês e o professor tinha que sambar, sabe? No começo eu achei que esse projeto só veio pra atrapalhar a vida do aluno.

Os pais só dão importância à disciplina quando os filhos estão com as notas baixas, a mesma coisa são os alunos porque o inglês foi fácil a vida inteira. Eu não concordo com isso, por isso tenho alunos que às vezes vão para um curso de inglês pra poder passar comigo.

.As línguas abrem o campo para a gente. A própria escola não dava o devido valor. A culpa era parte da escola e, outra coisa, os familiares, em casa não se dá valor, né?

Quais são suas práticas em sala de aula?

No começo eu falava muito inglês e os alunos não gostaram porque não entendiam, então, agora, eu dou um tempo pra eles lerem o texto, traduzirem e depois eu faço com que eles leiam o texto e eu ainda faço a prova oral desse texto. Não é só escrever, prova oral também, isso é uma coisa que eu sentia falta quando eu estudava na escola, ta certo? E, e na hora da tradução vão conhecendo as palavras e depois vão aprender a verbalizar as palavras, precisam aprender porque tem que saber a pronúncia.

Professor de Ciências
20/11/2005
Período: desde 1982

Entrevista realizada em

Professor , gostaria que o senhor falasse um pouco da história do Maria Constança

Quando entrei aqui, em 1982, já havia uma mesclagem de alunos, muitos vinham da periferia, principalmente do noturno, para os cursos básicos de saúde, mas segundo ao professores mais antigos e aquelas pessoas que vieram para a Festa dos 50 anos da escola. A senhora veio? Essa escola era de elite. Mas ela ainda é muito procurada pelos alunos porque o ensino aqui é muito bom. Você percebe isso pelas matrículas, os alunos vêm de todos os bairros da cidade, do Santo Amaro, do Aero Rancho, vem até alunos de Terenos, eu conheço quatro alunos que vem de ônibus de Terenos, todos os dias, para estudar aqui. Nos últimos oito anos a escola pública foi perdendo seu espaço, por causa dos baixos salários, das greves que comprometiam a qualidade do ensino (...) Mas no final de 80 (1980), a escola aprovava alunos no vestibular da Federal (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) para Medicina, Odontologia. Hoje, ainda aprova, só que para os cursos sem tanta concorrência. Não dá para competir com os alunos do Dom Bosco, da Mace, que fazem todos os cursos que aparecem. Hoje, a escola tem professores com mestrado, especialização.

Ex-aluna do Maria Constança
Período em que estudou na escola: 1968 a 1970

Entrevista realizada em:01/2006

Em que período você estudou no Maria Constança?

Eu estudei em 1968 e 1969 no Maria Constança. Eu fiz o 1º científico, o 3º científico era ligado ao Colégio estadual, porém era um curso experimental da universidade, chamava-se Pré-Biológico, era o segundo ano e foi o segundo e último ano que funcionou o Pré-Biológico, ele era dado por professores da Universidade, alguns que eram professores do Maria Constança, como o Professor Nagib e era um curso experimental da Universidade, era um 3º colegial para estudantes que iam fazer vestibular para a área de biológicas. O primeiro ano foi dado no Maria Constança e o segundo ano foi na Universidade, era o 3º colegial dentro da universidade, com os professores da universidade e do Maria Constança. Foi um curso experimental que funcionou dois anos e acabou, nunca ninguém me disse por que ele funcionou esses dois anos e acabou, talvez o professor João Rosa ou a professora Glorinha Sá Rosa possam explicar, porque eles eram professores.

Você acabou de citar a Prof. Glorinha, ela foi a responsável por muitas das atividades culturais do Maria Constança, você participou de algumas?

Sim, do festival de música. Ele foi realizado quando eu estava no segundo colegial, em 1969, eu era vice-presidente do Grêmio e o Grêmio... o presidente era o Paulo Monteiro, naquela época o Grêmio foi bastante atuante, né? Então organizamos um festival de música lá, mas era só música nacional e de preferência regional. Nós éramos colegas do Geraldo Espíndola, que era da nossa turma, tinham alguns músicos que estudavam conosco, ah! tinha o pessoal do Grupo Acaba, o Moacir. Então foi um grupo que organizou o Festival com um júri formado por professores relacionados à música na cidade, e os candidatos, na

maioria eram alunos do Maria Constança, com músicas próprias deles, nada de rock, nada disso. Então, isso foi uma coisa que lotou o Maria Constança, acho que foi o primeiro festival de música da cidade, lotou o auditório da escola, tinha prêmios, foi muito legal, muito legal, lotado! Jogaram ovo na professora porque ela era júri.

Os alunos faziam intercâmbios, para os Estados Unidos, por exemplo?

Os alunos não faziam, uma ou outra riquinha que ia prá Europa, não tinha esse negócio de intercâmbio, todo mundo era pobre, nem passava pela cabeça.

Você sempre foi aluna do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, instituição salesiana.

Por que escolheu o Maria Constança para fazer o científico?

O Maria Constança era o único científico da cidade ou você estudava lá ou ia pra fora. O Colégio Osvaldo Cruz tinha o contador, tinha o científico no Dom Bosco mas era só masculino, então mulher não tinha aonde estudar, ou fazia normal ou contador. Quando eu consegui entrar lá, na verdade, eu nem sei como eu consegui, porque eu fiquei na fila de espera até a véspera do início das aulas, eu e uma amiga, porque a gente não conseguia vaga, nós estávamos vendo prá ir pra São Paulo, porque não tinha aonde estudar, a gente queria fazer o científico, normal a gente não queria, contador muito menos. A gente queria fazer o científico que dava uma abertura pra fazer vestibular para um curso de exatas, de engenharia, de agronomia. Então, a gente queria um leque assim, com o científico e não com o contador ou normal. Realmente era o melhor colégio da cidade, tinha os melhores professores. Os professores eram professores de verdade, que faziam carreira como professores como a Prof. Tomázia, a Prof. Maria da Glória, o Prof. Nagib, professores de verdade, tanto que quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemática, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio, no Auxiliadora, onde estudei, tive dificuldades porque muitos assuntos tinham sido passados por cima, principalmente em matemática e ciências, que deveriam ter dado noções de química e física. No Auxiliadora as aulas eram dadas por freiras que chegavam e se adaptavam para dar as aulas. Agora a Irmã Sílvia foi uma excelente professora e teve destaque no colégio porque chegou adotando o livro dos Irmãos Maristas, que na época era um livro moderno e duas professoras que foram brilhantes e que eu falo pra todo mundo, inclusive uma delas dava aula no Estadual, que eram a Rita Coimbra e a Nair Coimbra, davam aula de Geografia e História e eram professoras com curso universitário e tal, mas, por exemplo, a professora de português era muito boa mas não tinha curso universitário, poucos tinham universidade.

Como eram as aulas da disciplina língua inglesa?

O Professor Nagib era muito engraçado, ele chegava pra mim e falava o número da casa do meu avô, na Rua 14, em inglês e eu tinha que repetir, eu não lembrava, mas ele era tão amigo que lembrava o número da casa do meu avô, você acredita? Ele que nos preparou para o vestibular, eu sou da 4ª turma, entrei em 1971, foi o primeiro vestibular que veio do CECEM e foi corrigido, acho que em São Paulo, mas tinha além da prova do CECEM, um texto pra traduzir, esse eu acho que foi feito aqui, e se não me engano, pelo Nagib.

Ex-aluno do Maria Constança

Entrevistado em : 01/2006

Período em que estudou no Maria Constança: 1964 a 1972

Como eram as aulas da disciplina língua inglesa no Maria Constança?

Eu entrei no Maria Constança em 1964 para fazer a 1ª série ginásial, eu estudei com a Rosa Melke e eu me lembro, até, inclusive, tenho o livro em casa, chama-se *Spoken English*, do João Fonseca. A professora sempre falava inglês nas aulas, ela mandava a gente ler o texto, sublinhar as palavras que não conhecia e ela explicava e logo após vinham as perguntas relacionadas ao texto. As aulas dela eram muito dinâmicas, ela era uma pessoa elétrica que ia de um lado para o outro, ela deixava a gente super acesos e as classes eram muito grandes, o número de alunos era muito grande, eram 50 alunos em cada sala de aula. Ela conseguia controlar e conseguia passar a matéria.

As aulas com o outro professor, o Horácio, se não me engano, também eram muito proveitosas, ele tinha bastante conhecimento da língua e era muito dedicado.

Voltando à Rosa Melke, em 1966, mais ou menos, tinha uma aluna da minha sala que tinha morado em Nova York, e ela veio falando um inglês maravilhoso e a Rosa Melke utilizava essa aluna para ajudá-la a dar aula. Então, ela lia, ela fazia perguntas, ela era uma espécie de monitora nossa, ela era super novinha, tinha uns 13 ou 14 anos e era assim, muito interessante.

Os alunos faziam intercâmbios, para os Estados Unidos, por exemplo?

Foi através das aulas de inglês do Estadual que eu realmente me interessei pela língua e aos 16 anos fui para os Estados Unidos. Na realidade eu tinha começado a fazer inglês aos 10 anos com aulas particulares com a Dona Jean. Então eu terminei o ginásio com 14 anos, fiz o 1º científico, terminei no final do ano e em janeiro fui para os Estados Unidos e aí não parei mais, eu me apaixonei pela cultura, pela língua. Eu fui da segunda turma de intercâmbio de Campo Grande, a primeira turma foi em 1969, eram seis alunos só. Nós fomos em sete alunos, eu e um outro aluno éramos do Maria Constança.

Tentando lembrar um pouco do cotidiano escolar, você percebe traços da cultura norte-americana naquele período, na escola?

Eu não diria algo norte-americano porque eu não me lembro muito bem, mas os Beatles, por exemplo, se bem que era um grupo inglês, mas já eram bastante ouvidos, teve uma música deles que a gente decorou, cantou. Quanto ao rock, no final da década de 60, O grupo Os Mutantes, da Rita Lee, era influenciado pela música americana, a Rita Lee fala muito bem inglês, várias músicas dela em inglês influenciadas pela cultura norte-americana, o *rock and roll*.

Como professor de inglês em cursos de idiomas e em cursos superiores de Campo Grande, você percebe a disciplina língua inglesa nas escolas como um dos canais de “americanização” dos jovens?

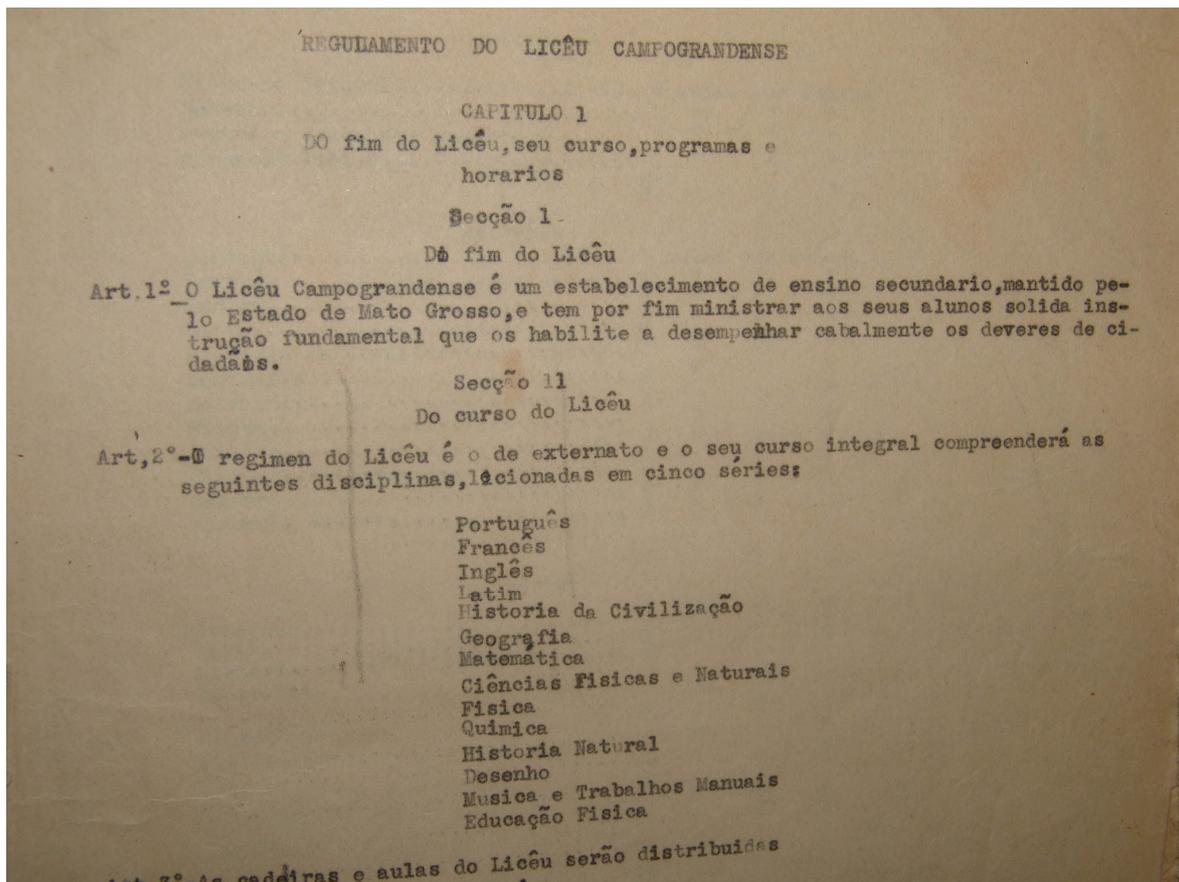
Com relação ao ensino de língua inglesa nas escolas, quase nada mudou, por isso começaram a surgir as escolas particulares de inglês (cursos de idiomas), onde os alunos acabam aprendendo a realmente dialogar, ouvindo, repetindo e memorizando. Aí sim, nessas escolas os alunos são totalmente influenciados pela cultura norte-americana, no CCAA, por exemplo, inclusive desperta neles uma curiosidade muito grande de conhecer o país, eles querem conhecer os Estados Unidos, eles têm curiosidade, dependendo da idade

querem ir prá Disney. As aulas de inglês ministradas nas escolas, mesmo particulares não facilitam o aprendizado, os alunos sentem muita dificuldade, eles não praticam a língua, então eles não entendem o quanto eles têm de conhecimento e eles não são levados a formar frases ou juntar palavras que possibilitem um diálogo com nativos , por exemplo.

ANEXO B

**DOCUMENTOS DA ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS
MACHADO**

Documento 1: Regulamento do Liceu Campograndense e as Disciplinas



Documento 2: Os programas do Liceu

Historia Natural.....	3	"	"	"
Desenho.....	2	"	"	"
	<hr/>			
	23	"	"	"

Secção III
Dos programas

Art-4°-O ensino e os programas do Liceu Campograndense deverão ser os adotados no Colegio Pedro II

Art-5°-No fim de cada programa de ensino poderão ser indicados os compendios ou obras de qualquer genero, que os professores julgarem recomendaveis para os alunos que vão seguir o curso, ~~pe~~ não sendo, porém, permitida a inclusão de livros esgotados e não em via de reimpressão.

Art-6°-Os programas adotados serão impressos e anexados em apendice a este regulamento, de modo que possam ser distribuidos no inicio das aulas

Secção IV
Dos horarios

Art-7°-Os horarios das aulas serão organizados pelo diretor, pelo menos quinze dias antes da reabertura das aulas, e submetidos á aprovação da congregação em sua primeira reunião do ano letivo.

Art-8°-Na organização desses horarios dever-se-ão ter em vista os interesses do ensino , dentro das seguintes normas:

- a)-as aulas deverão durar 50 minutos, havendo entre uma e outra o intervalo obrigatorio de 10 minutos.
- b)-manter-se-á, quanto possível , o intervalo de 48 horas entre as au :

Documento 3: Curso da CADES

8 /58

Em 27 de janeiro de 1959

Participa nº de disciplinas aos exames de Suficiência
Secretário dos Cursos da CADES em Campo Grande - M.T.

Ilmº Sr. Orientador dos Cursos da CADES- M.T.

Senhor Orientador,

Tenho a satisfação de participar a V. S. que há candidatos inscritos e solicitam Exame de Suficiência nas seguintes disciplinas:

1º ciclo

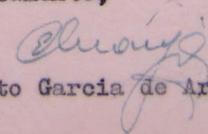
Português
Inglês
Matemática
História Geral e do Brasil
Geografia Geral e do Brasil
Ciências Físicas e Naturais
Desenho

2º ciclo

Português
Inglês
Matemática
História Geral e do Brasil
Geografia Geral e do Brasil
História Natural
Desenho

Confiante de ter esclarecido o suficiente para que V.S. possa tomar as necessárias providências, valho-me dêste feliz ensejo para apresentar-lhe os sinceros e cordiais cumprimentos.

Atenciosamente,


Ernesto Garcia de Araújo

Documento 4: Escola Modelo

1^a/8/59. - Instalação do segundo período do ano letivo.

6/8/59. - Visita de inspeção especializada pela Inspectora Federal do Ensino Secundário, Sr^a. Sédicla Campos Cruz em cumprimento de determinação da D.E.S. do M.E.C.

26/8/59. - Feriado Municipal - O colégio desfila em homenagem ao aniversário da cidade, a convite do Sr. Prefeito Municipal.

6/8/58. - Designada pela Portaria nº 814, de 17-6-59, visitei, nesta data, o Colégio Estadual Campograndense.

É este um estabelecimento modelo de ensino secundário, conforme me foi dado verificar e tanto em sua parte administrativa como na de didática também.

Muito poucas, por isso, foram as sugestões apresentadas para seu melhoramento:

1) - Corpo docente e administração

O diretor é registrado e o secretário já solicitou registro. Dos 30 professores só 3 ainda não são registrados.

É necessário que façam inscrições ao Exame de Sufici-ência para regularizarem sua situação.

Documento 5: Solicitação de fotografias da escola para Exposição em Buenos Aires

116/59

Campo Grande, 19 de setembro de 1959

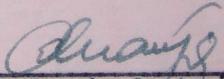
Ilmo Sr.
Dr. Tarciso Tupinambá Gomes
DD. Chefe da S.P.A.E.

Em atenção ao pedido contido em seu telegrama s/nº datado de 8 do corrente, em que solicita fotografias do nosso colégio para integrar o mostruário que a D.E.S. mandará a Buenos Aires para a exposição internacional de edificação escolar, tenho o prazer / de passar as mãos de V.Sª sete fotos de diferentes posições do nosso edifício.

Anexo uma síntese histórica da vida do estabelecimento e a descrição das fotos.

Sempre ao dispor de V.Sª, espero ter atendido em tempo e a contento como era do nosso desejo.

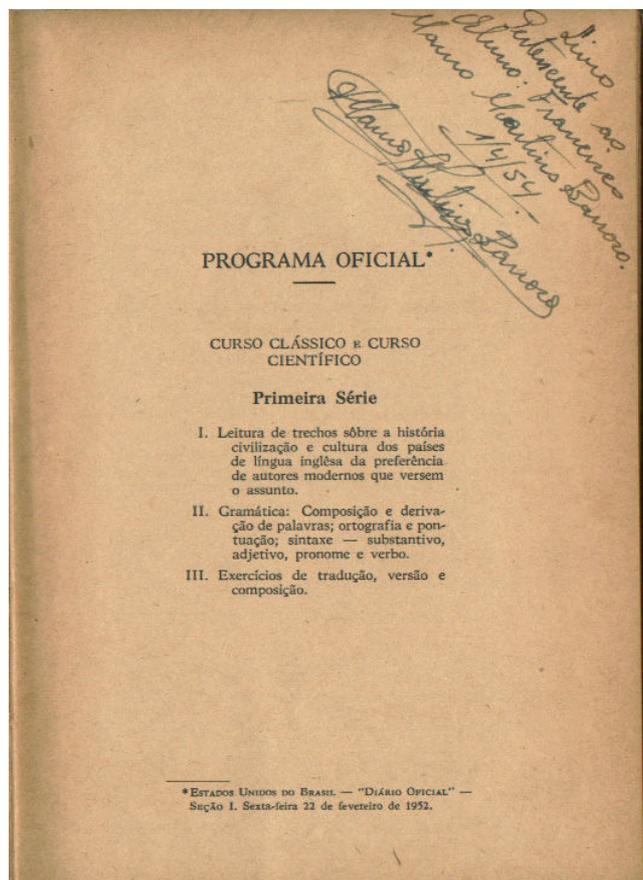
Cordialmente,



Ernesto Garcia de Araújo
= Diretor =

ANEXO C
LIVROS DIDÁTICOS

Livro 1: Livro didático adotado na década de 1960 e o Programa Oficial



Livro 2: Texto de Monteiro Lobato para o aluno fazer versão. Do livro *Inglês para o Colégio*

EXERCISE

Tell the story about Abou Ben Adhem in your own words.

Translate the following extract from "América" by MONTEIRO LOBATO.

Na América o impôsto (income tax) só é devido quando há lucros. Nenhum embaraço, nenhum "avança" no capital que se reúne para início dum negócio. Só ao cabo de um ano faz-se o impôsto pagável caso tenha havido lucros. Se a escrita da sociedade não os denuncia, nada a pagar. O que há de justo, de equitativo, de eficiente.

Mas êsse meu conhecido, tendo de pagar o seu impôsto de renda, encheu a fórmula das declarações e a enviou pelo correio à repartição arrecadadora, acompanhada dum cheque. Ficou liquidado o caso.

Nesse mesmo dia veio visitá-lo um amigo de mais longa residência no país, com o qual o meu cearense conversou a respeito do assunto.

"Você esqueceu de declarar uma isenção a que tem direito e pagou 50 centavos a mais. Reclame-os".

O meu cearense sorriu. Tratava-se de 50 centavos, uma ninharia. Não valia a pena o trabalho.

"Que trabalho?", indagou o outro. "Não há trabalho nenhum. Basta encher outra fórmula de maneira correta e enviá-la pelo correio com a nota de que segue em substituição da primeira, que não está certa".

"Não tenho de requerer coisa nenhuma? De ir lá? De esperar?".
"Claro que não. Experimente".

O meu cearense assim fez. Encheu nova fórmula e anotou-a da maneira indicada. Em seguida meteu-a num envelope, endereçou-o e enfiou-o na caixa postal da esquina.

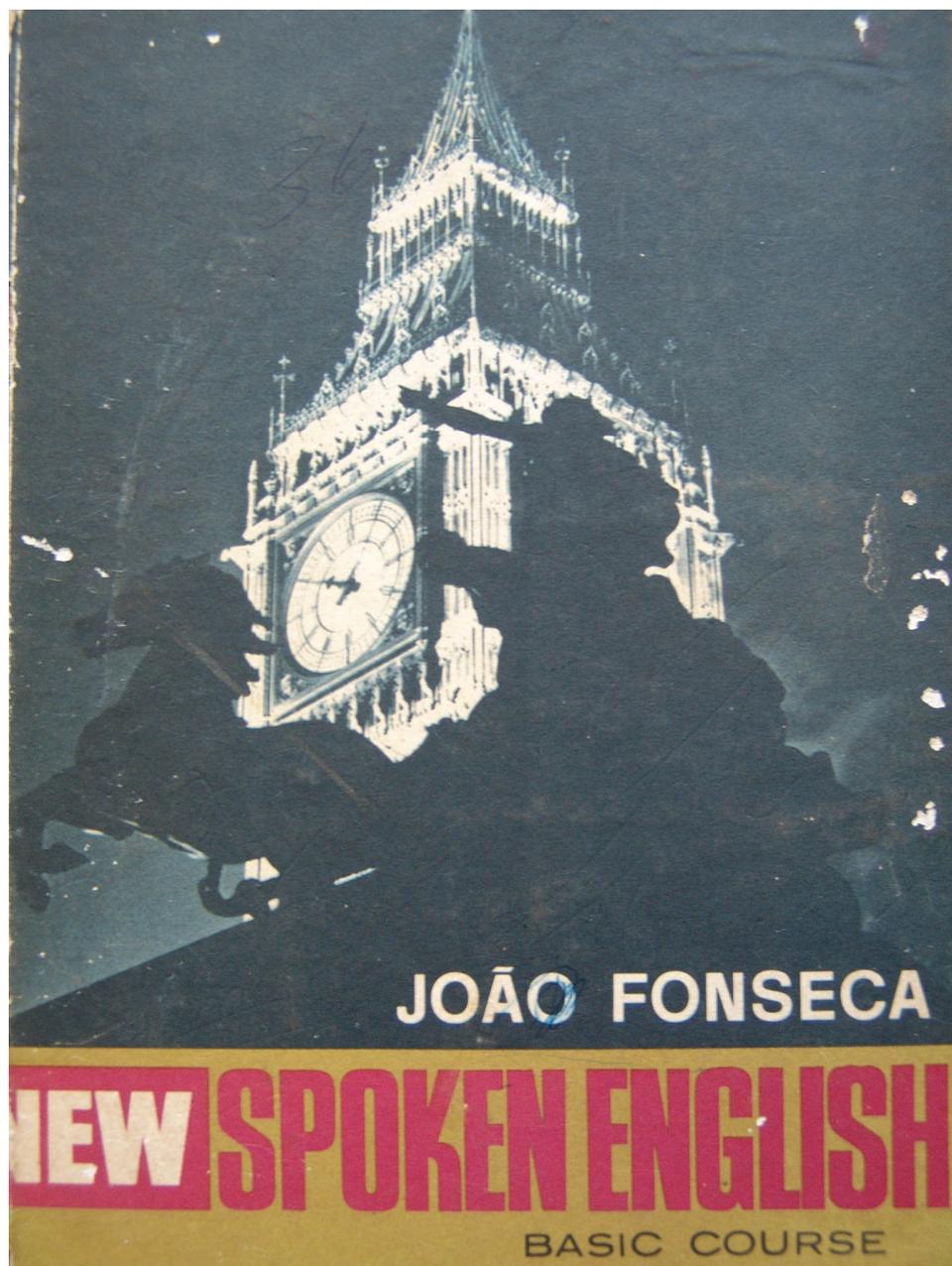
Três dias depois, com a maior dos assombros, recebia uma carta da repartição arrecadadora contendo um cheque de 50 centavos. Estava liquidado o incidente — Eficiência administrativa.

PUNCTUATION MARKS

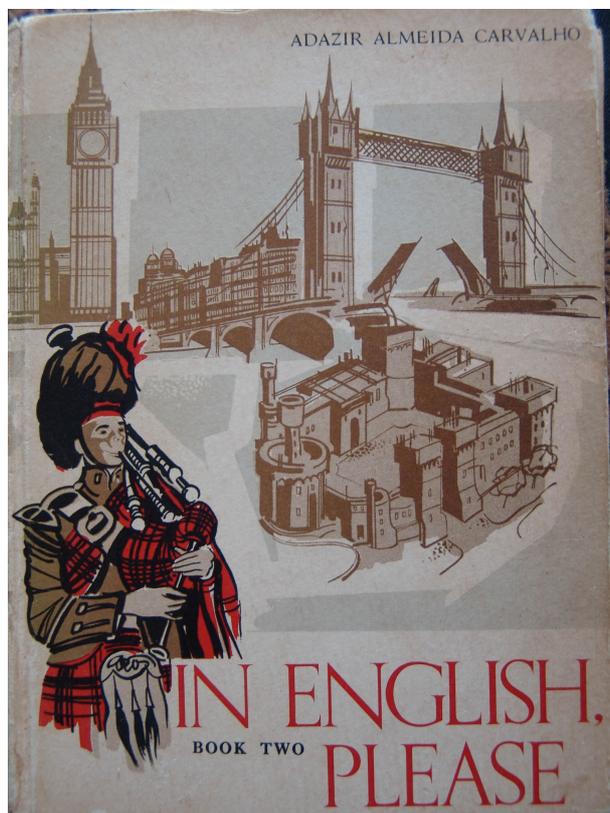
"Inverted commas" (' ')

Inverted commas (' ') are placed before and after quotations.
Example: He said 'Good-bye' and went away.

Livro 3: Adotado para o ginásio



Livro 4: Drills – atividades de estruturas gramaticais

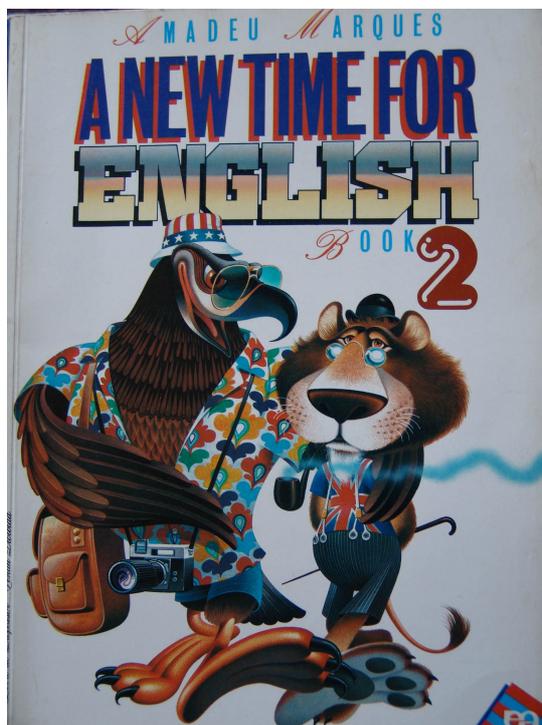


EXERCISES

- a) Re-write this lesson in your note-book, replacing "Alice" – "she" by "Alan" – "he".
- b) Oral drill (Substitution Table)

He	had a French lesson	
Doris	went downtown	yesterday,
She	slept in the living-room	last Monday.
Bob	played with his sisters	
	stayed in my house from	
	two to four	

Livro 5: Volume da Coleção de Amadeu Marques e os objetivos do ensino de inglês após a 5692/71



Objetivos gerais do ensino de Inglês

"Language is not an end in itself, just as little as railway tracks; it is a way of connection between souls, a means of communication."

Otto Jespersen

Neste nível o aluno deverá ser levado a:

- empregar corretamente, e em diversos contextos, as estruturas aprendidas e ampliá-las de forma criativa;
- participar de diálogos simples, utilizando estruturas e vocabulário conhecidos;
- ler pequenos textos, com ritmo, entonação e pronúncia corretos;
- compreender o sentido da linguagem em situações de experiência, ou em textos simples;
- compreender a relevância do conhecimento dessa língua, como instrumento de comunicação que lhe possibilitará desenvolver-se cultural e profissionalmente.