



**Universidade de São Paulo**  
B R A S I L

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E  
LITERÁRIOS EM INGLÊS

**Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa**

**PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA:  
INVESTIGAÇÕES SOBRE SUAS IDENTIDADES NUMA REDE DE CONFLITOS**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação da Prof. Dra. Walkyria Monte Mor.

**CÓPIA REVISADA**

São Paulo

2006



**Universidade de São Paulo**  
B R A S I L

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E  
LITERÁRIOS EM INGLÊS

**PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA:  
INVESTIGAÇÕES SOBRE SUAS IDENTIDADES NUMA REDE DE CONFLITOS**

**Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa**

*Orientação:* **Prof. Dra. Walkyria Monte Mor**

Dissertação de mestrado apresentada à  
Banca Examinadora da Universidade de  
São Paulo, como exigência parcial para  
obtenção do título de mestre em Letras.

Agência Financiadora: CNPq

São Paulo

2006

## **Agradecimentos**

---

*Esta pesquisa não teria sido possível sem a colaboração dos professores e alunos que se prontificaram a responder as perguntas do questionário e das entrevistas. Agradeço, especialmente, à professora que me permitiu assistir a suas aulas no início do estudo.*

*A dedicação e excelente orientação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mor tiveram papel fundamental na realização deste trabalho. Agradeço, também, aos professores doutores Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, Marisa Grigoletto, Leland Emerson McCleary e Nilson José Machado, pela leitura crítica e valiosas sugestões.*

*O grande apoio de meus pais, Pedro Quirino e Maria José Rodrigues Quirino, foi essencial para que mais essa meta fosse alcançada. Quero, portanto, dedicar a eles esta pesquisa. Faço, ainda, um agradecimento especial ao meu marido, Carlos Eduardo de Sousa, que, tão cuidadosamente, fez a revisão deste trabalho.*

*Agradeço, também, à grande amiga de infância, sempre preocupada com questões educacionais, Maria José Prudente de Carvalho, que esteve presente neste e em outros momentos de minha vida acadêmica.*

*Agradeço, ainda, ao CNPq pelo apoio financeiro durante a realização da pesquisa.*

## **BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## Resumo

---

O foco desta pesquisa é analisar a construção das identidades de professores de inglês que atuam no ensino público. Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que visa investigar de que maneira ocorre essa construção identitária e quais os aspectos que mais a influenciam. Através de entrevistas e de questionários respondidos por professores de escolas públicas da cidade de São Paulo, e de entrevistas com alguns de seus alunos, procuramos realizar esta análise sob alguns aspectos ideológicos, como a busca por modelos institucionalizados e a formação de hábitos culturais. As concepções que embasam este trabalho são a *identidade política e cultural*, apontada por autores como Bakhtin (2002), Hall (2000) e Bhabha (1998), e a *pedagogia crítica*, desenvolvida por Freire (1970) e utilizada por autores como Giroux (1997) e Bianchetti (2001). Teorias sobre a construção de ideologias, apontadas por autores como Ricoeur (1988) e Bruner (1986), também fazem parte do estudo.

As análises indicam que os principais fatores que levam à escolha da profissão de professor de inglês são o “gosto” pela língua e a crença na “necessidade” da aprendizagem dessa língua – ambos construídos pelos ideais neoliberais – além da busca pela “sobrevivência” no mercado de trabalho e pela ascensão social que esse conhecimento promete trazer ao indivíduo. A escolha da profissão se mostra, portanto, bastante influenciada pela ideologia neoliberal. A construção identitária, no entanto, não ocorre de forma passiva, já que os professores, também têm influência nas relações sociais e na formação de identidades. Notamos que os professores investigados nem sempre demonstram total consciência das construções sociais e culturais. Entretanto, observamos evidências de desenvolvimento crítico em vários depoimentos de professores. Além disso, notamos questionamentos de alguns alunos acerca da “real necessidade” de se aprender inglês.

Palavras-chave: **identidade, professores, língua inglesa, escola pública, pedagogia crítica.**

## Abstract

---

This study focuses on the investigation of the professional identities of English teachers who work in public schools in the city of São Paulo. This is a qualitative research, with ethnographic aspects, aiming at analyzing the ways in which the professional identities of the investigated community are built. Through interviews with teachers and some of their students, as well as some questionnaires answered by some of the teachers, we have analyzed their identity construction under some aspects such as the adequacy to institutionalized models and the formation of cultural habits. The concept of identity used in this study is the concept of a *social and political identity*, pointed out by some authors such as Bakhtin (2002), Hall (2000) and Bhabha (1998). Other theories used in this study are the *critical pedagogy*, developed by Freire (1970) and also used by other authors like Giroux (1997), and Bianchetti (2001), as well as the theories of *ideology construction*, pointed out by authors like Ricoeur (1988) and Bruner (1986).

The analyses indicate that the main factors that lead to the professional choice of English teachers are the “admiration” for the language and the belief in the “necessity” of learning it – both of them built by the neoliberal ideology – besides the search for “survival” in the job market and the social improvement that this knowledge promises to bring to the individual. The professional choice, therefore, has proved to be strongly influenced by the neoliberal ideology. The identity construction, however, does not take place in a passive way, since the teacher also influence in the social relations and in the construction of identities. It is noted that the teachers do not always demonstrate total awareness of the social and cultural constructions in a society. However, criticism was observed in various statements provided by the teachers. Besides, some students have questioned the “real necessity” of learning English.

**Keywords: identity, teachers, English language, public schools, critical pedagogy.**

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Investigações sobre os contextos em que as identidades se constróem .....</b>	<b>7</b>
1.1. A pedagogia crítica e a possibilidade da auto-reflexão do professor .....	7
1.2. Alguns dados e reflexões acerca da educação pública no Brasil.....	13
1.3. Duas escolas públicas na cidade de São Paulo hoje: retratos .....	21
1.4. Algumas considerações acerca do ensino de inglês no Brasil.....	30
Asserções iniciais .....	40
<b>2. Perspectivas críticas sobre os modelos na construção identitária.....</b>	<b>42</b>
2.1. O modelo neoliberal de professor: técnico, controlador e “eficiente” .....	42
2.2. Algumas contradições no modelo neoliberal.....	59
2.3. O perigo dos modelos segundo a pedagogia crítica .....	63
2.4. Rompendo modelos .....	66
<b>3. Influências culturais .....</b>	<b>70</b>
3.1. Cultura: construindo ideologias através de narrativas .....	70
3.2. Alguns hábitos culturais dos professores investigados.....	75
3.3. A cultura da “sobrevivência” e da “satisfação” .....	80
3.4. Globalização e seu impacto sobre as identidades .....	84
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>95</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>98</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>105</b>
Questões utilizadas em entrevistas com professores .....	105
Questões utilizadas em entrevistas com alunos .....	106
Modelo de Questionário .....	107
Entrevistas completas com as professoras mais citadas .....	108

## Introdução

---

O interesse em pesquisar a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa surgiu a partir de minha<sup>1</sup> própria experiência como professora de inglês no ensino informal. Na tentativa de conhecer melhor o ensino de inglês no contexto da escola pública, dei início a um estudo etnográfico em uma escola estadual localizada no centro da cidade de São Paulo, onde acompanhei várias aulas de inglês, de 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries do ensino fundamental, ministradas pela mesma professora. No decorrer desse estudo, surgiu a preocupação em investigar a construção das identidades de professores de inglês que atuam nesse contexto. A princípio, a professora acompanhada não demonstrou interesse na pesquisa, afirmando que “os pesquisadores só sabem fazer críticas e estão na sala de aula para verificar o que se faz de errado e apontar soluções impossíveis” (palavras da professora). No entanto, após algum tempo de convívio, ela se mostrou mais receptiva por ter notado que o foco da pesquisa não era o de criticar sua atuação profissional ou o de apontar “soluções” para “melhorar” o ensino de inglês na escola pública, mas o de investigar como se constroem as identidades de professores que atuam nesse contexto.

Logo senti necessidade de estar em contato com outros professores. Passei, então, a entrevistá-los e, nos casos em que não havia a possibilidade do contato direto, solicitei que preenchessem um questionário aberto, que continha questões parecidas com aquelas utilizadas nas entrevistas<sup>2</sup>. O objetivo era investigar os motivos que os levaram a se tornar professores bem como suas opiniões a respeito da profissão, das condições de trabalho e dos colegas. Todos os professores investigados lecionam a língua inglesa em alguma escola pública, estadual ou municipal. Alguns deles lecionam no ensino fundamental, outros no ensino médio e alguns em ambos. Todos já contam com algum tempo de experiência profissional. A grande maioria é formada por mulheres, confirmando os dados do INEP<sup>3</sup> que informam que o sexo feminino é predominante no professorado brasileiro.

---

<sup>1</sup> Parte da *Introdução* é feita em 1<sup>a</sup>. pessoa do singular por se tratar de um relato sobre as etapas da pesquisa

<sup>2</sup> Vide exemplos das questões utilizadas em entrevistas no Anexo 1 e modelo de questionário no Anexo 3.

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (Número de Professores na Educação Formal: 651.396; Homens: 89.623; Mulheres: 560.362). Dados do Censo do Professor de 1997, fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

Três professoras foram entrevistadas nas escolas onde lecionam, sendo uma delas a professora acompanhada durante o estudo etnográfico. Outros professores entrevistados freqüentam o curso de inglês oferecido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, conhecido como *English on Campus*, onde ministrei aulas por cerca de dois anos, e que é aberto à comunidade universitária e ao público externo, contando, em seu quadro de alunos, com um grande número de professores de inglês de escolas públicas. Os professores que responderam ao questionário participam de um curso de aperfeiçoamento em língua inglesa para professores de escolas públicas oferecido por um instituto de idiomas. No entanto, a análise não se limitou aos depoimentos da comunidade estudada, uma vez que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, houve a necessidade de também se entrevistar alguns alunos<sup>4</sup>, pois a visão do *Outro* é fundamental para a construção identitária dos indivíduos<sup>5</sup> (Bakhtin, 2002; Hall, 2000).

Apesar de vários professores terem sido estudados, não foi adotado um viés quantitativo, visto que generalizações não são possíveis nesse tipo de trabalho. Por esse motivo, não havia um número pré-estabelecido de sujeitos a participarem da pesquisa<sup>6</sup>. Tanto as entrevistas quanto o questionário se mostraram instrumentos relevantes para a análise, cada um apresentando características específicas. As entrevistas possibilitam a intervenção do pesquisador, que pode adequar as perguntas ao contexto. O questionário, por sua vez, costuma proporcionar maior liberdade de expressão por não haver necessidade de o sujeito se identificar nem de ter um contato direto com o pesquisador.

Há, na análise dos dados, uma diferenciação entre os depoimentos orais e escritos, através da marcação DO (Depoimento Oral) e DE (Depoimento Escrito) e os professores e alunos são identificados por número, apenas com o intuito de deixar claro se trechos do depoimento de um mesmo professor ou aluno aparecem em momentos diferentes da análise. Além disso, todos os depoimentos, tanto os provenientes de entrevistas quanto os conseguidos através do questionário, foram mantidos conforme o original, sem correção ortográfica ou sintática,

---

<sup>4</sup> Vide exemplos de questões utilizadas nas entrevistas com alunos no Anexo 2.

<sup>5</sup> Alguns autores que embasam esta pesquisa preferem o uso do termo “ser social” ao invés do termo *indivíduo*, uma vez que é através do contato com o *Outro* que se constroem as identidades (Bakhtin, 2002). No entanto, por motivos didáticos, optamos por manter o termo *indivíduo*, porém referindo-nos a um ser que se constrói em sua relação com o *Outro*, fazendo escolhas que são, na maioria das vezes, coletivas.

<sup>6</sup> 11 professores foram entrevistados e outros 57 responderam ao questionário. Também foram entrevistados 13 alunos.

uma vez que esse não constitui o foco da pesquisa. A título de ilustração, os aspectos da “fala” de professores e alunos que mais chamaram a atenção durante a análise estão em negrito.

Este estudo procura responder às seguintes perguntas:

1. Quais os principais fatores que levam à escolha da profissão de professor de inglês?
2. Que fatores culturais conduzem à “necessidade” e ao “gosto” pela língua inglesa?
3. Que aspectos presentes no início do ensino público no Brasil continuam a fazer parte desse contexto, influenciando nas identidades dos professores que nele atuam?
4. Como os professores analisados se vêem e são vistos pelos alunos com relação à sua atuação profissional?
5. De que forma os modelos institucionalizados de professor influenciam nas escolhas da comunidade estudada?
6. Que hábitos culturais presentes nas identidades desses professores são apoiados pelos ideais neoliberais?

Esta pesquisa utiliza o conceito de *identidade ética e política* de Bakhtin (2002), Bhabha (1998) e Hall (2000). Essa denominação é atribuída a uma identidade que se caracteriza por não ser fixa nem estável, ou seja, por não *ser*, mas *estar* em algum lugar, dependendo do seu contexto histórico e social. Segundo essa teoria, a identidade não se resume a uma essência – não podemos afirmar que alguém *é* uma coisa ou outra –, ao contrário, todo indivíduo possui várias identidades (geográfica, social, de classe, e assim por diante), sendo todas elas contingentes, ou seja, instáveis e dependentes de um contexto. Segundo os referidos autores, cada uma das várias identidades de um mesmo indivíduo tende a se sobressair em um determinado contexto. Por exemplo, um mesmo indivíduo manifesta a identidade de professor quando está em sala de aula e a de marido quando no convívio familiar. A construção das identidades está, portanto, ligada ao conceito de alteridade, ou seja, de estar em relação com o *Outro*<sup>7</sup>; e, segundo os autores, é a necessidade de se comunicar com este *Outro* que gera a necessidade da linguagem e da interpretação, fatores fundamentais para a construção identitária.

---

<sup>7</sup> Não se trata da visão altruísta do “existir para servir o *Outro*” criada pelo ideário liberal-positivista, mas sim de construir identidades a partir da visão do *Outro*.

Na visão de Bhabha (1998), por tratar-se de uma construção social, a identidade não existe *a priori*, ou seja, não é um produto acabado nem uma essência, mas está baseada em imagens. A produção de imagens de identidade é o que fundamenta o processo de identificação. Por isso, o autor afirma que nossas identidades são pronominais e não substantivas<sup>8</sup>, ou seja, elas dependem do contexto imediato. É possível afirmar, portanto, que a identidade é uma ação e que ela não é inerente ao indivíduo, mas socialmente construída, uma vez que as escolhas que fazemos nem sempre são individuais, pois tendem a ser feitas pelo grupo social ao qual pertencemos (o grupo daqueles que têm a mesma idade, sexo, profissão, nacionalidade, entre outros fatores). Dessa forma, segundo Bhabha (1998), para que se possa entender as identidades dos indivíduos, é essencial que se leve em consideração o seu contexto cultural, ou seja, o conjunto de valores morais e éticos que constroem suas narrativas e ideologias.

Brunner (1986) afirma que, dentro de cada cultura, os indivíduos fazem uso de narrativas para a construção de suas identidades pessoais e sociais. O autor aponta que as narrativas são processos de construção de significados, que ajudam os indivíduos a se situarem dentro de seu contexto sócio-histórico. O referido autor faz uso do termo *narrativa* não apenas para se referir às histórias contadas pela comunidade ou aos acontecimentos que fizeram parte de seu processo histórico, mas, de uma forma muito mais abrangente, refere-se a tudo o que é dito pelos indivíduos na tentativa de contruir sentido e, assim, compreender o que ocorre nas interações sociais. Segundo essa teoria, todos nascem dentro de um conjunto de narrativas que já existiam e fazem uso delas para construir novas narrativas e, assim, dar sentido ao mundo. A família e a escola representam, portanto, pilares nesse processo, já que são os primeiros grupos sociais onde o indivíduo está inserido. Nesse sentido, as primeiras visões acerca do mundo e das relações sociais tendem a ser aquelas transmitidas nesses ambientes.

A construção de identidades, segundo Nóvoa (2000), acontece dentro de uma rede de conflitos, já que a instituição de “modelos” vem “ditar” as escolhas identitárias que estão disponíveis aos indivíduos dentro do seu contexto imediato, sob pena de exclusão daqueles que fizerem suas escolhas fora desses modelos. Conforme veremos no segundo capítulo desta pesquisa, boa parte dos professores e dos alunos entrevistados busca o “modelo

---

<sup>8</sup> Os pronomes podem ser utilizados no lugar dos substantivos, ou seja, substituem a coisa em si. São, então, perspectivos (ex: eu sou “eu” para mim e “você” para o outro), assim como ocorre com as identidades.

institucionalizado de professor”, cujas principais características são o controle dos alunos e a eficiência na “transmissão” dos conteúdos do currículo. Tal busca por modelos parece influenciar de forma importante a construção identitária dos professores estudados, causando conflitos quando não há a adequação ao “modelo institucionalizado”. Essa percepção traz insumos significativos às reflexões dessa pesquisa, considerando-se que “ilustra” as contradições e conflitos encontrados na construção identitária do professor de inglês do ensino público. É importante salientar que a pesquisa está concentrada no contexto profissional das identidades da comunidade estudada, não se atendo aos outros contextos e identidades desses indivíduos. O trabalho está dividido em três capítulos, nos quais os depoimentos de professores e alunos são discutidos com base nas teorias que embasam a pesquisa.

O primeiro capítulo inicia-se com a discussão dos aspectos da perspectiva que fundamenta a análise dos dados; no caso, a pedagogia crítica, desenvolvida por Freire (1970). Em um segundo momento, alguns aspectos da história do início da educação pública no Brasil são abordados, com o intuito de promover uma reflexão a respeito dos acontecimentos que a levaram a ser como é hoje e, por consequência, que também influenciaram na construção das identidades dos professores que hoje atuam nesse ensino. Posteriormente, são apresentados dois retratos de escolas públicas atuais, ambas situadas na cidade de São Paulo. Um desses relatos é feito com base na pesquisa de Paro (2000), que fez um trabalho etnográfico em uma escola estadual situada na periferia da cidade. O outro relato provém de minhas anotações de campo, evidenciando aspectos do contexto da escola estadual que fez parte do estudo etnográfico desta pesquisa. Finalmente, é feita uma breve descrição acerca da história do ensino de inglês no Brasil, já que a comunidade estudada é formada exclusivamente por professores de inglês.

O segundo capítulo discute a questão da instituição de modelos como a principal influência filosófica presente na formação identitária dos professores estudados. Através da análise de trechos dos depoimentos de professores e alunos, feita com base em uma discussão crítica a respeito da formação de modelos, são feitas reflexões acerca de como os professores influenciam e são influenciados em sua construção identitária. O capítulo se inicia com uma

discussão a respeito do modelo neoliberal<sup>9</sup> de professor e suas principais características, que são a tecnicidade, o controle e a “eficiência” na “transmissão” dos conteúdos curriculares. Em um segundo momento, são evidenciadas algumas contradições nesse modelo, seguidas de uma discussão a respeito dos perigos que os modelos podem representar, segundo a visão da pedagogia crítica. Finalmente, são apresentados depoimentos de uma professora cujo trabalho pedagógico rompe com algumas expectativas do “modelo de professor de inglês da escola pública”.

O terceiro capítulo aborda a questão da formação de hábitos culturais como outra influência importante na formação identitária da comunidade estudada. É importante esclarecer que as análises dos dois primeiros capítulos não ocorrem isoladamente das características culturais que são inerentes às situações descritas; no entanto, é neste capítulo que a perspectiva cultural é focalizada e salientada. O capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, são discutidas noções de cultura e identidade cultural; posteriormente, a formação dos hábitos culturais da comunidade estudada; a seguir, a criação, pelo ideário neoliberal, de duas “necessidades”: a “sobrevivência” e a “satisfação” pessoal; e, finalmente, a questão da globalização e suas influências na construção de identidades. As considerações finais do trabalho não pretendem ser finais, dada a impossibilidade de se esgotar um tema que está, por natureza, em contínua reconstrução. Por isso, este trabalho também tem o objetivo de instigar outros pesquisadores a debaterem esse assunto, que se mostra tão relevante no contexto atual.

---

<sup>9</sup> Ao longo do trabalho, serão discutidas as ideologias construídas pelo ideário neoliberal, o qual, segundo Bianchetti (2001), constitui a base das sociedades capitalistas.

## 1. Investigações sobre os contextos em que as identidades se constroem

---

*Identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.*

ANTONIO NÓVOA (2000)

### 1.1. A pedagogia crítica e a possibilidade da auto-reflexão do professor

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada com base na pedagogia crítica, que teve Freire (1970) como um de seus principais fundadores. Segundo essa teoria, todo processo educacional está fundamentado em relações sociais permeadas por múltiplas formas de poder. Dessa maneira, nenhum processo educacional pode ser neutro, ou seja, não há como o ensino estar desvinculado de alguma ideologia. A esse respeito, Freire (2001, p. 37) afirma: “A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.” O autor continua, mais adiante: “... não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente esse imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática” (Freire, 2001, p. 39).

A integração entre teoria e prática se mostra um dos principais objetivos da pedagogia crítica, que busca promover reflexões a respeito da forma como a sociedade está organizada bem como ações que possam diminuir as desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1992; Saviani, 1996; Giroux, 1997; Silva, 2004). Esses e outros teóricos da pedagogia crítica atribuem as desigualdades sociais ao sistema neoliberal, vigente nas sociedades capitalistas, o qual está fundamentado nas relações de mercado e prevê que os indivíduos, na busca pelo seu próprio desenvolvimento econômico, mesmo que involuntariamente, ajudam a maximizar o bem coletivo, já que sua produção colabora para o “progresso”<sup>10</sup> da nação.

---

<sup>10</sup> Utilizamos o termo *progresso* entre aspas, assim como outros termos que aparecerão na análise, porque assumem, para a pedagogia crítica, uma conotação diferente da utilizada pelo discurso neoliberal, conforme discutiremos no decorrer do trabalho.

Segundo Bianchetti (2001), o ideário neoliberal, segundo o qual “o mercado é a lei social soberana” (palavras do autor), não é algo novo, tendo nascido por volta da década de 40. Trata-se, segundo o autor, de “um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo” (Bianchetti, 2001, p. 21). Segundo os ideais neoliberais, a única forma possível de distribuição de bens que mantenha algum equilíbrio entre oferta e procura é através das relações econômicas do mercado. As desigualdades sociais provocadas por esse sistema são explicadas por seus defensores através da comparação com as leis naturais, segundo as quais os seres vivos não são iguais e os mais fortes são mais bem sucedidos que os mais fracos. Para os defensores do neoliberalismo, qualquer interferência no sentido de diminuir as desigualdades sociais poderia causar grandes danos ao sistema social.

De acordo com Bianchetti (2001), o Estado é visto dentro da teoria neoliberal como um espaço de mediação entre os indivíduos, os quais, apesar de serem por natureza desiguais, estão em condições potenciais de superar essa desigualdade. Para tanto, dependeria apenas do esforço individual de cada um a busca por crescimento econômico, minimizando a desigualdade “natural” do sistema. Esse crescimento econômico, por sua vez, seria possibilitado pela educação, que supostamente dá ao indivíduo condições para competir no mercado de trabalho. Por esse motivo, segundo Bianchetti (2001, p. 112), “A lógica do mercado na educação supõe uma relação entre a oferta de serviço educativo e a demanda da sociedade. A ação do Estado se reduz a garantir uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado”. Ocorre, então, o que o autor chama de “mercantilização” da educação e do indivíduo, ou seja, a função educacional se reduz a preparar o indivíduo para o mercado, para que este possa, então, buscar seu crescimento econômico, e, dessa forma, promover maior desenvolvimento à nação.

Contra esse tipo de educação, voltada apenas à formação de cidadãos capazes de conviver bem socialmente e de produzir para o mercado, Freire (1970) cunhou o termo *educação bancária*, designando o modelo educacional que trata o aluno como depositário do conhecimento, ou seja, como um indivíduo que chega à escola desprovido de saber, e que deve ser submetido à transmissão do conhecimento científico por parte do professor. Criticando esse modelo, o autor afirma que o aluno deve participar ativamente da prática

educativa, tendo seus conhecimentos prévios - adquiridos fora da escola - valorizados pelo professor, e sendo chamado a ver o mundo criticamente, buscando conhecer o que está por trás dos fenômenos sociais. A curiosidade e a criticidade são, para o autor, fundamentais para um bom processo educativo, e, para que este seja possível, é preciso um “esforço de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador” (Freire, 2001, p. 28). O autor também aponta para a luta de classes e para a tendência que as classes dominantes têm de valorizar o conhecimento científico, principalmente o Europeu, e de desprezar o senso comum e as formas de conhecimento construídas com base nas experiências das classes menos favorecidas. A esse respeito, o autor afirma: “O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele” (Freire, 2001, p. 27). Freire não sugere, entretanto, que o conhecimento científico seja deixado de lado; ao contrário, afirma que esse conhecimento também deve fazer parte do currículo, como forma de garantir aos alunos mais uma ferramenta na luta por maior igualdade social.

Em face às colocações de Freire (1970) e de outros autores da pedagogia crítica, houve, no início da análise dos dados, uma tendência a olhar a prática educacional sob uma ótica um tanto simplista, vendo uma elite dominante que controla e influencia decisivamente as classes dominadas, as quais, por sua vez, não detêm poder algum, sendo apenas controladas e manipuladas o tempo todo. No entanto, de acordo com Foucault (2004) e com o próprio Freire (1970), compreende-se que o poder não representa uma via de mão única, pois se encontra sempre descentralizado e fragmentado. Segundo essa teoria, tanto os mais privilegiados quanto aqueles com menor poder aquisitivo detêm alguma forma de poder e fazem uso dele. Dessa forma, o poder circula dentro da sociedade e essa estrutura é bastante complexa. Não significa, no entanto, que não existam práticas de exclusão que permeiem o processo escolar. Com o intuito de olhar para essas práticas, a pedagogia crítica propõe temas relativos a poder e dominação, classe, raça e gênero.

O objetivo de se refletir acerca das práticas de exclusão, segundo a pedagogia crítica, é o de promover rupturas ao sistema, visando a sua transformação. O conceito de ruptura é discutido por Ricoeur (1988), que afirma ser este um dos mecanismos mais eficientes na busca por mudanças sociais. O autor utiliza este termo para se referir a toda prática ou ação que se coloca contra o sistema neoliberal e sua forma de organização, “desobedecendo” as

regras impostas e libertando de suas ideologias. Segundo o autor, as rupturas violentas também podem se fazer necessárias para que alguma mudança de fato ocorra. Essas rupturas, porém, que tanto podem ser atos de violência ou de vandalismo como ações radicais de resistência, representam apenas um instrumento a ser utilizado em momentos extremos, mas que não causam as grandes mudanças, conforme podemos notar na seguinte afirmação: “Talvez sejam necessários os momentos de ruptura violenta. Mas devem ser pensados apenas como uma peripécia. A revolução não é uma peripécia: é a pressão contínua da convicção sobre a ação responsável” (Ricoeur, 1988, p. 171). Percebemos, por meio dessa colocação, que a ruptura defendida pelo autor não é representada por grandes manifestações, mas por pequenos atos corriqueiros de “desobediência” às regras impostas pelo sistema neoliberal.

Segundo a pedagogia crítica, não se deve simplesmente aceitar o que um sistema filosófico ou uma cultura dizem sobre si mesmos, mas deve-se sempre confrontar esses dizeres, ajudando a desconstruir as premissas do senso comum (Giroux, 1997; Freire, 1970). Como peça-chave da pedagogia crítica, o neomarxismo<sup>11</sup>, trazendo noções de contradição, dialética, exploração, dominação e legitimação, incita a busca pela renovação democrática dentro das sociedades capitalistas. Outra característica da pedagogia crítica, segundo Luke & Freebody (1997), é a interdisciplinaridade, ou seja, a troca entre as diversas disciplinas, que, além de reforçar a interconexão entre filosofia, economia, política e cultura, prioriza a não separação entre teoria e prática, conforme já apontado na teoria de Freire (1970). Pode-se afirmar, portanto, que a pedagogia crítica busca uma sociologia política da educação, propondo mudanças tanto em nível de cognição quanto em nível político, já que, na visão de seus autores, o papel da escola não é o de esperar pela reforma da sociedade para que ocorra uma melhora na prática educativa; ao contrário, é a escola quem pode ajudar a promover mudanças sociais.

Um dos grandes problemas enfrentados pela pedagogia crítica é a ideologia segundo a qual a política não tem lugar na educação. Vários autores já apontaram para a tendência dos ideais neoliberais de manter os educadores longe das questões políticas. Um deles é Rajagopalan (2003, p. 110), que afirma: “há quem defenda a tese de que qualquer esforço

---

<sup>11</sup> Segundo Luke & Freebody (1997), o chamado *neomarxismo* representa uma revisão da teoria de Marx, levando em conta os vários poderes que interagem na sociedade.

por parte de um pedagogo de opinar sobre essas questões equivale a um ato de intromissão indevida em questões que não lhe dizem respeito”. Entretanto, segundo o mesmo autor, “a crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política – a de não perturbar a ordem das coisas que se encontra instalada, ainda que nela possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedades gritantes” (Rajagopalan, 2003, p. 111). Na mesma linha, Coelho (2002) afirma que a educação tem o papel fundamental de criar resistências contra a dominação e a injustiça social, já que “o trabalho pedagógico, em virtude da própria contradição social, contribui também para a superação da divisão social, vale dizer, da exploração e dominação e, conseqüentemente, para a libertação das classes oprimidas” (Coelho, 2002, p. 31). O autor também afirma que “quem pensa questiona, duvida, discorda das determinações, quer saber o porquê das coisas e da atividade que realiza” (Coelho, 2002, p. 34), revelando uma atitude condizente com a pedagogia crítica.

Um importante aspecto levantado pela pedagogia crítica é o de que, dada a natureza dual da ideologia neoliberal, há nela um convite à transformação social, ou seja, ao mesmo tempo em que pode dar margem à dominação, ela permite a subversão através de processos de ruptura (Ricoeur, 1988; Rajagopalan, 2003; Giroux, 1997). Tais processos tornam-se possíveis através da auto-reflexão proposta pela pedagogia crítica, que visa conscientizar os cidadãos das relações de poder que permeiam as práticas sociais, dando a eles ferramentas para promover essas rupturas. Giroux (1997), outro grande contribuidor da pedagogia crítica, afirma que as escolas não devem ser vistas apenas como locais que reproduzem a sociedade, pois elas também têm a possibilidade de educar os alunos de forma que se tornem cidadãos ativos e críticos. Entretanto, segundo o autor, para que isso ocorra, os professores devem compreender como a cultura dominante funciona no ambiente escolar para invalidar as experiências culturais das ‘maiorias excluídas’ (palavras do autor). A partir disso, os professores podem ajudar os alunos a reconhecer que a cultura escolar não é neutra, revelando-lhes “os mitos, mentiras e injustiças sociais no cerne da cultura escolar dominante” (Giroux, 1997, p. 39).

Na mesma linha, Maccariello (1997) afirma que a escola tem a possibilidade de ajudar a construir um conhecimento transformador, “que não só propicie a aquisição dos conhecimentos socialmente construídos, mas também permita uma compreensão crítica das condições sociais, bem como dos aspectos ideológicos presentes no currículo escolar”

(Maccariello, 1997, p. 04). Segundo sua teoria, há dois “rumos” que a escola pode tomar em seu trabalho pedagógico: o de contribuir, consciente ou inconscientemente, para a manutenção das desigualdades e exclusões; ou o de colaborar para uma nova ordem social. A autora afirma que, quando busca alguma mudança, a escola enfrenta limites, pois a ordem já estabelecida causa a impressão de ser justa e de dar condições iguais a todos. Além disso, os próprios professores, segundo a autora, são preparados para transmitir os conteúdos curriculares de forma “neutra”, corroborando com a idéia de que as exclusões sociais são naturais, pois estão fundamentadas nas diferentes capacidades de cada indivíduo. Para que uma mudança educacional ocorra, a autora afirma que os professores precisam tomar consciência da importância de sua atuação no processo, de forma a ajudar seus alunos na construção de um conhecimento que englobe o saber científico, sistematizado de forma contextualizada, bem como o saber que eles já trazem de seu contexto social.

Nesse sentido, a pedagogia crítica propõe o fim do modelo educacional mercantilizado, ou seja, aquele que se baseia na racionalidade instrumental e volta-se apenas para a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Sugere, ao invés disso, uma educação voltada à promoção da democracia, à criação de uma esfera de debate público independente, que não seja controlada pelo mercado ou pelo Estado. Sugere um modelo construtivista das ciências sociais, que promova uma visão alternativa e que considere a aprendizagem como atividade essencialmente social (Freire, 1970; Ricoeur, 1988; Giroux, 1997; Silva, 2004). A função da escola não deve ser, portanto, a de “trazer luz para acabar com as trevas” – como na visão iluminista - e sim a de preparar para a incerteza, educando para uma mentalidade aberta, com a qual o aprendiz poderá criar seus próprios significados, dependendo do seu contexto (Morin, 2001). A pedagogia crítica vê o sujeito social como um indivíduo culturalmente diverso, e não como um sujeito fixo, essencial ou inflexível, portador de uma identidade única e estável. Dessa forma, essa pedagogia busca responder a questões como: de que conhecimento se trata?; para que serve?; para quem e em que contexto deve ser trabalhado? Tais questões devem ser levadas em conta pelo professor ao fazer suas escolhas como forma de promover reflexões e, talvez, rupturas.

É importante esclarecer que o objetivo central deste trabalho não é o de apontar falhas ou o de propor soluções, uma vez que a pedagogia crítica não acredita em modelos pré-estabelecidos e nem em “verdades” aplicáveis a qualquer contexto. Ao contrário, este

trabalho tem o objetivo de promover reflexões a respeito daquilo que influencia as escolhas dos professores estudados e que contribui para a formação de sua identidade profissional. Também parece relevante esclarecer que o uso da palavra *influência* não significa que os professores sejam sempre levados a agir de certa forma, sendo “dominados” pelo sistema de exclusão em que nos encontramos, já que, segundo Foucault (2004), todos os indivíduos de uma sociedade influenciam e são influenciados nas suas práticas sociais, ora sendo sujeitos dessas práticas, ora estando “sujeitados” (termo do autor) a elas. Embora esta pesquisa não tenha como principal objetivo promover mudanças, seria, certamente, bastante satisfatório se a análise aqui realizada pudesse trazer contribuições para uma melhor formação (ou construção) dos professores estudados.

## **1.2. Alguns dados e reflexões acerca da educação pública no Brasil**

De acordo com Moraes (2002), a instituição do ensino público gratuito no Brasil teve sua origem nos ideais iluministas do início do século XIX, quando se queria implantar a República no Brasil. Segundo esses ideais, “fazia-se necessário lutar contra o obscurantismo do regime monárquico e pela emancipação política da nação; separar a Igreja do Estado; construir o cidadão e a ‘opinião pública’, através da eliminação da miséria do povo e do analfabetismo; combater a irracionalidade administrativa e a centralização do Estado Imperial” (Moraes, 2002, p. 8). Naquela época, segundo a autora, a ignorância era vista como um empecilho ao progresso republicano, situação que o ideário liberal maçônico procurava transformar através do ensino público, o qual tornaria o indivíduo um cidadão “consciente” de seus direitos e deveres. Tal “conscientização” parecia necessária para um bom convívio social, aparentemente possibilitando “a ordem e o progresso” que se esperava no país.

A maçonaria foi, então, responsável pela abertura de diversas escolas públicas e seu lema era: “sabemos abrir escolas e bem medir as esmolas” (Moraes, 2002, p. 14). Segundo a autora, além de preparar os cidadãos para um bom convívio social, o ensino público tinha o objetivo de prepará-los para serem bons profissionais, gerando mão-de-obra mais especializada. O Liceu de Artes e Ofícios constituía um bom exemplo da tendência tecnicista que o ensino assumiu desde o seu início (Moraes, 2002). A preparação para o

mundo do trabalho se mostra, portanto, uma importante característica do ensino público no país desde o seu início. Mediante as afirmações de Bianchetti (2001), concluímos que o quadro hoje ainda se mostra bastante parecido com o daquela época, já que, segundo o autor, o objetivo principal do ensino formal hoje também parece ser o de formar cidadãos aptos ao convívio social, além de formar mão-de-obra especializada para o mercado. Dessa forma, acredita-se que o indivíduo possa contribuir de maneira mais efetiva para o “progresso” do país. De fato, segundo Sousa (2002), para se adaptar ao sistema neoliberal, preparando mão-de-obra qualificada para o mercado, as escolas procuram garantir um aprendizado tecnicizado.

Nesse contexto de ensino, a memorização sempre se mostrou um fator importante. De acordo com Sousa (2002), nos primórdios do ensino público, a memorização era vista como uma forma de atender à demanda dos exames para as escolas superiores. No entanto, segundo a autora, esse procedimento sempre gerou muitas críticas, entre elas a de que “memorizar era uma forma de o professor ensinar aquilo que não sabia, de o aluno aprender o que não entendia, de os examinadores avaliarem o que não compreendiam, na esperança de que um dia encontrariam o sentido do que aprenderam de cor” (Sousa, 2002, p. 88). Segundo a pedagogia crítica, a memorização representa uma ferramenta para a realização de uma atividade pedagógica que se revela “despreparada” para atingir suas metas, que costumam ser a garantia de um aprendizado que conduza a um bom preparo para exames vestibulares e testes de emprego.

Observamos que, apesar das diversas críticas à memorização, ainda se pode encontrar professores preocupados em repetir esse procedimento, como forma de garantir o preparo dos alunos para a vida profissional, conforme podemos perceber neste trecho de depoimento:

DO/P02: (...) muitos vão **fazer vestibular**, tal, então... eu **mando decorar verbo irregular**, tem prova de verbo, e eles ficam bravos porque a história do **decorar não existe mais**, né, mas você **não tem muito como lidar aqui** a não ser dessas **maneiras mais objetivas**. **Decorar verbos de inglês**, é vocabulário que eles sabem e vão **entrando no esquema**... Mesmo nesse esquema de traduzir alguma coisa, de você **decorar os verbos**, tal, eles

[meus alunos] já **são bem mais ágeis do que os outros**. Eu sinto uma diferença, sabe? Então eu acho que... até que vale a pena. Porque a gente **não tem muitos meios aqui** de... e eles **não têm hábito de estudo mais**.

A professora demonstra não concordar que a memorização seja algo ultrapassado e que haja alternativas a esse tipo de “aprendizado”, pelo menos no que se refere à escola pública. No final da sua fala, ela parece estar confusa quanto aos objetivos da memorização, o que a leva a argumentar que, algum tempo atrás, os alunos tinham o hábito de estudar e que, portanto, a memorização era menos necessária do que hoje, quando eles não mais parecem valorizar esse hábito. Podemos concluir que, para ela, a memorização constitui uma alternativa para que os alunos aprendam algo, mesmo que, de fato, não estudem. Com relação à disciplina língua inglesa, a professora parece acreditar que a alternativa para que seus alunos se saiam bem no vestibular - o que, de acordo com suas respostas durante as entrevistas, parece ser seu principal objetivo com relação aos alunos do ensino médio - seria desenvolver neles o hábito de decorar os verbos irregulares, tornando-os mais “ágeis” para resolver as questões do exame.

Os alunos analisados na pesquisa, por sua vez, parecem não concordar que a memorização ainda seja a melhor forma de se aprender algo na escola pública. Em um trecho do depoimento de um aluno desta mesma professora, é interessante notar que ele vê a prática da professora diferentemente da forma como ela a vê. Não lhe parece que a professora está propondo a memorização de listas de palavras soltas, e sim que procura sempre utilizar textos, onde estas palavras estarão inseridas em um contexto:

DO/A03: Ela trabalha muito com texto, entendeu? Então, com texto é **muito mais fácil** de trabalhar para aprender **do que decorar palavras**, tal. É mais fácil.

Retomando as questões históricas acerca da escola pública, há, segundo Catani (2002), um outro elemento presente nesse ensino desde o seu início: a baixa remuneração dos professores. Tal situação, no final do século XIX, já preocupava a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, levando o Dr. Diego de Mendonça Pinto, Inspetor Geral da Instrução, a afirmar em seu relatório que não seria “gratificando-se com

mesquinhos vencimentos (...) que poderemos atraí-los para o magistério, sobretudo numa região fértil de recursos como São Paulo, onde tão fácil é a vida e mais vantagens se colhem ensinando num colégio particular” (Catani, 2002, p. 48). Segundo a autora, o próprio diretor da Escola Normal, em 1878, referia-se aos professores como “mendigos do funcionalismo”. Além disso, utilizava-se a expressão “proletários das profissões liberais” ao referir-se à posição econômica dos professores naquela época.

Os levantamentos desta pesquisa indicam que, nos dias de hoje, a baixa remuneração<sup>12</sup> dos professores, especialmente daqueles que trabalham em escolas públicas, é um dos fatores que mais parece causar descontentamento em relação à profissão, conforme podemos notar nestes dois trechos de depoimentos:

DO/P02: Olha, eu nunca me senti insatisfeita, **só a questão financeira**, né, o **salário** é que... eu já trabalhei em escolas particulares, tudo, mas não é assim aquela coisa, né? Agora tem a diferença, porque só sobraram as grandes escolas, né, então **o professor que trabalha nessas grandes escolas** realmente **ganha bem mais** do que um professor de...de escola pública.

DE/P18: Eu não lecionei no início da minha carreira, hoje **está difícil na parte financeira** e também não sou efetiva ainda. Sinto **muita dificuldade com a falta de recursos** que temos. **Não fiz a faculdade que me fez feliz.**

Contrariando o senso comum, assim como o que afirmava o Inspetor Geral da Instrução no final do século XIX, P02 afirma não haver uma diferença salarial tão grande quando se compara uma escola particular de pequeno e médio porte com uma escola pública. Segundo ela, apenas os colégios “grandes” - devendo se tratar de colégios famosos, dotados de grande status - pagam a seus professores um salário significativamente maior do que se paga no ensino público. P18, por sua vez, mostrou ter chegado à conclusão de que a faculdade que cursou não lhe proporcionou a “satisfação” esperada. Ela parece responsabilizar, principalmente, a baixa remuneração por seu descontentamento. Nenhuma das duas

---

<sup>12</sup> De acordo com dados do MEC, o salário médio de um professor de escola pública é de R\$ 866,00. (fonte: <http://portal.mec.gov.br>)

professoras, nesse momento de seus depoimentos, aponta outros fatores que seriam para elas causa de “insatisfação” com relação à profissão.

Uma vez que já é de conhecimento público que professores, tanto no ensino público quanto no privado, são, na maioria das vezes, mal remunerados, torna-se instigante buscar as razões que levam indivíduos a “escolher” essa profissão. Lucchiari (1998) afirma que há muitas influências sociais nesse tipo de escolha. Existem enunciados que estão presentes no ideário das pessoas e que as levam a optar pela profissão que elas acreditam ser a mais apropriada para sua situação<sup>13</sup>. Enunciados como “medicina, direito e engenharia são os melhores cursos” ou “os pobres não podem escolher, trabalham ‘no que pintar’” (Lucchiari, 1998, p. 43) acabam levando à 1) existência de cursos que são desvalorizados e colocados em segundo plano, como é o caso das ciências sociais e humanas e 2) escolha de tais cursos pelos que se julgam “incapazes” de frequentar os “melhores” cursos, ou seja, os que “cumprem satisfatoriamente” seu papel formativo e que, por essa razão, trazem maior prestígio e *status* social. Tal ideologia é reforçada pelo ideário neoliberal, segundo o qual as desigualdades são naturais e cabe ao indivíduo lutar para superar suas “deficiências” e buscar seu crescimento econômico (Bianchetti, 2001). Não conseguindo superar essas “deficiências”, cabe ao indivíduo conformar-se com sua situação, sem, no entanto, rebelar-se contra o sistema. Esse parece ser o caso de muitos professores, que, por falta de opção, foram “levados” a escolher essa profissão.

Bourdieu e Passeron (1992) já afirmavam que a escolha profissional é diretamente influenciada pela condição social do indivíduo, levando-o, desde a infância, a desejar profissões que são compatíveis com seu contexto social. Dessa forma, é comum que crianças das classes mais altas almejem carreiras que serão a elas possíveis de seguir, como, por exemplo, aquelas ligadas à medicina, à advocacia e às engenharias, ou seja, profissões dotadas de maior *status*, conforme explicitado por Lucchiari (1998). Da mesma forma, em meio às crianças das classes mais baixas, é comum que desejem carreiras também compatíveis com sua condição financeira, coincidentemente, profissões dotadas de menor *status*, porém mais possíveis de serem alcançadas, conforme também apontado pela referida autora. Um dos motivos pelos quais o neoliberalismo é bem sucedido, segundo Bianchetti

---

<sup>13</sup> Falta de capacidade intelectual ou de condições financeiras, tanto para pagar pelos estudos, quanto para, posteriormente, exercer a profissão.

(2001), é que gera nos indivíduos a consciência de seu lugar na sociedade, fazendo com que almejem mudar de posição social, sem, no entanto, ameaçar o sistema, já que o sucesso ou o fracasso são sempre atribuídos ao próprio indivíduo.

Analisando os dados desta pesquisa, foi possível perceber a grande influência das ideologias neoliberais nas identidades dos professores, os quais, mesmo demonstrando um descontentamento geral com relação à baixa remuneração, mostram também uma boa dose de resignação; provavelmente causada pela crença de que, por não terem capacidade intelectual mais elevada ou melhores oportunidades de estudo, não podem esperar nada diferente:

DE/P48: Meu **sonho** era **ser médica**. Mas, por **motivos alheios a minha vontade**, não foi possível. Então, **me encaminhei para ser professora** de inglês, **não por ideal**, mas por encaminhamento.

DE/P58: ... muitas vezes me pergunto se **poderia estar mais realizada em outra profissão**, visto que, à época em que decidi pelo curso, **não tive muita escolha**; havia poucas opções quando fui para a faculdade, e **não tinha condições** para tentar algo diferente em um centro maior.

DO/P10: Ah... eu **me tornei professora**, né... eu fui fazer o vestibular, **prestei pra enfermagem**, mas eu achei que não...**não tinha muito a ver**... assim... **com o meu perfil**, aí eu decidi ser professora... gostei, gosto de ensinar, mas, assim... **não foi uma decisão** assim... **pensada** de muito tempo, não. Não foi uma coisa assim... foi uma coisa assim... mais de momento. Eu achei que ia **encaixar com o meu perfil**.

É interessante analisar o depoimento de P48, principalmente quando ressalta que se tornou professora “não por ideal, mas por encaminhamento”. A impressão que se tem é que ela foi “levada” a seguir a profissão de professora contra a sua vontade. Primeiramente, o seu sonho de ser médica pode ter sido construído a partir do desejo de ingressar em uma carreira de prestígio e obter maior *status*. Os “motivos alheios à sua vontade”, que não lhe permitiram buscar esse ideal estão, muito provavelmente, relacionados às causas apontadas por Lucchiari (1998), ou seja, falta de condições financeiras para ingressar no curso e,

posteriormente, para iniciar a carreira e/ou falta dos conhecimentos necessários para ser aprovada no vestibular de medicina. O próprio vestibular parece ser um elemento de controle ou um condicionante do sistema neoliberal, uma vez que controla o acesso à educação superior. Provavelmente, esta professora percebeu que, devido às suas baixas condições financeiras e/ou intelectuais, não poderia almejar a carreira de médica, tendo que deixar de lado seu “sonho” e optar por uma profissão condizente com sua situação, o que parece ter gerado nela grande descontentamento.

De acordo com Ricoeur (1988), buscar uma profissão que traga status faz parte do “sonho” de grande parte dos indivíduos, já que isso pode garantir o que o ele chama de “vida boa” (grifos do autor). Segundo Ricoeur, o objetivo primeiro dos indivíduos em uma sociedade neoliberal é o de alcançar a “satisfação” pessoal, já que o neoliberalismo prega a “obrigação de ser feliz” (grifos meus). Para o autor, “qualquer que seja a imagem que cada um faz para si de uma vida realizada, esse coroamento é o fim último de sua ação” (Ricoeur, 1988, p. 203). De fato, nenhum dos professores entrevistados afirmou ter um dia “sonhado” em ser professor(a). Voltando ao depoimento de P58, parece ficar mais claro, no seu caso, que a influência na “escolha” da profissão foi causada por problemas financeiros, pois afirma não ter tido condições de se mudar para uma cidade maior e de optar por algum outro curso. A última professora, P10, diz ter percebido que não tinha perfil para a profissão de enfermagem e que, por isso, resolveu ser professora. Nesse caso, ela pode estar se referindo à aptidão para lidar com doentes, mas resta a dúvida do que a tenha levado a prestar vestibular para essa área; provavelmente, a crença de que as profissões de saúde gozam de maior status do que aquelas relacionadas à educação. De qualquer forma, podemos notar que a “escolha” da profissão não reflete necessariamente uma escolha e que vários fatores sociais, fundamentados na ideologia neoliberal, influenciam nessa decisão.

Apresentamos aqui três elementos que têm forte presença no ensino público desde o seu início. O primeiro deles, que reflete uma premissa pedagógica, seria o caráter de tecnicidade do ensino, ou seja, a preocupação em formar cidadãos “conscientes”<sup>14</sup> de seus direitos e deveres, para que possam conviver bem socialmente, além de prepará-los para atuar de

---

<sup>14</sup> Utilizamos o termo *consciente* entre aspas porque, dentro da pedagogia crítica, esse termo tem uma conotação de criticidade; enquanto que o termo é utilizado pelos ideais neoliberais com o significado de conhecer e respeitar direitos e deveres.

maneira satisfatória no mercado de trabalho, garantindo, assim, o “progresso do país” e reforçando as expectativas do ideário neoliberal a respeito do ensino. Um segundo elemento, que está atrelado ao primeiro, e que remete a uma ação didático-pedagógica, seria a questão da memorização, cujo principal objetivo está em obter sucesso em exames diversos (vestibulares, concursos, testes para empregos), na busca individual pelo desenvolvimento econômico, que, por sua vez, dentro da visão neoliberal, também contribui para o “desenvolvimento da nação”. Finalmente, um terceiro elemento, esse de natureza político-educacional, presente no ensino público, mas também no ensino privado, refere-se à baixa remuneração dos professores, os quais, conforme discutido anteriormente, acreditam ter sido “levados” a seguir essa profissão em razão da falta de oportunidades de fazer outras escolhas. Podemos perceber que a maneira como a sociedade está organizada, fundamentada nos ideais neoliberais, contribui para que esses elementos continuem fazendo parte do ensino, já que, conforme afirma Bianchetti (2001), tanto o ensino como o próprio indivíduo foram, ao longo do tempo, transformados em mercadoria, estando à mercê das leis do mercado, fazendo crer que todo esse processo cultural e social de sua formação é “natural”.

Segundo a pedagogia crítica, para haver rupturas a esse sistema neoliberal, é preciso que os professores tomem consciência de que as ideologias são socialmente construídas e que também influenciam a construção de identidades, podendo, portanto, colaborar para a manutenção do sistema, ao fazer o indivíduo acreditar que as desigualdades são naturais e que é dever de cada um buscar a superação de suas próprias “limitações” (Bourdieu e Passeron, 1992; Saviani, 1996; Giroux, 1997; Silva, 2004). Esses professores podem, por sua vez, mostrar a seus alunos como as ideologias e as identidades são construídas, de forma que eles possam também promover momentos de ruptura. Ao que parece, a identidade de cidadãos “conscientes” que a escola busca desenvolver nos alunos colabora para que não percebam que as ideologias são construídas pelo sistema neoliberal e que acreditem ser esta a única forma de organização social possível. Ao mesmo tempo em que a escola busca preparar os alunos para o mercado de trabalho, possibilitando que sobrevivam na sociedade neoliberal, ela parece ocultar desses alunos a construção das ideologias pelo sistema, de forma que eles não questionem a maneira como a sociedade está organizada. Conforme veremos a seguir, o desprestígio e a situação precária em que muitas escolas públicas se encontram, colaboram para que seja difícil propor qualquer outro enfoque pedagógico.

### **1.3. Duas escolas públicas na cidade de São Paulo hoje: retratos**

Paro (2000), em seu estudo sobre a escola pública, descreve em detalhes uma escola estadual de um bairro pobre da cidade de São Paulo. Há três favelas na região, sendo uma distante apenas 400 metros da escola, onde mora grande parte dos alunos. A infra-estrutura da escola é precária, e os professores têm que dividir sua sala com a biblioteca. A utilização da mesma sala por alunos e professores cria uma situação bastante constrangedora, uma vez que os professores precisam falar baixo para não atrapalhar os alunos que estão lendo. As condições das dez salas de aula da escola são péssimas. Além de estarem pichadas, com carteiras e vidros quebrados e sem fechaduras, nunca estão bem limpas, por falta de funcionários operacionais. Os sanitários dos alunos se encontram ainda mais sujos e mal equipados, sem papel higiênico ou material de limpeza. Além disso, no refeitório, os alunos precisam se alimentar em pé, pois não há cadeiras.

A escola estadual onde teve início a investigação da pesquisa aqui exposta tem uma realidade menos difícil do que a escola de periferia descrita por Paro (2000). Trata-se de uma escola bastante tradicional que se localiza na região central de São Paulo e que possui salas de aula em condições razoáveis, ou seja, as carteiras e cadeiras, apesar de muito antigas, estão em boas condições; além de uma sala dos professores separada da biblioteca e até um xerox, que divide espaço com uma cantina e uma espécie de papelaria. Cada professor tem sua sala específica, a qual permanece trancada e é aberta pelo próprio professor no início do período. Os alunos se locomovem de uma sala para outra no intervalo das aulas. A sala da professora de inglês que foi acompanhada nos primeiros meses da pesquisa é enfeitada com pôsteres na língua inglesa e vasos de plantas. Os alunos e funcionários da escola se referem à sala dessa professora como “aquela das plantas na janela”. As salas da diretoria e da administração também são razoavelmente equipadas e os banheiros costumam estar limpos, diferentemente do que foi encontrado por Paro (2000). Ao ser entrevistada a respeito das condições da escola, a professora de inglês reclamou da falta de materiais didáticos melhores e de outros recursos que auxiliariam nas aulas de inglês, mas reconheceu que sua situação ainda é melhor do que a de muitos professores das escolas da periferia, conforme podemos perceber nesse trecho do seu depoimento:

DO/P01: Eu acho que nós temos **gravíssimas dificuldades na escola pública** porque nós temos **pouco material didático (...)** aqui a gente ainda **tem certos materiais** pela nossa luta em conseguir, mas eu acho que o estado, o governo, não fornece pras escolas públicas o material adequado pra sala de inglês, e acho que as salas... **faltam muitas coisas** como televisão, vídeo-cassete (...). É que, **aqui**, por exemplo, no (nome da escola), eu **ainda sou** mais... um pouco mais **privilegiada**, porque **aqui pelo menos o material eles compram**. Mas **tem escolas por aí**, como agora na (nome da instituição onde faz curso) eu tô vendo, que os... as escolas **não dão nada...**

No início deste trecho, ao se referir às dificuldades da escola como gravíssimas, a professora parece estar fazendo uma generalização, tendo em mente todas as escolas públicas. Ela utiliza o termo “aqui” para se referir à escola onde leciona, e reconhece que os problemas ali enfrentados são menos graves do que em outras escolas. A professora culpa o governo por não fornecer os materiais necessários ao trabalho com a língua inglesa, dando a entender que, quando se trata de outras disciplinas, essa realidade pode ser diferente. De fato, sabe-se que a disciplina de língua inglesa não participa do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), ou seja, livros de inglês não estão previstos na distribuição gratuita de livros didáticos às escolas públicas. Dessa forma, na maioria das vezes, os professores de inglês se vêem obrigados a trabalhar sem livro didático, fazendo uso de xerox, ou, ainda, pedindo que os alunos copiem informações da lousa, o que leva a um grande desperdício do tempo da aula, bem como a uma falta de interesse por parte dos alunos, conforme percebido durante as aulas assistidas no início desta pesquisa. Outros professores também reclamaram da “discriminação” do Estado com relação à língua inglesa. Ao responder à questão do que poderia ser feito para melhorar as suas condições de ensino, quatro professoras pedem maior participação do Estado, além de atenção maior para a disciplina de língua inglesa, da mesma forma como a primeira professora:

DE/P40: **Maior respeito pelo Estado**, pelos colegas. O **inglês poderia ser considerado** uma disciplina **tão importante quanto** o português, a matemática.

DE/P41: Sinto que o **governo precisa comprar livros de inglês** para os alunos, como faz com **outras disciplinas**.

DE/P52: Os governantes mandam muito material, livros didáticos, mas **para Inglês não vem nada, é como se a disciplina não existisse**.

DO/P06: Eu acho que o **Estado...** como o ensino fundamental é obrigatório por lei, **eles deveriam ter esses aparatos também... pra todas as disciplinas, inclusive o inglês**, né, eu penso assim.

Parece haver diferenças entre o ensino público mantido pelo Estado e o mantido pelas Prefeituras. Uma professora faz uma comparação entre a escola estadual acompanhada na pesquisa e uma escola municipal, na qual também leciona, deixando claro que existem diferenças entre as duas em relação ao material disponível, o que ela acredita refletir no aprendizado dos alunos, conforme podemos notar no seu depoimento:

DO/P02: Agora, eu trabalho com 5<sup>a</sup> série **na prefeitura e já é outro... diferente**, entendeu? **Outro esquema:** não precisa você traduzir, eles gostam de... [fazer as atividades] (...) Por exemplo, na prefeitura eles gostam porque **eles têm outro costume**, eles **estão acostumados com som, com internet, com computador... é diferente. Aqui não**. A gente não tem... temos computadores, mas não tem ninguém pra tomar conta, não tem internet ligada lá [na sala de computadores], **são 40...**, né?

Embora também sejam públicas, as escolas municipais parecem ter mais recursos, conforme depoimento da professora, que afirma ter à sua disposição, além de computadores, internet e aparelhos de som. O número de alunos por sala também parece ser menor nas escolas municipais, conforme enfatizado pela professora quando diz: “são 40..., né?”, referindo-se às suas turmas na escola estadual que participou da pesquisa. Outros professores, que também lecionam nas duas redes de ensino, demonstraram um maior contentamento com as escolas municipais, por serem, na sua opinião, melhor administradas do que as estaduais. Percebemos, através da fala de P02, que, devido aos melhores recursos e ao menor número de alunos por sala, há uma maior “satisfação” por parte dos alunos, que frequentam escolas

municipais, em realizar as atividades propostas pelo professor, o que também pode afetar a relação entre professores e alunos.

Uma vez que a construção identitária se dá através da interação com o *Outro* (Bakhtin, 2002), conforme mencionado na introdução desta pesquisa, parece relevante analisar um pouco da relação que se estabelece entre professores e alunos dentro de sala de aula. Tal análise se tornou possível através das aulas gravadas durante o início deste estudo. Por meio dessa mesma premissa, analisamos, também, o quadro comparativo que os professores desenham quando descrevem a si mesmos e quando falam sobre o *Outro*; no caso, seus colegas de profissão. Tal investigação foi realizada através das entrevistas e dos questionários aos professores, em especial quando perguntados sobre como descreveriam sua atuação e como viam o desempenho de seus colegas. Percebemos que é esse *Outro* – aluno ou colega - que dá ao professor a dimensão sobre a importância social de seu trabalho, ou seja, seu prestígio ou desprestígio.

Tanto nas aulas acompanhadas quanto nos depoimentos coletados, a busca pela disciplina apareceu como uma característica bastante importante para se garantir um aprendizado “efetivo”, que atenda às demandas do mercado. A autoridade do professor e o seu poder de controle sobre os alunos foram características bastante apontadas, tanto por professores quanto por alunos, como imprescindíveis para que o processo ensino-aprendizagem seja bem sucedido. Percebemos, novamente, uma forte influência do ideário positivista-liberal, segundo o qual é preciso haver “ordem” para haver “progresso” (Bianchetti, 2001). Infere-se, assim, que alcançar essa “ordem” pode representar para o professor um sinal do cumprimento de seu dever. Em outras palavras, já é esperado de qualquer professor que desenvolva ações em prol do “progresso”. Tendo feito isso, esse profissional terá garantido prestígio na visão do *Outro*.

Essa busca pela disciplina, para que possa haver “aprendizado” e, portanto, “progresso”, parece conduzir a ações radicais do professor para manter o controle. Paro (2000) percebeu, através dos depoimentos coletados em seu estudo, que alguns professores agredem fisicamente alunos indisciplinados e outros os mandam para a diretoria muito constantemente. Em entrevista que o autor realizou com a coordenadora do ciclo básico da escola que acompanhou, esta afirma que os professores estão agindo corretamente ao serem

severos com seus alunos, afinal apenas dão um “chacoalhão pra ver se a criança acorda e segue o seu caminho” (Paro, 2000, p. 117). Ela acredita que o professor tem que manter a disciplina de qualquer maneira, mesmo que, algumas vezes, tenha que recorrer ao autoritarismo. Ela acredita, ainda, que as mães também são culpadas por serem tão ausentes na vida escolar de seus filhos, indo à escola apenas quando estes reclamam que sofreram agressão por parte da professora.

Durante as aulas acompanhadas nesta pesquisa, também foi possível perceber que a agressão verbal está presente no convívio escolar, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Estes parecem utilizar a agressividade para demonstrar a não aceitação das regras impostas pelo professor, que, por sua vez, parece fazer uso da agressão verbal para manter a disciplina, a qual está ligada à noção de respeito. Tanto professores como alunos, e até mesmo a pesquisadora, inconscientemente, revelam em suas falas a idéia de que, se os alunos estiverem conversando enquanto o professor fala, estarão desrespeitando este professor, e que a única forma de reconquistar a disciplina é justamente através da agressão verbal, conforme podemos notar neste trecho do depoimento de uma aluna:

*E (Entrevistadora/Pesquisadora): E todo muito **respeita** a professora?*

A12: **Respeita**. Alguns chegam atrasados, mas ela dá uma bronca, mas tudo bem, ela deixa entrar. Mas tem alguns que **não respeitam a professora, mas quando ela fica brava, todo mundo fica quieto**.

Durante as aulas gravadas nos primeiros meses desta pesquisa, também foi possível perceber uma certa “agressividade” com os alunos por parte da professora, na tentativa de manter a disciplina, como podemos perceber nestes trechos de uma aula da 6<sup>a</sup>. série:

((alunos fazem algazarra no início da aula))

P: (com voz alterada) ...Vira pra frente, a moça. **A gente tem que todo dia dizer a mesma coisa**. ((alunos diminuem o barulho)). Vocês ainda lembram sobre o que nós falamos na última aula? ((silêncio)) Vocês não lembram nada!?! (...)

P: (com voz alterada) **São os mesmos, tá?** Começou a gritar, eu sei quem é que está (inc.). Eu não pego a classe toda. **Pego só os cabeças**. (...)

P: E agora... ((um aluno de boné faz algazarra)) Ah é, né, gozado, né? **Você tá louco pra ir lá na diretoria** e o diretor já tirá... mandar você tirá o bonezinho e ficá lá.

A: Eu não gritei!

P: Não, **eu que gritei**.

Situações como esta ocorreram outras vezes durante as aulas observadas, principalmente no início dessas aulas, quando a professora tinha maior dificuldade para se fazer ouvir e dar início ao trabalho com os alunos. Algumas vezes, a professora teve que gritar com os alunos para que fizessem menos barulho. Em uma das aulas observadas, a professora usou os primeiros 15 minutos da aula falando a respeito da importância do conhecimento para que os alunos pudessem, no futuro, ter alguma chance no mercado de trabalho, reforçando o ideário neoliberal que embasa o discurso da possibilidade de ascensão social por meio da aquisição de conhecimento (Bianchetti, 2001). Alguns alunos permaneceram quietos no decorrer dessa aula, mas a maioria pareceu não dar muita importância ao que a professora havia dito, talvez por já terem se dado conta de algumas das falhas presentes no discurso neoliberal. No seu caso, parecem já saber que toda a dedicação que possam dedicar aos estudos não lhes trará tantas oportunidades quanto afirmam os professores.

Conforme mencionado no início deste capítulo, segundo a teoria de Foucault (2004), todo indivíduo é dotado de algum tipo de poder, podendo, em determinados momentos, subverter a ordem estabelecida. No caso dos alunos, sua subversão parece ser feita tanto através do desinteresse pela aula – fazendo questão de demonstrá-lo ao professor – quanto pela agressividade com que se dirigem a ele. Macariello (1997) afirma que a maior parte das ações pedagógicas se encontra desvinculada da vida social, conduzindo a uma falta de articulação entre o conhecimento escolar e os demais saberes. Talvez por notar essa desarticulação, muitos alunos tendem a subverter a ordem estabelecida na escola, por meio da indisciplina, que costuma ser vista pelos professores como uma forma de desrespeito, ao mesmo tempo em que sinaliza a falta de controle que eles têm sobre os alunos, conforme já explicitado.

De fato, os professores parecem encarar a indisciplina como um dos mais graves problemas por eles enfrentados. Em um dos depoimentos coletados por Paro (2000), um pai de aluno

referiu-se à dificuldade dos professores em lidar com a indisciplina, dizendo: “... quebrando a cabeça, com tanto filho dos outro, tanto menino mal ouvido, com uma coisa daquela ... que aquela mulher acho que tem uma cabeça que ela chega em casa, tira aquela e põe outra pra poder dormir” (Paro, 2000, p. 238). Uma professora, por sua vez, afirma: “A gente prepara, prepara uma aula; aí chega lá, os alunos não param, saem na cara da gente e espreguiça na porta (...) Chega uma hora desta, a gente perde totalmente o rebolado (...) Os próprios alunos colocam o professor lá embaixo (...) Ninguém mais valoriza o professor” (Paro, 2000, p. 240). Depoimentos similares foram coletados junto aos professores que participaram desta pesquisa e também demonstraram um sentimento de desvalorização por parte deles, tanto com relação à sua profissão quanto ao seu esforço em cumprir seu papel de “transmitir conhecimento” aos alunos, conforme podemos notar nos dois excertos que seguem:

DO/P10: Assim... com as dificuldades da profissão, **às vezes a gente se sente muito mal... se sente desvalorizada**. Os alunos... assim... eles não têm... eles vão pra escola sem aquele... intuito de aprender, eles vão porque têm que ir, **os menores de idade têm uma obrigação de ir**, porque **as mães obrigam**... porque **senão elas têm que responder legalmente** por isso, então é uma situação bem complicada, né?

DO/P09: Hoje você vai à escola... o adolescente vai à escola para... bater papo, porque a partir do momento que ele tem presença automaticamente ele já se sente aprovado, e isso é... **constrangedor para um professor**... que estuda, que vê a **necessidade do país em melhorar cada vez mais... o conhecimento** do... da sua população, mas **não está havendo interesse** por parte da maioria dos adolescentes nesse sentido, porque **ele já se sente aprovado** no momento que ele entra na escola.

Dentro do sistema neoliberal, a valorização por parte do Outro mostra-se muito importante para a realização pessoal do indivíduo, já que isso garante, entre outras coisas, seu sucesso no mercado de trabalho (Ricoeur, 1988). P10 afirma sentir-se desvalorizada porque percebe a falta de interesse dos alunos com relação à sua aula. P09 também aponta para essa falta de interesse e para o grande problema que isso acarreta ao sistema educacional atual. As duas professoras mencionam, mesmo que indiretamente, o papel da coerção no bom

funcionamento escolar. P10 afirma que a maioria dos alunos vai para a escola por imposição dos pais, os quais, por sua vez, são obrigados pelo governo a fazê-lo, sob pena de sofrerem algum tipo de punição caso não mantenham os filhos na escola. P09 menciona o problema causado pela extinção da reprovação, que, para ela, parece representar um sistema eficaz de coerção para aumentar a participação dos alunos no processo educativo. A professora também menciona o “sacrifício” feito pelos professores antes de chegarem a desempenhar a profissão, além do ideal que estes costumam ter de “melhorar o conhecimento da população”. Parece que toda a ideologia presente na identidade dessas professoras se vê questionada quando seu trabalho não é valorizado e quando elas não obtêm um retorno satisfatório para todo o seu esforço.

Uma das causas dessa falta de interesse por parte dos alunos, conforme já mencionado anteriormente, pode estar vinculada ao autoritarismo demonstrado pelos professores. Alguns alunos entrevistados afirmaram que esse autoritarismo atrapalha o relacionamento professor-aluno, dificultando o aprendizado. Ao ser questionado a respeito do motivo de tal comportamento por parte da professora, A05 concordou que a sua irritação pode ser causada pela indisciplina dos alunos, mas citou a falta de compreensão da matéria por parte dos alunos em primeiro lugar. Quando questionado a respeito da metodologia, ele sugeriu que uma mudança talvez pudesse ser a solução do problema, conforme podemos notar neste trecho do seu depoimento:

*E: E você acha que o **mal humor** dela é por causa da bagunça?*

A05: Eu acho que é pela **falta de entendimento ou de interesse** dos alunos.

*E: E você acha que se ela mudasse a metodologia, vocês iriam se interessar mais?*

A05: Talvez.

*E: E não iria ter barulho?*

A05: Não iria ter barulho. Se ela **mudasse o método de ensino** dela, **poderia ser que esses alunos** que não prestam atenção **pudessem se aplicarem mais** na aula dela.

Os alunos parecem, portanto, atribuir a uma falha do professor a sua falta de interesse pela aula, ou seja, culpam o próprio professor pela pouca valorização que consegue para o seu

trabalho. Para Bianchetti (2001), o sentimento de desvalorização enfrentado por muitos profissionais se deve à mercantilização dos indivíduos, colocando “o homem como uma mercadoria que possui os atributos e possibilidades quaisquer dos bens produzidos na sociedade” (Bianchetti, 2001, p. 111). Trata-se de um mecanismo considerado democrático pelo neoliberalismo, já que o mercado se comporta como um “juiz imparcial” (palavras do autor) das relações sociais e coloca cada profissional na posição que lhe corresponde, conforme sua produção e eficiência. No caso dos professores analisados, tanto eles próprios quanto seus alunos e os pais destes parecem atribuir a desvalorização de seu trabalho às falhas no conhecimento desses professores, o que lhes “obriga” a lecionar na escola pública, não tendo “valor” suficiente para satisfazer o mercado e lecionar no ensino privado.

Segundo Bianchetti (2001), o mesmo processo de valorização/desvalorização ocorre com as instituições, que são julgadas de acordo com sua “qualidade” e competitividade no mercado. Acredita-se que a escola pública não pode oferecer um serviço de qualidade, já que não atende “satisfatoriamente” à demanda do mercado, principalmente no que se refere ao ensino de língua inglesa. Tal crença parece acarretar o processo de desvalorização dessa instituição. No entanto, segundo a pedagogia crítica, qualidade não está diretamente relacionada com a “satisfação” do mercado. Segundo essa teoria, a escola pública pode realizar um trabalho de qualidade, mesmo sem contar com as situações favoráveis que são comuns nas instituições privadas. Além da preocupação com os conteúdos do currículo, essa pedagogia também se preocupa em mostrar quais são as ideologias que formam esse mercado e quão desiguais são as oportunidades para quem nele busca sobreviver. Dessa forma, a escola pública tem condições de oferecer um trabalho pedagógico muito importante, que vai além da “transmissão” de conteúdos, os quais devem ser bem trabalhados, porém de forma crítica, promovendo rupturas ao sistema neoliberal.

Através dessa pequena descrição de duas escolas estaduais pesquisadas na cidade de São Paulo, podemos chegar a algumas percepções: 1) não parece ser possível uma generalização com relação à situação das escolas estaduais, uma vez que foram encontradas realidades diferentes nas duas escolas pesquisadas no que se refere a instalações e materiais disponíveis; 2) a agressividade, que causa nos alunos uma certa irritação, se mostra uma tendência nesse tipo de instituição, uma vez que, grande parte dos professores encontram dificuldades em manter a disciplina, a qual consideram fundamental para a eficiência do seu

trabalho; 3) existe, na identidade desses professores, uma grande sensação de desvalorização, seja causada pela baixa remuneração, seja pelo pouco interesse percebido nos alunos com relação ao ensino proposto.

#### **1.4. Algumas considerações acerca do ensino de inglês no Brasil**

De acordo com Paiva (2003), o ensino de inglês no Brasil se intensificou após a Segunda Guerra Mundial, ou seja, a partir de 1945, já que a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos aumentou. Nessa época, a língua inglesa tornou-se a primeira opção no currículo escolar, substituindo, na maioria das vezes, a língua francesa. No entanto, a aprendizagem de língua inglesa no ensino formal nunca foi considerada satisfatória, dando margem à criação de institutos de idiomas, que afirmam primar pela qualidade deste ensino<sup>15</sup>. Segundo Paiva (2003), em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira do currículo, deixando a cargo dos estados a opção por esta disciplina, que passou a ser recomendada caso a escola tivesse a estrutura necessária para um ensino “eficaz”. A autora questiona o que seria esta estrutura necessária, fazendo suposições acerca do conhecimento do professor de inglês, dos equipamentos que a escola teria, do material didático que poderia ou não estar disponível aos alunos. De qualquer forma, desde o seu início, o ensino de inglês na escola pública não foi considerado satisfatório.

Nos institutos de idiomas, no início da década de setenta, as metodologias audiovisuais eram amplamente utilizadas como forma de se alcançar um aprendizado “efetivo”. Nessa época, a língua era considerada como “um código composto por um conjunto fixo e estável de regras abstratas e usadas por falantes igualmente abstratos e idealizados” (Menezes de Souza, 2003). A formação de novos hábitos, através da repetição e da memorização, era considerada essencial ao aprendizado da língua estrangeira. No início de cada lição, era apresentado aos alunos um diálogo contendo as novas estruturas a serem aprendidas. Após ouvirem o diálogo, os alunos iriam estudar cada estrutura separadamente, para depois poder novamente analisar o diálogo como um todo.

---

<sup>15</sup> O ideário neoliberal prega que qualidade no ensino de língua inglesa significa o domínio da língua em suas quatro habilidades: *listening, speaking, reading e writing*.

De acordo com a visão descrita, o significado estaria sempre na própria frase, levando os professores a se concentrarem no ensino dessas frases e a esperarem dos alunos a reprodução correta delas (Menezes de Souza, 2003). Conforme mencionado na segunda parte deste capítulo, a repetição e a memorização eram extremamente valorizadas como forma de garantir um aprendizado “efetivo”, o qual possibilitaria o ingresso do aluno tanto no mercado de trabalho como nas universidades. No caso do ensino de línguas, a memorização e a repetição como recurso promotor da memorização ou “fixação” também visavam um aprendizado “efetivo”, de forma que o aluno pudesse garantir seu bom desempenho na língua estrangeira e seu ingresso no mercado de trabalho e/ou em cursos que exigissem tal conhecimento.

Esse procedimento ainda é encontrado em aulas de línguas, tanto em institutos de idiomas quanto no ensino formal. Ao descrever sua prática de ensino de inglês na escola pública, uma professora ressalta a importância da repetição como forma de garantir o aprendizado dos alunos:

DO/P02: (...) eles combatem essa história do aluno **ficar repetindo**, mas eu acho que **quanto mais ele repete**... não ficar naquela coisa mecânica... mas se você fala, você **manda eles repetirem rápido**, tal, eles **acabam aprendendo** também, né?

A professora refere-se a “eles” como os profissionais responsáveis pelos cursos de formação de professores, que procuram disseminar novos métodos de ensino de língua estrangeira que fujam aos moldes tradicionais de memorização e repetição e de um ensino voltado somente à leitura, conforme veremos mais adiante. Ela, no entanto, acredita que não há mal algum em pedir que os alunos repitam palavras e frases, e reforça que há ainda a possibilidade de os alunos aprenderem mais. Uma aluna de outra professora diz gostar da repetição, relatando com bom humor este momento da aula:

DO/A12: O que eu mais gosto na aula dela? Quando ela faz a **chamada oral** e ela fica fazendo (aluna produz sons enrolando a língua, como se imitasse um estrangeiro) toda hora, é muito da hora. Ela bota cada um,

assim, **pra falar, ela repete, aí a gente tem que repetir**. Se a gente erra, ela faz uma brincadeira, mas ela não briga com a gente. Ela ensina a gente direito.

A aluna ressalta que a professora lida com bom humor com relação aos erros dos alunos na hora da repetição, fazendo uma “brincadeira”, sem intenção de repreendê-los. Ela considera esse procedimento da professora “ensinar direito”, contrariando o que é defendido nos cursos de formação de professores, conforme mencionado por P02 no depoimento anterior. Parece que a prática oral em sala de aula, mesmo que seja através da repetição de palavras ou frases, entusiasma os alunos e prende sua atenção, diferentemente do que ocorre quando o professor lida com atividades mais tradicionais, como traduções ou exercícios de gramática, prática comum no ensino público, conforme observado nas aulas acompanhadas no início desta pesquisa.

O final da década de setenta, segundo Menezes de Souza (2003), foi um marco para o ensino de inglês no Brasil, pois surgiu, nessa época, o ensino comunicativo, e, com ele, uma maior preocupação com o contexto e com o enunciado, ou seja, com uma comunicação mais próxima da que ocorre na vida cotidiana. Nessa nova metodologia, o foco passou a ser a aprendizagem e o próprio aprendiz, com suas necessidades específicas. As atividades lingüísticas passaram a ser divididas em funções, ou seja, o aluno passou a ser inserido, de forma ficcional, em um contexto específico para praticar a comunicação nesse determinado contexto (ex: o que dizer em um banco ou em um restaurante). A proposta dessa nova abordagem é a de facilitar o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos em contextos reais de fala. Dessa forma, a repetição e a memorização deixaram de ser fundamentais ao aprendizado, dando lugar a uma certa improvisação por parte do aluno para conseguir se fazer entender na circunstância “real”<sup>16</sup> em que está inserido em determinado momento.

Tendo colocado o aprendiz no centro do processo ensino-aprendizagem, a abordagem comunicativa prometia, segundo Menezes de Souza (2003), deslocar o lugar central da

---

<sup>16</sup> Segundo Menezes de Souza (2003), apesar da tentativa de tornar as atividades propostas em aula muito próximas de situações do cotidiano, ainda se trata de situações criadas para o momento da aula, praticadas entre alunos, diferentemente do que o aluno irá encontrar fora do contexto escolar.

didática e resgatar a pedagogia. O aluno não seria mais visto como tendo um papel passivo de reprodutor de conhecimentos (visão didática) - reativando o enfoque na repetição e na memorização - mas sim como tendo maior responsabilidade no papel de construtor de conhecimentos e agente do processo ensino-aprendizagem (visão pedagógica). Além disso, o ensino de língua estrangeira deixaria de ser fechado em si mesmo para se interconectar com o ensino de outras disciplinas, preocupando-se, agora, com a construção de um senso crítico. O aluno de língua estrangeira passou a ser convidado a construir seus próprios conhecimentos, não importando mais a resposta certa, mas sim o caminho que o aluno faz para chegar a uma resposta. Em outras palavras, o aluno tornou-se, juntamente com o professor, agente do processo educativo, o que foi proposto por Freire (1970) dentro da pedagogia crítica, conforme mencionado no início deste capítulo.

No entanto, segundo Menezes de Souza (2003), essa nova abordagem, que busca a autonomia do aluno e a sua participação efetiva no processo de aprendizagem, não funcionou a contento no ensino formal. O maior problema enfrentado, segundo o autor, foi o fato de que os professores não estavam preparados para essa nova visão pedagógica. Por estarem altamente influenciados por uma visão mecanicista e positivista de educação, os professores queriam seguir os novos livros didáticos à risca, obedecendo uma ordem que, na verdade, não existia, já que os autores haviam criado capítulos que não seguiam uma seqüência e que poderiam ser trabalhados em qualquer ordem, justamente com o intuito de favorecer um ensino mais voltado às necessidades do contexto específico de cada grupo de alunos. Além da resistência dos professores, havia também a imposição do mercado editorial, que, preocupado com as vendas, objetivava produzir materiais didáticos que agradassem aos professores, ou seja, os livros tradicionais. Estes passaram a ser mais coloridos, mas continuavam a propor o mesmo modelo de ensino tradicional, voltado à repetição e à memorização.

Embora “invejem” os resultados obtidos pelos professores de línguas do ensino informal – conforme notado nos depoimentos –, especialmente dos institutos de idiomas, que parecem obter maior sucesso ao implementar a abordagem comunicativa, com foco na produção oral, os professores da escola pública perceberam na prática a impossibilidade de seguir à risca as instruções dessa abordagem em suas salas de aula, como podemos perceber nos seguintes depoimentos:

DO/P02: ... essa **abordagem comunicativa** é ótima, mas você **não pode ter 40 alunos**. Por exemplo, na 6<sup>a</sup> série, não dá. Até eles se ajeitarem na sala... Até sentar... e o outro que joga bolinha, e o outro que não sei o que. Então, é **muita gente**. Aqui é muito grande, né? Fica complicado. E essa atividade<sup>17</sup> que eu passei, que realmente eu achei legal lá na hora, tal, não deu nada certo, **foi um fiasco total!** Aí depois, na hora de eu apresentar uma música que eu tinha passado, foi ótimo! (...) mas **ela falou que**, sabe, tudo bem, mas a gente não pode fazer assim, **não pode deixar lacuna pra aluno preencher**, porque **não é mais assim**, eles têm que entender, e tal, sabe? Eu acho que, **pra mim deu certo**, sabe, eu não fico, assim, muito preocupada, né?

DE/P58: Estuda-se muito, às vezes, uma **metodologia que pode ser bastante útil quando aplicada em escolas particulares** bem equipadas, o que foge à regra de nossa rede de ensino atual.

A pessoa mencionada por P02 como “ela” trata-se de uma formadora de professores, que busca incentivar o uso da abordagem comunicativa nas escolas públicas, onde o ensino continua sendo tradicional. Essa formadora parece ter sugerido o abandono de atividades consideradas ultrapassadas, como ouvir uma música preenchendo lacunas, em favor de atividades mais “modernas”, às quais a professora atribui maior reflexão por parte do aluno acerca da estrutura da língua, levando-o a conseguir se comunicar minimamente nessa língua. No entanto, a professora afirma que, ao tentar realizar uma dessas atividades propostas, não obteve sucesso, ao passo que sua velha atividade de preencher lacunas funcionou a contento, ou seja, os alunos foram capazes de realizar a atividade. P58 também parece ter percebido a inviabilidade de se seguir todos os passos propostos pela abordagem comunicativa na escola pública, visto que se trata de um contexto relativamente diferente do contexto das escolas privadas, principalmente em se tratando de escolas de línguas, onde há um número reduzido de alunos por sala, além de equipamentos mais apropriados, conforme mencionado por P01 na terceira parte deste capítulo.

---

<sup>17</sup> A atividade a que a professora se refere é uma espécie de jogo que imita um jogo de vídeo-game. Para jogar, os alunos devem dizer os verbos na forma imperativa, na forma de comandos.

Conforme Paiva (2003), em 1996, de acordo com a nova LDB que foi promulgada, o ensino de uma língua estrangeira passava, novamente, a ser obrigatório a partir da 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. No entanto, segundo a autora, o “fracasso” da abordagem comunicativa na escola pública levou a se defender a idéia de que o ensino da língua inglesa deveria se ater ao seu foco instrumental, voltado para a leitura. Em decorrência do grande número de alunos por sala e da falta de recursos didáticos, além da pouca fluência dos professores, essa parecia ser a única forma de se garantir alguma aprendizagem na língua inglesa. Além disso, segundo a referida autora, acreditava-se que os alunos da escola pública muito provavelmente não iriam fazer uso da habilidade oral, pois não teriam oportunidade para isso, ou seja, diferentemente dos alunos das classes mais altas, eles não poderiam fazer viagens internacionais ou trabalhar em ocupações que exigissem o domínio do idioma. Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Inglesa de 1998, afirmava-se que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (Paiva, 2003, p. 62). Conforme podemos notar nos seguintes depoimentos, os professores de inglês da escola pública procuram se adequar a esse pensamento, refletido nas orientações sobre o ensino de línguas.

DE/P39: Dou **mais ênfase à escrita**. Por falta de material e de disciplina (45 a 50 alunos por classe); **uso pouco a parte oral**.

DO/P01: São **poucos os casos** que você percebe que o aluno vai fazer uma **prova oral**. **Geralmente as provas são escritas**, então a minha maior preocupação é com a linguagem... é com a **compreensão de texto**.

É interessante notar que P01 se refere ao texto como linguagem, como se a produção oral não o fosse. Talvez estivesse pensando na estrutura da língua e não estivesse relacionando a linguagem oral à estrutura. De qualquer forma, a professora demonstra acreditar que a compreensão oral não seja algo tão relevante a seus alunos, visto que não terão tantas oportunidades de utilizá-la. Paiva (2003), no entanto, critica tal visão, sugerindo que talvez a leitura esteja ainda mais distante da realidade dos alunos de escola pública do que a oralidade, já que a quantidade de filmes e músicas que estes alunos consomem é muito maior do que o número de textos que lêem. Além disso, segundo a autora, as entrevistas de

emprego que exigem algum domínio oral da língua são bastante comuns, mesmo para aqueles que freqüentaram a escola pública.

Outra professora entrevistada demonstrou preocupação em seguir as recomendações feitas à escola pública, mas também afirmou não deixar a produção oral totalmente de lado por considerá-la uma parte importante da língua:

DO/P04: Ah, eu procuro... **seguir a proposta**, né, **da escola pública**, que é... no caso do ensino médio... desenvolver a **habilidade de escrita**, né? Então eu procuro tá **trabalhando com textos**, né, mas dou **ênfase também**, em alguns momentos, na parte de... a **parte oral**, né, **pra não deixar o inglês**... assim... **morto**, né, na sala de aula, só escrita (...) pra despertar... essa habilidade também.

Interpretamos que a professora faz uso do termo “morto” para se referir ao uso do inglês apenas escrito, afirmando trazer para a aula algum contexto oral. A professora parece perceber que a língua funciona como um todo e que a parte oral é igualmente relevante para seus alunos. Grande parte dos professores entrevistados considera a prática oral importante, no entanto, não a utilizam com freqüência por não se considerarem fluentes, “deficiência” por eles atribuída às falhas nos cursos de letras, conforme podemos perceber nestes depoimentos:

DE/P58: Tenho observado que a **maior dificuldade** dos professores de rede pública reside exatamente no **domínio do uso da língua**, especialmente das **habilidades de listening e speaking**, o que gera muita insegurança e provoca barreiras.

DE/P56: Durante a formação do professor ainda na graduação deveria ter **cursos extra curriculares**, para ajudar os alunos que têm **deficit na língua inglesa**<sup>18</sup>. Isso deveria ser uma exigência para obter o título de graduação.

---

<sup>18</sup> No decorrer de seu depoimento, percebemos que, ao escrever “deficit na língua inglesa”, a professora se refere à falta de fluência oral.

DO/P10: Então **na faculdade...** em qualquer faculdade **falta a parte da conversação**. O professor chega numa sala... é... você fala: “Eu sou professora de inglês”... e você **não trabalha uma conversação**, eles acham que você não é um bom professor... que você **não domina a área**.

Paiva (2003) afirma que uma das razões que dificultam a boa formação dos professores de inglês é a distinção que se faz entre as disciplinas de conteúdo, que tratam da língua e das literaturas, e as disciplinas pedagógicas, que tratam da prática de ensino. Segundo a autora, disciplinas como a psicologia e a sociologia da educação desconhecem as especificidades do aprendiz de língua estrangeira e do contexto histórico-social desta língua. A autora defende um número maior de horas dedicadas ao ensino da língua estrangeira, visto que a maioria dos alunos não tem domínio da língua quando ingressa no curso de letras, diferentemente daqueles que escolhem a licenciatura em português, idioma que já dominavam. Muitas vezes, esse tipo de “falha” é atribuído a instituições particulares, como apontado no depoimento a seguir:

DO/P10: Quem faz **faculdade particular, a prática oral é zero**; praticamente... a gente **só trabalha a gramática**, e também... é... **a gente [na faculdade] fala muito em... trabalhar o cotidiano do aluno**. Tudo que vem num **livro didático não tem nada a ver com o cotidiano do aluno**, principalmente na **questão do inglês**.

Neste relato, P10 demonstra que a faculdade em que se formou negligenciou a habilidade de *speaking*, reiterando a necessidade de maior dedicação curricular à língua estrangeira, que Paiva (2003) já havia salientado; porém, ao invés de perceber que este pode ser um problema presente em instituições de qualquer natureza, atribuiu-o exclusivamente às escolas superiores particulares. Na continuação do seu relato, P10 levanta outra questão relacionada à formação de professores: a distância entre o que é dito nos cursos de letras e a realidade dos alunos no ensino público. Segundo a professora, fala-se muito em “trabalhar o cotidiano do aluno”, no entanto, o próprio material didático disponível foge a esse cotidiano. Concluímos, portanto, que, o que a escola se propõe a ensinar não necessariamente corresponde às necessidades dos alunos, e que os cursos de letras não

parecem preparar os professores para o contexto da escola pública, conforme também apontado por outra professora:

DE/P38: **Embora não haja “receitas”** de uma boa aula de inglês, sinto que na minha formação enquanto professora **faltou refletir, discutir e analisar questões práticas** como a diferença entre ensinar um grupo pequeno e um grupo numeroso. **Outro aspecto é a questão do interesse e postura do aluno** em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Parte do “insucesso” do ensino de inglês na escola pública parece ser, portanto, atribuído às falhas na formação dos professores, e percebido na aparente estagnação desse ensino, conforme o depoimento, aparentemente angustiado, que segue:

DO/P11: Olha, há um pouco... uma divergência, porque desde quando eu tenho conhecimento do **inglês que é ensinado em escola pública**, ele é **ensinado só o verbo “to be”** e esse é o **grande problema**, porque eu sei que **deve-se ensinar o verbo “to be” no momento certo, correspondente à sua série**, e assim você vai gradativamente aumentando o conhecimento dos alunos conforme a série correspondente. Porque eu vejo **o verbo “to be” nas escolas públicas desde a 5ª até o 3º ano do médio**, então **eles não sabem absolutamente nada, mal sabem o verbo “to be”**. Isso é **muito grave**.

A última frase da professora demonstra sua preocupação com a situação do ensino de inglês na escola pública, que parece não sair do verbo “to be”. Esse tem se mostrado um grande dilema no ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras. O professor tenta, desesperadamente, ensinar o primeiro conteúdo que os alunos deveriam, teoricamente, saber, para depois, então, dar continuidade ao resto do conteúdo. Como os alunos nunca aprendem a contento o verbo “to be”, segundo P11, o ensino parece não avançar e o que se vê é a frustração do professor de ensino médio, que considera nulo o conhecimento de inglês dos seus alunos, e não sabe de onde partir para tentar fazer algo a respeito. Há professores, no entanto, que já estão buscando fazer algo diferente, conforme podemos notar no depoimento de uma aluna da mesma professora que se diz angustiada pela repetição do verbo “to be”:

*E: O que você acha da aula da professora Lúcia<sup>19</sup>?*

A12: Eu acho muito legal, porque ela **ensina a gente completamente direito**, tudo. Porque, assim, no ano passado a gente **só aprendia o verbo “to be”**. Chegou no primeiro dia, **ela disse: “Hoje vocês não vão aprender o verbo “to be”, hoje vocês vão aprender outros tipos de verbo”**. Ela faz várias brincadeiras com a gente, ela é super legal. Ela ensina a gente, ela é muito di... muito boa a aula dela.

*E: E dos outros professores você não gostava<sup>20</sup> muito?*

A12: De inglês? Não. Porque eles **não ensinavam, assim... só o verbo “to be”**. **Toda hora verbo “to be”**, verbo “to be”, então, não dava.

O foco excessivo no verbo “to be” parece preocupar também os alunos, conforme pudemos perceber no depoimento anterior. Essa aluna demonstrou, durante a entrevista, aprovar a forma de trabalho da professora, principalmente porque ela desvia a atenção dos alunos para outros conteúdos da língua que também considera relevantes. Essa professora demonstrou acreditar que há uma seqüência correta a ser seguida durante o ensino-aprendizagem de uma língua. Ela, no entanto, não deixa de trabalhar os conteúdos “correspondentes” à série para a qual está lecionando, mesmo que os alunos não demonstrem domínio do verbo “to be”.

Concluimos que o aspecto oral da língua inglesa costuma ser bastante valorizado pelos professores de inglês da escola pública. No entanto, essa é uma habilidade que eles afirmam não ser trabalhada a contento, visto que, nesse contexto, a adoção da abordagem comunicativa tem se mostrado conflituosa, devido ao grande número de alunos por sala, bem como à falta de recursos adequados. Além disso, ao manterem o foco na habilidade de leitura e interpretação de textos, vários desses professores se mostraram descontentes, visto que, para eles, um aspecto muito importante da língua está sendo deixado de lado – a oralidade. Outro ponto de conflito percebido nas entrevistas foi o retorno constante ao verbo “to be”, como tentativa de garantir que os alunos dominem ao menos o conteúdo que grande parte desses professores considera essencial para o avanço no aprendizado da língua inglesa. Dessa forma, o trabalho dos professores de inglês da escola pública parece sofrer

---

<sup>19</sup> Nome fictício para preservar a identidade da professora mencionada.

<sup>20</sup> Utilizamos o termo “gostar” nas entrevistas com alunos porque esta pareceu uma forma mais natural de indagar a respeito de como vêem o trabalho de seus professores.

uma certa desvalorização, inclusive por parte desses mesmos professores, quando comparado ao trabalho dos professores de inglês de escolas particulares ou de idiomas. Acreditamos que o ideário neoliberal, que prega qualidade total e competitividade, tem grande influência nessa desvalorização, visto que o ensino de inglês é sempre visto sob a ótica do mercado, ou seja, “deve estar” sempre voltado ao crescimento econômico, seja do indivíduo, seja da sociedade em que vive.

E como relacionar a análise apresentada ao enfoque da dissertação: a construção das identidades do professor de inglês da escola pública? A seguir, discutiremos a esse respeito.

### **Asserções iniciais**

Por meio dos dados e das reflexões presentes neste capítulo, concluímos que as identidades dos professores de inglês da escola pública se constroem em contextos bastante conflituosos. Em primeiro lugar, a emancipação política da nação, através da eliminação do analfabetismo, proposta pela ideologia iluminista no início do ensino público no país parece ter, de certa forma, colaborado para que as desigualdades sociais já presentes naquela época continuassem a existir. A tecnicidade do ensino, voltado, principalmente, a formar cidadãos aptos a desenvolverem um bom convívio social, além de profissionais competentes, porém desprovidos de senso crítico, parece ter atribuído ao professor o único papel de “transmitir” aos seus alunos o conhecimento necessário para que “funcionem” bem na sociedade, conforme explicitado no início deste capítulo. Tal ideologia parece ter aberto as portas para o ideário neoliberal, que prega a disciplina para que haja “progresso” e cujo foco são as leis de mercado. Segundo essa ideologia, o papel da educação continua a ser o de formar “bons cidadãos”, no sentido de “cumpridores de deveres” e “mantenedores da ordem”.

A escola pública de hoje, portanto, parece ainda refletir parte da ideologia iluminista do século XIX, tratando os alunos como caixas vazias prontas para serem preenchidas com conhecimento (palavras de Freire, 1970). Ao desconsiderarem o conhecimento que os alunos acumularam fora da escola, bem como o seu contexto sócio-histórico, os professores, de certa forma, contribuem para que eles não desenvolvam sua criticidade, e para que passem a acreditar que a forma como a sociedade está organizada atualmente é a única

forma de organização social possível (conforme em Silva, 2004). O conflito de transmitir aos alunos a ideologia neoliberal, segundo a qual o conhecimento é uma das mais importantes ferramentas de ascensão social, mesmo percebendo que essa ideologia não se mostra “verdadeira” em muitos aspectos, reflete-se nas várias identidades desses professores.

Dentro desse contexto, o ensino de inglês no Brasil, não apenas nas escolas públicas, mas também e, principalmente, nas escolas particulares, encontra-se atrelado às leis de mercado, transformando também os professores em mercadoria, conforme apontado por Bianchetti (2001). Segundo a escala de valores proposta pelo neoliberalismo, os professores de inglês da escola pública seriam considerados profissionais inferiores aos de escolas privadas, visto que não possuem “qualificações” suficientes para serem aceitos neste ensino, conforme explicitado anteriormente, quando discutimos as escolhas profissionais. Ao não terem consciência sobre como se dá a construção de suas identidades, esses professores culminam por se conformar com essa situação de desvalorização, visto que também integram esse ideário neoliberal que ajudam a transmitir, atribuindo a si próprios a “culpa” por seu “insucesso”. No entanto, há momentos em que esses professores parecem perceber que a ideologia proposta pelo sistema neoliberal apresenta “falhas”, já que nem todos têm as mesmas oportunidades e que conhecimento não é garantia de ascensão social, numa asserção provavelmente construída a partir de suas observações acerca da realidade da qual fazem parte.

As identidades desses professores, construídas em uma rede de conflitos, dão margem a reflexão, uma vez que há momentos de maior consciência por parte desses professores de que as ideologias, assim como suas identidades, são construídas. No próximo capítulo, trataremos da análise do “modelo neoliberal” de professor e de como as características desse modelo influenciam na construção das identidades dos professores investigados. Trataremos, também das contradições a esse modelo, bem como da possibilidade de romper com algumas de suas características.

## 2. Perspectivas críticas sobre os modelos na construção identitária

---

*“Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo.”*

PAULO FREIRE (2001)

### 2.1. O modelo neoliberal de professor: técnico, controlador e “eficiente”

Um dos aspectos que se mostram relevantes no estudo da construção de identidades profissionais, segundo vários estudiosos do tema, conforme será apresentado, é a formação de modelos. Segundo Moita (2000), a adequação ou as contradições nesses modelos disponíveis pode determinar a construção das identidades profissionais, já que, segundo a autora, os elogios ou críticas com relação ao comportamento profissional frente aos modelos têm grande influência nas escolhas individuais. Os modelos institucionalizados<sup>21</sup> de professor, segundo Bianchetti (2001), são fortemente influenciados pela ideologia da qualidade total em educação, que tem suas bases no ideário neoliberal. Conforme mencionamos no início do capítulo anterior, esse ideário neoliberal prega o “progresso” e o crescimento econômico, além da formação de cidadãos que estejam “conscientes” de seus direitos e deveres e que sejam bons profissionais, ajudando a manter o mercado no centro das relações sociais. Para que esses cidadãos “conscientes” sejam formados, precisa-se de professores técnicos, com bom conhecimento do conteúdo a ser “transmitido”, bem como das técnicas para melhor fazê-lo. Esta seria, então, a primeira característica do modelo neoliberal de professor – a tecnicidade.

Severino (1986) aponta que essa tecnicidade se deve à tendência mercadológica que o ensino passou a assumir a partir da década de sessenta, já que, nessa época, o sistema educacional passou a buscar, mais do que nunca, “a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica” (p. 92). Segundo o autor, os professores passaram a ser técnicos do ensino, deixando de lado as questões educacionais,

---

<sup>21</sup> Por modelos institucionalizados entenda-se modelos aceitos e valorizados dentro do ideário neoliberal.

ou seja, de formação. Moita (2000) também aponta para essa tendência nos cursos de formação, que costumam enfatizar a importância da eficácia na “transmissão” dos conteúdos do currículo, bem como da total apreensão desses conteúdos por parte dos alunos. Dentro desse modelo de qualidade total, os professores costumam ser vistos essencialmente como técnicos, cuja única função é a “transmissão” de um currículo que já foi previamente selecionado por profissionais “qualificados” para isso. Dessa forma, a principal característica do modelo, que mais se adequa à ideologia neoliberal, parece ser a tecnicidade, que garante ao professor o domínio do conteúdo a ser “transmitido”, bem como das técnicas que devem ser utilizadas para “transmiti-lo eficientemente”, de forma a otimizar a apreensão desse conteúdo. Segundo Bianchetti (2001), a mercantilização do ensino é a principal responsável pela manutenção da tecnicidade, que atende perfeitamente aos propósitos da ideologia neoliberal, moldando o comportamento dos professores através das metodologias de ensino.

Segundo a pedagogia crítica, essa característica tecnicista mostra-se bastante problemática, já que permite pouca criticidade por parte do professor e, conseqüentemente, por parte dos alunos, corroborando, assim, para a manutenção desse ideário neoliberal. Ao preocupar-se com questões técnicas e didáticas, resta pouco espaço para o professor refletir criticamente a respeito da complexidade do seu trabalho de formação. Um dos autores da pedagogia crítica que menciona os problemas causados pela formação de modelos é Giroux (1997), afirmando que os professores são treinados para utilizar diferentes modelos de ensino, sendo levados a preocupar-se apenas com questões didáticas, não aprendendo, assim, a ser críticos desses modelos. Tal formação resulta em um “analfabetismo conceitual e político” do professor (palavras do autor), já que eles aprendem a se preocupar muito mais com questões práticas ou didáticas – como dar uma boa aula, o que ensinar - do que com questões de ordem filosófica – que indivíduo está sendo formado quando se opta por uma determinada metodologia, pedagogia e conteúdo. Tal assunto será retomado posteriormente

A tecnicidade parece fazer parte da visão mecanicista de educação, que foi discutida no capítulo anterior, e que se mostra presente no ensino público desde o seu início<sup>22</sup>. Tal visão impede os professores de “examinarem de maneira crítica as suposições ideológicas

---

<sup>22</sup> Acreditamos que tal visão mecanicista também faça parte do ensino privado. No entanto, como não pesquisamos o ensino realizado nesse setor, não podemos fazer tal afirmação.

embutidas em sua própria linguagem e as experiências escolares que eles ajudam a estruturar” (Giroux, 1997, p. 34). Segundo esse autor, ao crer que sua atuação é politicamente neutra, voltada apenas à “transmissão” de conteúdos para formar cidadãos trabalhadores, os professores estão, na verdade, colaborando para a manutenção do ideário neoliberal, ao mesmo tempo em que ajudam a afastar da sala de aula qualquer possibilidade de ruptura a esse sistema. De fato, os procedimentos pedagógicos observados durante as aulas acompanhadas no início desta pesquisa priorizavam sempre a “transmissão” de conhecimentos e das idéias do ideário neoliberal<sup>23</sup>, não abrindo espaço para qualquer discussão a respeito das ideologias presentes, por exemplo, na escolha do currículo.

Um dos pontos considerados fundamentais para a eficácia da “transmissão” dos conteúdos do currículo, dentro do modelo neoliberal de professor, é a questão da disciplina. Foucault (2004) afirma que é através da disciplina que se cria aparelhos de saber e de conhecimento e é através dela que se veicula o discurso da regra, da normalização, ou seja, a disciplina define um código a ser seguido. Dessa forma, não há formação de modelos sem disciplina, “com suas hierarquias, seus enquadramentos, suas inspeções, seus exercícios, seus condicionamentos e adestramentos” (Foucault, 2004, p. 221). A disciplina foi instituída, segundo o autor, a partir do desenvolvimento da monarquia administrativa como forma de gerir a população e mantê-la sob controle, garantindo, assim, o bom convívio social e a boa produção no trabalho, ideais neoliberais que foram expostos no capítulo anterior. De fato, todos os envolvidos no processo escolar – diretores, professores, alunos e pais – parecem acreditar que a disciplina é fator fundamental para que haja ensino e aprendizagem “de fato”. Essa seria, portanto, uma segunda característica do modelo neoliberal de professor – a capacidade de manter o controle sobre os alunos. Isso pode ser observado no depoimento oral deste aluno, que demonstra acreditar na necessidade da disciplina para a manutenção da hierarquia, e, conseqüentemente, da “ordem” nas relações escolares:

DO/A03: Acho que **se afrouxar muito a corda, os alunos sobem em cima**  
e aí... não tem como.

---

<sup>23</sup> A professora cujas aulas foram acompanhadas no início da pesquisa costumava manter a disciplina utilizando o discurso neoliberal, ou seja, chamando a atenção de seus alunos para a importância de se estudar para “ser alguém na vida” (palavras da professora).

Essa fala parece confirmar que, apesar da aparente rebeldia, os alunos compartilham da mesma visão de diretores, pais e professores, segundo a qual não é possível haver trabalho pedagógico “eficiente” sem disciplina. Esses alunos também demonstram ser fortemente influenciados pelas ideologias neoliberais, que pregam “eficiência” e “progresso”, ao mesmo tempo em que não deixam espaço para reflexões críticas. Fica unicamente a cargo do professor manter a “ordem”. A capacidade de controle parece ser, portanto, uma característica que os alunos, assim como os demais envolvidos no processo educacional, esperam do professor.

Uma das formas que os professores entrevistados apontaram como auxiliar para o controle dos alunos e, portanto, para a manutenção da disciplina, foi a reprovação, que, segundo Patto (1991), se mostra uma forma relativamente fácil de lidar com aqueles que não se adequam ao modelo institucionalizado de aluno<sup>24</sup> e que terminam por “atrapalhar” o andamento do trabalho pedagógico. De fato, muitos professores, diretores e pais de alunos criticam fortemente o novo sistema de ensino, segundo o qual o aluno não deve ser reprovado e sim acompanhado e auxiliado conforme suas necessidades. No seguinte depoimento, uma professora culpa a não-reprovação por alguns dos problemas que enfrenta:

DO/P64: O aluno é **aprovado automaticamente**, única e exclusivamente pelo fato de estar em sala de aula, **isso está denegrindo a... o conhecimento... está sendo deixado de lado... está sendo levado em conta apenas o número de alunos nas escolas... e... (...)** a partir do momento que eles dão direito a tudo aos alunos, **fica inoperante para o professor exigir o conteúdo** necessário para ele chegar e fazer uma boa faculdade. Então **a falha vem** de antes, por parte **do governo, que está deixando tudo muito fácil**. Um dos piores erros que aconteceu foi a nota por comportamento que foi tirada no fundamental e no colegial. Então o aluno (...) não está ligado **naquilo que realmente interessa em sala de aula**. Ele **está disperso, porque ele sabe que ele vai ser aprovado**.

Há várias questões interessantes nesse depoimento. Segundo a professora, a aprovação automática está “denegrindo o conhecimento” e desobrigando os alunos de prestarem

---

<sup>24</sup> O modelo institucionalizado de aluno corresponde, segundo os depoimentos, àquele que é disciplinado e eficiente na apreensão dos conteúdos.

atenção “naquilo que realmente interessa em sala de aula”, ou seja, no conteúdo curricular que, mais tarde, vai ser necessário para o vestibular, o qual, por sua vez, também se mostra uma forma de controle, excluindo aqueles que não se adequam ao modelo institucionalizado de aluno e que “comprometem” o trabalho pedagógico na faculdade. Provavelmente, muitos professores viam na reprovação uma forma de convencer seus alunos a prestar atenção à aula, diminuindo, assim, seus problemas com indisciplina. Com as mudanças provocadas pela reforma educacional, o professor sente que perdeu ainda mais o controle, não tendo quase nenhuma garantia do sucesso da “transmissão” do conhecimento que ele julga tão importante para o futuro de seus alunos. Quando a professora menciona que a nota de comportamento não poderia ter sido retirada do quadro de notas, ela se refere a uma outra forma importante de controle, que, para ela, facilitava o bom andamento do trabalho pedagógico. Outra professora também reclama da aprovação automática:

DE/P48: **A implantação do ciclo**, em vez de contribuir, **tirou dos alunos a responsabilidade** e o interesse. **Sabendo que vão “passar”** de ano automaticamente, **não estudam** ou fazem as lições. (...) A cada ano que passa, percebo **maiores dificuldades para ensinar** e, principalmente, **colher bons resultados**.

Podemos perceber, nesse depoimento, a crença da professora, compartilhada por outros professores que se enquadram no modelo neoliberal, sobre a importância da reprovação como instrumento de coerção, fazendo com que os alunos estudem e possam “dar bons resultados”. Inferimos que, para essa professora, a aprovação automática tirou das mãos dos professores um dos únicos instrumentos de controle que ainda lhes restavam, e que, segundo esse modelo de professor, era fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos, por sua vez, parecem defender o velho lema que diz “autoridade sem autoritarismo”. Ao serem perguntados a respeito de como é a atuação de sua professora de inglês, esses alunos enfatizaram sua capacidade de manter a disciplina sem ser autoritária:

DO/A01: Ela é bem **descontraída**. Ela não é aquela... ela é **rígida**, mas, ao mesmo tempo, ela **não é aquela professora chata**. Ela é **rígida porque ela quer ensinar** pra gente.

DO/A02: Ela é **liberal**, mas **não a ponto de entrar no desrespeito**. (...) Mas o **melhor mesmo**, que eu acho, era o da oitava, que era o Adriano<sup>25</sup>, que era **muito bom... severo; tinha que aprender** mesmo.

DO/A03: É legal porque ela **sabe manter a seriedade** da aula e **deixa os alunos bem livres** (...) Ela **tem um domínio** sobre a sala. Eu aprendia do mesmo jeito com o professor Adriano (...) na hora que precisava ele **era severo, como todo professor precisa**, mas, independente disso, ele **era legal**.

Segundo a fala de A01, um professor pode ser rígido e descontraído ao mesmo tempo, o que não faria dele um professor “chato”. Da mesma forma, na fala de A02, aparece a expressão “liberal”, que parece ter sido utilizada com uma conotação positiva, já que essa “liberalidade” tem um limite bem definido, não deixando brechas para que se instale a indisciplina. Novamente, no depoimento de A03, é mencionada a liberdade dada a eles pela professora, a qual, apesar de “deixar os alunos bem livres”, consegue manter o domínio da sala e ser rígida nos momentos em que essa característica se mostra necessária. A capacidade de controle foi, portanto, apontada nessas três falas como uma característica positiva para um professor que queira “de fato” ensinar. A02 e A03 mencionaram sua admiração com relação a um outro professor de inglês da escola que costuma ser bastante controlador, mais do que a professora atual, e que também consegue bons resultados com os alunos. É interessante notar que os dois alunos fazem uso do termo “severo” e o contrapõem aos termos “muito bom” e “legal”, sugerindo que, apesar de parecerem características antagônicas, podem, e devem, fazer parte do modelo do “bom professor.”

A atual professora desses alunos, no entanto, ao ser questionada a respeito de como vê o trabalho dos outros professores de inglês da escola, aponta como negativa a característica controladora desse mesmo professor. Ela afirma que ele não consegue manter um bom relacionamento com os alunos, justamente por sua excessiva rigidez, que ela chama de “problema”. Ela argumenta que os alunos de hoje não têm medo de seus professores, como costumavam ter os alunos de sua época, dando a entender que esse professor ainda tenta se

---

<sup>25</sup> Nome fictício para preservar a identidade do professor.

apoiar em um modelo antigo, que não mais funciona, já que, na sua opinião, o bom relacionamento interpessoal é o que faz com que os alunos se tornem comportados, ou seja, controláveis. Parece haver, nesse modelo neoliberal, uma espécie de “humanização” do professor, que busca, entre outras coisas, a “harmonia” na relação com seus alunos. Vejamos o depoimento da professora:

DO/P02: (...) às vezes **ele tem problema**, mais **com a sala de aula...** porque pra você ser professor, também, você **tem que levar...** sabe?, cê **tem que... ser mais maleável...** às vezes, né? **O adolescente não é mais como na minha época**, que ficava todo mundo quietinho, com medo...**eles não têm medo...** sabe? (...) Então você tem que saber lidar com eles... **Ele é uma pessoa muito capaz**, tal, **mas... é mais fechado e não tem esse relacionamento bom.**

A “harmonia”, segundo Bianchetti (2001), também é uma das características que o ideário neoliberal aponta como importante para o convívio social, já que facilita as relações e, assim, contribui para o “progresso”. Infelizmente, não foi possível entrevistar o professor mencionado e lhe perguntar a respeito de seu relacionamento com os alunos, já que ele tirou licença por tempo indeterminado justamente na época da coleta de dados. Quanto a P02, parece haver aqui uma divergência na sua fala em relação ao que dizem os alunos, já que ela parece ver o colega como autoritário e incapaz de estabelecer um bom relacionamento com eles, ao passo que os alunos parecem ver o professor como “severo mas legal”, demonstrando que ele mantém a disciplina sem ser autoritário – uma característica do professor “humanizado”. Muitos podem ser os motivos para essa divergência, entretanto, segundo o que analisamos nos depoimentos, os alunos têm opiniões que nem sempre compartilham com os professores, talvez por receio de que estes possam se tornar demasiado rígidos, ou liberais além do que os alunos consideram ideal para um bom trabalho pedagógico.

Em outra escola visitada durante a pesquisa, ao serem questionados sobre a atuação de sua professora de inglês, estes alunos também apontaram a capacidade de controle como garantia do bom andamento da aula:

DO/A10: A questão é que **a gente conversa** e a gente se solta, aí **ninguém segura, só ela** que segura, **porque ela é boa**.

*E: E às vezes ela fica nervosa?*

A11: Fica. Também **tem que ficar**, né, **porque tem aluno que** não faz lição, **fica só bagunçando**, não presta atenção na aula, aí fica, sim.

*E: E quando ela fica nervosa, o que o pessoal faz na sala?*

A11: O pessoal... **quando ela fica nervosa, o pessoal fica quieto, tem que abaixar a cabeça**, né, tem que prestar atenção na aula.

A10 parece atribuir o sucesso do trabalho da professora à sua capacidade de manter o controle sobre os alunos nos momentos de indisciplina. Quando afirma que “só ela segura” a classe, parece que há outros professores que não conseguem manter o controle e que, portanto, não seriam bons profissionais. A11, assim como A10, acredita que o professor precisa demonstrar autoridade, pois os alunos tendem a não prestar atenção à aula. Ela também afirma que, diante do controle exercido pelo professor, só resta aos alunos aquietarem-se, “abaixando a cabeça”, expressão que remete, conforme já mencionado no primeiro capítulo, ao fato de a disciplina estar diretamente ligada à noção de respeito. A pergunta feita aos alunos pela pesquisadora já trazia aspectos do professor “humanizado”, que respeita seus alunos, mas pode ficar “nervoso”. Através dos depoimentos, foi possível perceber que a ligação entre disciplina e respeito faz parte, mesmo que inconscientemente, do ideário dos alunos, conforme também podemos notar no próximo excerto:

*E: E você já teve um professor ou professora que não conseguia o respeito da sala?*

A03: **Já teve**, sim, **professores assim**, já.

*E: E aí como eles faziam pra dar aula?*

A03: Ah, **perdia o controle**, né, todo mundo conversando, tal, daí perdia o controle da sala, **perdia a cabeça... aí ninguém aprendia nada**.

Conforme mencionado no capítulo anterior, há vários momentos em que os professores soam agressivos aos alunos na tentativa de manter a disciplina e, dependendo do que é dito ou do tom de voz que o professor emprega, sua atitude pode ser vista pelos alunos como falta de respeito, o que parece levá-los a uma resposta também agressiva ou a um

juízo do professor como sendo autoritário e mal humorado. Estas duas características parecem não agradar os alunos, que, apesar de buscarem o modelo de professor controlador, esperam que ele não faça uso de agressividade para demonstrar sua capacidade de manter a disciplina, conforme podemos notar no seguinte depoimento:

A11: (...) **Com o mesmo jeito que a gente respeite eles, eles têm que nos respeitar.** Se a gente fizer uma pergunta: “Professora, eu não sei essa palavra”, **tem que explicar.** Então, **a Lúcia<sup>26</sup> é tudo isso. Ela é super legal com a gente,** eu gosto demais, **todo mundo da sala gosta dela.** Sempre que a gente tem aula com ela, a gente fala: “Eba, é hoje que a gente vai se divertir!”

Através desse depoimento, percebemos que, tendo demonstrado respeito com relação aos seus alunos, essa professora mostrou-se “humanizada” e estabeleceu com eles um vínculo, expresso pelo uso da frase “todo mundo da sala gosta dela”. A atuação da professora cativa a admiração e o respeito dos alunos, contribuindo para a “harmonia” nessa relação. O professor “humanizado” se preocupa em estabelecer laços de amizade com seus alunos e, dessa forma, desenvolver mais facilmente seu trabalho pedagógico. De fato, a aluna demonstra entusiasmo ao se referir às aulas de inglês e afirma que os outros alunos compartilham desse sentimento, o que, provavelmente, faz com que participem mais ativamente, além de se manterem mais disciplinados.

Esse “gostar da professora” também parece estar relacionado com o modelo neoliberal e “humanizado” de professor, já que remete à avaliação a que todo profissional é submetido, na teoria de Bianchetti (2001), e que, na maioria das vezes, termina por gerar um sentimento de aprovação ou desaprovação com relação à pessoa, confundindo-se os papéis da vida profissional com os da vida pessoal. Dessa forma, o aluno afirma gostar ou não gostar da pessoa do professor, dependendo de sua atuação em sala de aula, ou seja, do grau de sua adequação ao modelo do “bom professor”.

---

<sup>26</sup> Nome fictício para preservar a identidade da professora

O seguinte aluno também menciona a questão do respeito, falando sobre a importância de o professor tratá-los como “iguais”, sem destacar seu papel de superioridade na hierarquia escolar, ou seja, demonstrando uma relação professor-aluno mais “humanizada”:

DO/A02: Ela... ela é super legal. **Ela fala com a gente como se fosse um de nós, não... não fala como se fosse melhor do que ninguém.**

O fato de a professora não fazer uso do seu poder na hierarquia parece ter, para A02, uma grande importância, sendo, provavelmente, o que garante um bom relacionamento professor-aluno e, conseqüentemente, um bom trabalho pedagógico. Assim como no depoimento anterior, parece que os alunos estão conscientes do seu papel na hierarquia escolar e estão dispostos a respeitar a autoridade do professor desde que este não os trate como sendo inferiores, ou, dentro de sua visão da relação professor-aluno, que não os desrespeite. De acordo com a teoria de Foucault (2004), podemos afirmar que os alunos de hoje são menos manipuláveis que os de outras épocas, pelo menos no que diz respeito a seguir modelos tradicionais. Essa espécie de insubordinação se deve, provavelmente, a uma maior consciência que os alunos hoje têm de seus micropoderes dentro da escala hierárquica. A indisciplina seria, então, uma forma de se rebelar, seja contra o ensino mecanicista, seja contra o autoritarismo do professor. Os alunos parecem querer mostrar para os seus professores que também têm poderes dentro da sala de aula e que precisam ser convencidos a se manter disciplinados, seja por meio de uma aula que considerem boa, seja pelo bom tratamento recebido por parte do professor.

Ficou claro que os alunos entrevistados têm em mente um “modelo ideal” de professor, cujas principais características seriam a “eficiência” e a capacidade de manter o controle, porém sem fazer uso do que eles chamam de autoritarismo ou desrespeito. Esse “modelo ideal” de professor, reformulado e defendido pelos alunos, parece ser apoiado pelo ideário neoliberal, pois ele engloba algumas características que, dentro dessa ideologia, contribuem para a qualidade total na educação; mantendo, tanto quanto possível, a “neutralidade” da prática educativa<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Conforme explicado no capítulo anterior, a pedagogia crítica não acredita na neutralidade da prática educativa, ou seja, na desvinculação entre educação e política.

Outra característica apontada pelos entrevistados como relacionada à “eficiência” do professor, e que contribui para a “harmonia” no relacionamento em sala de aula, foi a capacidade de despertar o interesse. Com o intuito de motivar seus alunos, alguns professores de inglês da escola pública, procurando fugir do modelo tradicional de aula, propõem-se a tentar algumas das atividades sugeridas em cursos de formação, provenientes da abordagem comunicativa. Conforme já apontado no capítulo anterior, há vários casos em que esses professores não obtêm o sucesso pretendido, como podemos notar no depoimento a seguir:

DO/P02: Então, elas<sup>28</sup> passaram uma **atividade de vídeo-game**. Não funcionou, cê entendeu? Eu **passei as perguntas pra eles** [alunos], depois eu passei o... era o Sonic na época, né, sobre o Sonic. Eles sabiam tudo o que era, *start*, num sei o quê, mas **na hora que foi pedido verbo no imperativo**, ordem, num sei o quê lá, já eles... sabe? **Não funcionou. A atividade ficou perdida**. Eu mesma tirei xerox pra eles, entendeu? Pra poder ver se funcionava. **Sentar em grupo...** não deu nada certo. **Era uma coisa legal, mas não deu certo.**

O trecho do depoimento de P02 em que ela faz a avaliação dessa atividade já foi mencionado no capítulo anterior, quando discutimos o que significou para os professores a tentativa da adoção da abordagem comunicativa no contexto da escola pública. A respeito da atividade de vídeo-game, a professora fez questão de frizar, várias vezes, que considera esse tipo de atividade interessante, mas que isso não costuma funcionar bem na escola pública. Nessa ocasião específica, a professora se viu obrigada a voltar para a já conhecida técnica de tocar uma música para que os alunos tentassem completar as lacunas, atividade que funcionou a contento, segundo sua avaliação. No próximo trecho de depoimento, um de seus alunos afirma gostar de sua metodologia, principalmente porque ela traz para a aula atividades que ele considera interessantes, como, por exemplo, atividades com música, confirmando o que a professora já havia dito:

DO/A01: Ela é uma boa professora. Eu **gostei das atividades**, né, porque ela **trazia música** pra sala, bastante coisa... eu **gostei da metodologia dela**.

---

<sup>28</sup> O termo *elas* utilizado pela professora faz referência às professoras formadoras de um curso de capacitação de professores de inglês da escola pública oferecido por uma Faculdade Particular.

Um dos grandes objetivos das aulas com atividades de música, segundo Monte Mór (1991), tem sido a “satisfação” pessoal dos alunos, ou seja, essa seria uma tentativa do professor de despertar o interesse pela aula. A autora ressalta que, em grande parte das vezes, a atividade de música não se encontra articulada com o ensino da língua em si ou com o aspecto educacional-formativo. Os professores parecem recorrer à conhecida atividade de música, seja para completar lacunas ou para pedir a tradução da letra, como forma de fugir da aula tradicional, bem como promover um momento de descontração, levando os alunos a prestarem mais atenção na atividade que está sendo realizada. Além disso, segundo os depoimentos coletados, os professores demonstram acreditar que esse tipo de atividade não apenas desperte maior interesse por parte dos alunos, como também propicie algum aprendizado “efetivo” da língua, já que os alunos se mostram mais motivados e “conectados” durante a realização desse tipo de atividade.

Na continuação do depoimento de P02, referindo-se à sua “fuga” da atividade de vídeo-game, proposta no curso de formação, e que não funcionou a contento, e, posteriormente, à utilização da atividade de música, podemos notar um certo entusiasmo. A professora demonstra acreditar que promoveu um momento de aprendizagem “efetiva”, aliada à descontração dos alunos, os quais, segundo ela, até hoje mencionam essa atividade quando a encontram:

DO/P02: Na 7<sup>a</sup> série, eles **escutaram**, aí **completaram**, eu **dava algumas hipóteses**, umas possibilidades **pra eles completarem... a música**, que é aquela do Steve Wonder, “I just called...” sabe? **Foi ótima, maravilhosa!**  
Até hoje eles encontram comigo...

A professora interrompe a frase, mas continua falando sobre a importância de se propor alternativas ao modelo tradicional de aula de línguas, despertando, assim, o interesse dos alunos, ainda que, no contexto da escola pública, não seja possível utilizar todas as atividades propostas pela abordagem comunicativa. Procedimentos como a memorização e a repetição parecem ser mal vistos neste modelo neoliberal de professor, conforme mencionado no capítulo anterior, fazendo com que os professores os evitem tanto quanto possível e os substituam por atividades consideradas mais motivantes. Essa mesma

professora – P02 – afirmou, em outra parte de seu depoimento, reproduzida no capítulo anterior, que faz uso da memorização de verbos para preparar os alunos para o vestibular; ela, no entanto, pareceu querer se justificar por fazê-lo, o que não foi percebido no caso das atividades alternativas. Temos aqui outra característica desse modelo neoliberal – a preocupação com o interesse dos alunos. Outras duas professoras também afirmam estar preocupadas com esse aspecto de seu trabalho:

DE/P14: Esforço-me para **trazer o “prazer”** para a sala de aula e **agradar meus alunos** (grifo da professora).

DE/P44: Eu gosto muito do que faço e **me realizo quando sinto que meus alunos saem satisfeitos** da sala de aula.

Talvez influenciadas pela ideologia neoliberal, que prega a qualidade total bem como a “satisfação do cliente”, conforme mencionado no início deste capítulo, essas professoras buscam fugir do modelo tradicional de aula, demonstrando o desejo de se adequar ao modelo do professor neoliberal, que parece buscar a aprendizagem através da “satisfação”, conforme mencionado por Monte Mór (1991). Da mesma forma, alguns alunos demonstram interesse por esse professor que busca alternativas à aula tradicional, fazendo uso de atividades extras, que envolvam áudio e vídeo, por exemplo. O seguinte aluno, provavelmente influenciado pela pergunta feita a ele, aponta para a importância dessas atividades, e reclama que elas não costumam ser utilizadas com tanta frequência por sua professora:

*E: E que tipo de atividade você acha que ela deveria fazer?*

A05: Ah, **vídeos**, por exemplo. **Vídeos, fitas no rádio...** no inglês, ela explicando tudo... **seria um tipo de aula interativa**. Ela até faz de vez em quando, mas **não é muito o gênero dela**.

Parece haver, no modelo neoliberal de professor, a premissa de completude, ou seja, o professor, como profissional, deve ser “completo”, detentor de todo o conhecimento. Espera-se, portanto, que o professor “saiba tudo”, tanto no que se refere ao conteúdo quanto às metodologias de ensino. Em face da dificuldade para alcançar essa “completude”, os

professores parecem viver um conflito e buscar, nos cursos de formação contínua, o que lhes “falta”. Uma professora, ao ser questionada a respeito da sua opinião acerca do trabalho dos colegas de profissão, critica aqueles que não procuram se aperfeiçoar ou buscar inovações:

DO/P01: Eu penso que há professores da língua inglesa que **não estão preparados** e que **não estão procurando se aperfeiçoar**, não estão procurando **se preparar**. Então eu acho que **eles se mantêm dando as mesmas aulas que eles davam no passado**.

Ao afirmar que muitos professores de inglês “não estão preparados”, P01 parece remeter ao fato de que esses professores não seguem as tendências modernas de ensino de línguas – uma característica importante do modelo neoliberal. Segundo esse modelo, o professor deve primar pela “qualidade total” na educação, conforme ressaltado por Bianchetti (2001), não deixando de lado a “satisfação” do aluno, para que possa haver sucesso no processo de aquisição<sup>29</sup> de conhecimento. Duas professoras parecem retratar de forma concisa esse modelo, segundo o qual o “bom professor de inglês” deve manter um alto nível de qualidade do ensino por meio da busca dos conhecimentos que lhe faltam através da participação em cursos e palestras voltados à formação contínua desse profissional:

DE/P52: **Profissionais comprometidos, dinâmicos, preocupados com a qualidade** do ensino, **participam de cursos, palestras, workshops, fazem pesquisas em editoras**; até mesmo nas férias, encontro colegas fazendo busca **para melhorar suas aulas**.

DO/P11: O **bom professor de inglês** é aquele que **estuda**, tá **sempre se atualizando**, pra que possa, além de obter o conhecimento, **passar um conhecimento atual pros alunos** dentro da língua também.

Segundo P52, o bom professor é aquele que, entre outras coisas, inclui em sua vida pessoal um planejamento para garantir o seu “preparo” para ministrar boas aulas. P11, ao utilizar os termos “conhecimento atual” parece estar se referindo a um conhecimento contextualizado,

---

<sup>29</sup> Entenda-se *aquisição* nos seus dois sentidos: de aprendizagem e também de compra.

que é sugerido pela abordagem comunicativa, em contraponto ao conhecimento considerado descontextualizado das aulas tradicionais, em que se utilizava técnicas como a memorização de vocabulário. O modelo neoliberal do “bom professor de inglês” parece ser representado, portanto, por aqueles profissionais que, entre outras coisas, estudam continuamente; procuram renovar seus conhecimentos, tanto da língua que ensinam, quanto das metodologias e técnicas que “auxiliam” esse ensino.

A identidade construída e disseminada do professor que se adequa ao modelo neoliberal parece ser, portanto, a de um profissional controlador, que sabe manter a disciplina e cuja principal preocupação é a “transmissão” dos conteúdos do currículo, os quais busca “ensinar” sem questionamentos, não abrindo espaço para que seus alunos se tornem críticos desses conteúdos ou das formas como são “transmitidos”. Por trás dessa ideologia produzida pelo ideário neoliberal, parece haver a crença de que o professor sabe o que é melhor para seus alunos e deve convencê-los a estudar, seja através do controle, seja através do despertar de seu interesse, para que, obtendo bons resultados nas avaliações, possam se preparar para o mercado de trabalho. A principal função desse modelo de professor parece ser a de formar cidadãos “conscientes” de seus direitos e deveres, conforme mencionado no capítulo anterior, para que “funcionem” bem na sociedade, produzindo “bons resultados”. A disciplina, conforme apontado por Foucault (2004), tem se mostrado a principal ferramenta para a formação de indivíduos controláveis e produtivos, objetivo primeiro do ideário neoliberal.

Na formação de indivíduos, o próprio professor pode servir de modelo aos alunos, despertando sua admiração. Conforme afirmam Bourdieu & Passeron (1982), os professores de hoje repetem o modelo de seus próprios professores, de forma que ocorra a rotinização da profissão. Ao estudar a influência dos modelos na profissão de professor, Goodson (2000) afirma que é muito comum a influência de um professor favorito na escolha da carreira dos futuros professores. Esse professor favorito fornece um modelo que o autor chama de *modelo funcional*, e o estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, também influencia os modelos de ensino e as práticas educativas, já que, para o autor, a visão do professor como profissional é tão importante quanto a visão dele como pessoa. Alguns dos professores entrevistados se referiram ao(à) professor(a) que lhes serviu de modelo e que os influenciou em sua escolha profissional e/ou em sua prática educativa:

DO/P01: Eu tive **influência de um professor antigo**, assim, meu, que nem era específico de inglês, mas pra mim **ele foi um modelo** (...) e eu acho que esse professor foi pra mim **um suporte, um modelo**, que me **disse tudo sobre ensinar**, e que **fez com que eu me achasse** nessa... **na minha... profissão de professora e até me auto-afirmasse** nas aulas de inglês.

DO/P02: Quando eu era pequena, meu irmão tinha uma **professora de inglês particular** em casa, **escocesa**, e eu achava muito estranho isso, né, escocesa, eu não entendia muito bem o que era escocesa, né, e ela falava inglês, eu num... eu era pequena, eu num entendia muito, **ai eu comecei a gostar** [de inglês].

No caso de P01, o contato com o professor antigo parece ter tido influência direta sobre sua escolha em seguir a mesma profissão, mesmo não se tratando da mesma disciplina. Esse professor também parece influenciar sua prática em sala de aula, pois a professora afirma que ele foi o modelo que a auxiliou no processo de aprender a ensinar e esse modelo a ajudou a se auto-afirmar na profissão. Já no caso de P02, que teve contato com a professora escocesa, fica mais clara a influência do modelo na escolha da disciplina a ser estudada; no caso, o inglês. Inferimos que essa professora estrangeira tenha representado para ela o sonho de estar mais próxima de uma cultura comumente valorizada pelos ideais neoliberais - a cultura européia -, assunto que retomaremos no próximo capítulo. Já com relação à sua escolha profissional, em outro trecho do seu depoimento, essa professora afirma que sempre quis seguir o magistério, muito embora sua escolha não tenha sido bem vista pela família:

DO/P02: Eu **sempre quis ser professora**. Não foi uma coisa, assim, imposta pela família, pelo contrário, **minha mãe...hã... não queria que eu fosse professora... ela achava que era muito puxado**, que a gente trabalhava bastante, num sei o quê... ela não queria...é... **não queria que eu fizesse Letras**.

Conforme discutido no capítulo anterior, quando falamos sobre “escolha” profissional, a profissão de professor não aparece nos depoimentos como um desejo de realização pessoal ou como uma carreira valorizada. Ao contrário, essa se mostrou a opção de um grande

número de profissionais que, por falta de melhores condições financeiras e/ou por acreditarem possuir baixa capacidade intelectual, não optaram por uma profissão de maior *status*, conforme citado por Lucchiari (1998). Salvo algumas exceções, como é o caso dessa professora, a maioria dos entrevistados não afirmou ter optado por essa profissão na busca pela realização de um objetivo pré-definido, expresso no início deste trecho, quando diz: “Eu sempre quis ser professora”. Apesar disso, alguns professores afirmaram gostar da profissão, parecendo satisfeitos com sua “escolha”, como é o caso deste professor:

DE/P43: Desde que estudava no antigo ginásio - assim se chamava o que hoje é o Fundamental II - **quis me tornar professor**. (...) Embora para um professor da rede pública **não seja um paraíso no que concerne financeiramente**, eu penso que é uma das **profissão**<sup>30</sup> que carrega em si **significado muito grande em termos de convívio social e, porque não, espiritual. Não me arrependo por ter abraçado esta profissão** apesar dos altos e baixos em que nós estamos submetidos.

Podemos notar aqui uma grande valorização da profissão por parte do professor, que afirma nela encontrar até mesmo um significado espiritual. Esse parece ser o contraponto pelo qual vale a pena continuar sendo professor, já que, segundo os ideais neoliberais, em face dos baixos salários, é preciso encontrar algo que traga alguma “satisfação”; nesse caso, a convivência com os alunos. Esse professor relatou, ao longo do seu depoimento, que trabalhava em um banco e que o serviço burocrático era impessoal e não tinha significado para ele. A sala de aula, por sua vez, oferece a possibilidade do convívio e da troca com os alunos, fator apontado por vários professores como o ponto mais positivo da profissão, já que esse convívio permite que eles se sintam úteis e importantes ao participarem da formação de crianças e jovens considerados menos favorecidos por estudarem em escolas públicas.

Assim como no depoimento anterior, esse professor afirma ter alimentado o desejo de ser professor desde a adolescência e, mais do que se dizer professor, ele faz questão de frisar que é professor da escola pública, onde não há muitos recursos e onde o salário é baixo,

---

<sup>30</sup> Conforme exposto na introdução do trabalho, os depoimentos são mantidos na íntegra, ou seja, sem correção ortográfica ou gramatical, como sugere a pesquisa interpretativa de cunho etnográfico.

enfatizando ainda mais o desprendimento e o idealismo de quem “escolhe” esse trabalho. O mesmo aspecto foi apontado no início do primeiro capítulo, quando falamos sobre a má remuneração dos professores, uma realidade que se estende desde o início da educação pública no Brasil. Conforme apontado por Catani (2002) e mencionado no capítulo anterior, os termos “mendigos do funcionalismo” e “proletários das profissões liberais” eram utilizados para fazer referência a esses profissionais, que precisavam acreditar na “nobreza” do seu trabalho para continuar se dedicando à profissão. Além disso, parece haver, por trás da baixa remuneração, uma idéia de “humildade” que remete ao espírito “missionário” dos primeiros professores no Brasil; no caso, os jesuítas. Ainda hoje, o contraponto à má remuneração parece ser o convívio social com os alunos e a “missão” que os professores carregam de formar cidadãos “conscientes”.

## 2.2. Algumas contradições no modelo neoliberal

DO/A06: (...)  **você conhece um bom professor de longe, pela simpatia** que eles têm e a **vontade que eles têm de ensinar**, porque **tem uns que não gostam de ensinar**.

Podemos notar, no final da fala de A06, uma contradição no modelo neoliberal de professor, representada por “não gostar de ensinar” e por não ter a simpatia e o entusiasmo que se espera desse profissional. A falta desses dois elementos parece descaracterizar a “nobreza” da profissão, que foi discutida no capítulo anterior. O professor que não tem “vontade de ensinar”, conforme apontado por A06, costuma ser visto como um profissional que denigre a profissão e que corre o risco de desempenhar mal o seu papel, conforme o seguinte depoimento:

DO/A10: (...) **que ele ensine bem, que ele repita** quantas vezes quiser e **não enrole a gente**, porque **tem os que enrolam** e aí **a gente não aprende nada**.

A10 critica os professores que “enrolam” os alunos, ou seja, que preenchem o tempo da aula com atividades sem importância. Essa parece ser também uma contradição no modelo

neoliberal, o qual preza pela “eficiência”, conforme apontado anteriormente. O depoimento de A10 mostra, ainda, que os alunos não são ingênuos e que sabem identificar ou reconhecer a ação pedagógica. O professor que “enrola” os alunos é também criticado por alguns professores, conforme o depoimento abaixo. A professora, ao ser questionada a respeito de como vê o trabalho de seus colegas de profissão, confirma que existem aqueles que realmente “enrolam” os alunos, desperdiçando o tempo que teriam para fazer um bom trabalho pedagógico. Essa professora atribui tal comportamento ao fato de esses professores atuarem em escolas do estado, talvez porque a supervisão do trabalho na rede estadual seja menor do que na rede municipal ou no ensino privado. Além disso, a remuneração inferior pode também ser mais um motivo para tal comportamento.

DO/P08: **Muitos** [professores] **vão lá** [na escola pública] **pra descansar**, entendeu? E isso atrapalha demais, porque **o professor chega e fala: “aqui é o estado”**; **não prepara uma aula, não prepara uma prova.**

Inferimos, portanto, que o professor que não demonstra grande preocupação com seu trabalho pedagógico, deixando de se dedicar à preparação das aulas e provas, ou que não se mostra preocupado com a aprendizagem dos alunos, foge ao modelo neoliberal de professor, dando margem a críticas por parte de colegas e alunos, o que, no ensino privado, acarretaria o risco da perda do emprego. Ao ser questionada sobre a existência ou não de uma certa diferença de objetivos por parte dos professores do ensino público e do ensino privado, essa professora afirma:

DO/P11: O objetivo não é diferente. **O objetivo é o mesmo. O problema é a forma pela qual é dirigido** isso, é conduzido isso, porque professor de escola pública também dá aula em escola particular, então o objetivo é o mesmo, **o problema é a cabeça do professor quando pensa em escola particular e quando pensa em escola pública**, entendeu?

Quando P11 fala em “problema” ela faz uma crítica à atitude dos professores que fazem distinção entre o ensino público e o privado, dedicando-se mais no segundo contexto. Tais professores estariam mais propensos a romper com o modelo neoliberal, “enrolando” os alunos. Alguns professores entrevistados, no entanto, pareceram ter uma visão diferente do

que seja “enrolar” os alunos, e afirmam que, muitas vezes, são mal interpretados, tendo suas tentativas de propor atividades diferentes das tradicionais vistas pelos alunos como “matar” o tempo da aula. Segundo uma dessas professoras, os alunos já esperam uma aula tradicional, interpretando erroneamente as atividades pedagógicas alternativas apresentadas:

DO/P10: Pra ele (aluno), **aula é lição na lousa, escrever muito...** isso pra ele é uma aula. Na hora da explicação parece que você tá querendo **enrolar a aula. Um filme, um teatro...** pra eles, às vezes... assim... **o professor não tá dando aula. Eles não vêem, assim, o objetivo daquilo,** eles não conseguem identificar, **mesmo você falando.**

De fato, é interessante notar que, apesar de demonstrarem interesse nessas atividades extras, conforme depoimentos anteriores, certos alunos costumam criticar o que consideram “fugas” do tradicional, acreditando que o professor não está conduzindo a aula da forma esperada, ou seja, levantando a possibilidade de que ele possa estar “enrolando” a aula. Quando P10 afirma que os alunos não percebem o objetivo de certas atividades, concluímos que as orientações filosófico-educacionais não estão bem definidas para os professores e alunos investigados, o que torna confusa a identificação dos objetivos de certos procedimentos utilizados em aula. Nesse caso, tanto os alunos quanto os professores que criticam a “contradição no modelo convencional” apontam a indisciplina, entendida como a quebra da “formalidade”, como o principal aspecto negativo que esse tipo de atividade pode gerar, fazendo com que o professor perca o controle da sala – uma das premissas do modelo neoliberal – e deixe de desenvolver um bom trabalho pedagógico, conforme o depoimento desta professora:

DO/P01: (...) **falam que os professores de inglês só sabem fazer barulho na classe,** porque tem algum professor **que apela pra alguma atividade de movimento** mesmo, e **são muito criticados.**

A fala da professora nos leva a inferir que ela considera natural que o professor faça uso de atividades lúdicas, fugindo do modelo tradicional de aula, para manter o foco quando não consegue prender a atenção dos alunos. Essa atitude, no entanto, não parece ser bem vista pelos outros participantes do processo escolar, já que o barulho e a indisciplina que “são

gerados” por conta dessas atividades incomodam os outros professores e causam a impressão de que o professor de inglês não consegue dar uma aula tradicional e obter os mesmos resultados que os professores de outras disciplinas. Talvez por isso, a professora tenha afirmado: “falam que os professores de inglês só sabem fazer barulho na classe”. “Apelar para atividades de movimento” talvez não represente uma contradição no modelo neoliberal de professor, já que esse procedimento costuma ser incentivado na abordagem comunicativa. No contexto da escola pública, entretanto, essa atitude pode representar uma contradição, já que coloca em risco o controle do professor sobre os alunos, podendo acarretar indisciplina.

Apesar de a maioria dos alunos entrevistados ter desenhado um modelo único de professor, criticando as contradições nesse modelo, alguns deles parecem perceber que podem existir perspectivas diferentes quando se avalia um profissional, bem como uma certa dose de subjetividade quando se fala em modelo. De alguma forma, parecem notar que toda avaliação está ligada a uma certa atribuição de valores e que não deveria haver, portanto, um modelo fixo de “bom professor”, conforme podemos notar no depoimento que segue:

DO/A05: Aí vai do ponto de vista de cada um. **No meu ponto de vista,** seria **um professor que não tenha mau humor** porque isso tira a concentração, tira o interesse de qualquer um. (...) e **que ele... invente...** invente, não, **use algum método que vá fazer o aluno se interessar** pela matéria.

A05 parece perceber que outros alunos poderão avaliar o professor por meio de outras perspectivas e que, portanto, terão construído outros “modelos ideais” de professor diferentes do seu. Ele afirma que, dentro de sua perspectiva, o professor deve ser bem-humorado e procurar aguçar o interesse dos alunos. No final de sua fala, ele faz uma correção, após ter dito que o professor deve *inventar* atividades que despertem o interesse. Provavelmente, após ter dito isso, o aluno percebeu que poderia estar se referindo a um trabalho pedagógico sem a adequada preparação ou adequação a um método de ensino. Imediatamente, o aluno se corrige e aponta para a importância de o professor seguir um método que tenha o interesse dos alunos como um dos objetivos. Podemos concluir que, para esse aluno, ser um professor preparado é importante; no entanto, ele deve estar

preparado para “criar” e não “inventar”, de forma a evitar as “enrolações” ou improvisações mencionadas em outros depoimentos.

### **2.3. O perigo dos modelos segundo a pedagogia crítica**

O grande problema em se seguir modelos “únicos” ou “predominantes”, segundo a pedagogia crítica, é que, na unicidade ou predominância, está subjacente uma visão de controle. Dessa forma, se todos seguem os mesmos modelos, tornam-se “controláveis” e, portanto, mais facilmente “avaliáveis”. A avaliação, em todas as suas formas, além de ser uma das ferramentas de controle mais utilizadas, garante que apenas os indivíduos que seguem os modelos institucionalizados sejam aprovados e tenham respaldo para assim continuar agindo. A avaliação, portanto, também ajuda a garantir que os indivíduos ajam de forma a “buscar o bem comum”, conforme apontado por Bianchetti (2001). O conceito de ser um bom cidadão e um bom profissional, um dos principais objetivos do neoliberalismo, conduz a modelos prevalentes e únicos. A não adequação aos modelos institucionalizados, por sua vez, costuma gerar um sentimento de culpa, uma idéia de desarmonia e de descontrole, conforme apontam Foucault (2004) e Giroux (1997). Segundo esses autores, o controle representa a peça-chave para a manutenção da sociedade, já que, se o indivíduo estiver livre para agir como quiser, poderá colocar em risco outros indivíduos, ameaçando, assim, o sistema social tal qual ele se encontra estabelecido. Os modelos institucionalizados, portanto, ajudam a manter as relações sociais capitalistas (Giroux, 1997; Bianchetti, 2001).

Segundo Giroux (1997), a pedagogia conservadora, em oposição à pedagogia crítica, ainda predomina no sistema educacional, enfatizando a técnica e a passividade, e, portanto, corroborando para que a característica tecnicista do modelo neoliberal de professor não deixe de estar presente nas identidades desses profissionais. O autor afirma que o sistema educacional ainda tem como principal objetivo ajudar os alunos a adquirir ferramentas de leitura, ao invés de ajudá-los a ler o mundo criticamente. Nas palavras de Giroux (1997, p. 38), “a questão de como professores, estudantes e representantes da sociedade mais ampla produzem significado tende a ser obscurecida em favor da questão de como os indivíduos podem dominar o significado de outros indivíduos”. Tal situação, segundo o autor, leva à despolarização dos indivíduos, que aprendem a se preocupar com a objetividade e a

eficiência, de forma a se enquadrar nos modelos institucionalizados e, dessa forma, ter a oportunidade de obter sucesso e ascensão social. Os indivíduos, portanto, não aprendem a produzir seus próprios significados e a ser críticos dos modelos que são a eles impostos. Dessa forma, torna-se muito mais difícil romper com esses modelos, e aqueles que o fazem costumam ser fortemente criticados, conforme notamos nos depoimentos apresentados anteriormente.

A busca pela eficiência e pelo controle (disciplina), conforme mencionado no início deste capítulo, e apontado por diversos teóricos da pedagogia crítica, entre eles Giroux (1997) e Saviani (1996), promove obediência ao invés de criticidade, fazendo com que os professores não questionem o porquê dos conteúdos escolhidos para o currículo e nem a maneira como esses conteúdos costumam ser trabalhados. Dessa forma, mesmo com as mudanças no modelo tradicional de professor, trazidas pelo ideário neoliberal – foco no aprendiz, formação contínua, entre outras –, ainda impera o tecnicismo nos modelos de professor, cuja principal função continua sendo a de formar cidadãos “conscientes” de seus direitos e deveres e que funcionem bem na sociedade, conforme apontado por Bianchetti (2001) e mencionado ao longo desses dois primeiros capítulos. A pedagogia crítica busca, justamente, ajudar a construir um outro tipo de consciência, promovendo reflexões a respeito dos modelos existentes, de forma que tanto alunos quanto professores possam compreender como esses modelos foram construídos e, dessa forma, decidir, na medida do possível, que aspectos desses modelos valem a pena ser adotados e que mudanças podem ser promovidas.

A pedagogia crítica, no entanto, não tem como objetivo estabelecer novos modelos de professor, justamente por acreditar que os modelos não deixam espaço para pensamentos críticos ou para mudanças. Ao contrário, essa pedagogia busca encontrar espaços para promover rupturas aos modelos institucionalizados, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo, ajudando o aprendiz a construir conhecimento ao mesmo tempo em que aprende a ver o mundo e as relações sociais de maneira crítica, conforme defendido por Freire (1970). Essa pedagogia não pretende ser uma solução para os problemas sociais ou afirmar que os modelos institucionalizados são totalmente negativos, mas sim ajudar a perceber como e porque os modelos são construídos e de que forma eles corroboram para uma suposta neutralidade no processo educacional. Segundo

Giroux (1997), o principal objetivo da pedagogia crítica reside em ajudar a escola a formar, além de cidadãos trabalhadores, “cidadãos críticos e ativos” (palavras do autor), conscientes de que nenhuma pedagogia é neutra, e de que rupturas aos modelos são possíveis e importantes.

Notamos uma distância entre a proposta da pedagogia crítica e o ensino de inglês observado. Todo conhecimento, segundo Giroux (1997) e Foucault (2004), deve ser compreendido na sua relação com o poder e de como este poder circula na sociedade. Ao invés de convencer os alunos, principalmente os pertencentes às camadas menos favorecidas da população, de que o poder está concentrado nas classes dominantes, a pedagogia crítica busca mostrar a esse público que eles também são dotados de poder e procura ajudá-los a fazer uso dele para promover mudanças nos modelos e, conseqüentemente, no sistema neoliberal. Para que isso seja possível, segundo Giroux (1997), é necessário que o professor deixe de ser apenas um técnico, passando a refletir a respeito de questões de ordem política e filosófica, procurando conhecer de perto as relações sociais. Dessa forma, a figura do professor predominantemente tecnicista poderia ceder lugar à de um professor mais livre de modelos e mais preparado para fazer reflexões, incentivando seus alunos a também refletir. No entanto, o que percebemos nos depoimentos coletados nesta pesquisa foi a preocupação dos professores quase que exclusivamente com questões didáticas, negligenciando o viés crítico-reflexivo de seu trabalho pedagógico, conforme podemos notar nestes depoimentos:

DO/P03: (...) na verdade, você não tem uma idéia muito clara... de **quais são as técnicas que eles [colegas] tão usando... o que que ele tá fazendo exatamente... quais são os caminhos que ele tá seguindo.**

DE/P58: (...) sem deixar de lado o **treino prático de técnicas adequadas à realidade de nossa escola pública.**

P03 se mostrou preocupado por não saber que técnicas seus colegas de profissão estão utilizando na escola pública. No decorrer de sua entrevista, este professor afirmou sentir falta de trocar experiências com os colegas na tentativa de melhorar a qualidade de suas aulas. P58 levanta uma questão que já foi discutida neste capítulo – a utilização de técnicas sugeridas pela abordagem comunicativa em aulas de inglês na escola pública. Em outros

trechos do seu depoimento, a professora reclama que, na faculdade, eles não são preparados para enfrentar as dificuldades da escola pública, pois o modelo neoliberal de professor de inglês que parece ser formado na faculdade não se aplica totalmente ao contexto da escola pública, conforme discutimos no capítulo anterior, o que leva esses professores a uma crise de identidade. Não estando seguro sobre que técnicas utilizar e, muitas vezes, culpando a si mesmo por seu “pouco” conhecimento e por seus “fracassos”, o professor se vê, freqüentemente, diante de um grande conflito – como ensinar inglês de forma “satisfatória” não sentindo-se devidamente habilitado. Mediante uma situação de conflito pessoal, torna-se pouco provável que questões mais reflexivas sejam abordadas.

#### 2.4. Rompendo modelos

DO/A11: **É difícil ter professora assim, que fala toda hora inglês** com nós... nós não entende, e **toda hora ela vai falando inglês** com nós e nós pergunta: “Professora, qual o nome da palavra?”; **ela fala, ela explica.**

Ao entrevistar a professora, descrita por A11, e também alguns de seus alunos, notamos que sua atuação promove rupturas ao contrariar o que costuma ser esperado de um professor de inglês da escola pública. Os alunos afirmam nos depoimentos que tanto a professora quanto eles costumam usar a língua inglesa para se comunicar em sala de aula e que ela procura falar inglês tanto quanto possível, mesmo que eles sintam dificuldade em compreendê-la. Até mesmo no momento de repreender seus alunos, a professora procura fazê-lo em inglês, conforme o depoimento deste aluno:

DO/A10: A gente começa um pouco a zoar, aí ela começa a falar assim: “**Be quiet!**”, né, “**Shut up!**” (...) **Ela**, às vezes, **deixa a gente escutar som**, porque a gente faz lição no som também, **a gente fica falando inglês.**

A professora parece bastante preocupada com a prática oral em sala de aula, da mesma forma que os outros professores entrevistados, conforme apontado no final do capítulo anterior. Ela, no entanto, não espera por mudanças no contexto da escola pública – menor número de alunos por sala, maior número de equipamentos – para promover essa prática

oral. Expondo os alunos à língua e convidando-os a se comunicarem nela, a professora parece conseguir um bom resultado, percebido, também, no momento em que o aluno reproduz naturalmente a maneira como a professora pede o silêncio da sala. Parece importante reapresentar o seguinte depoimento de uma aluna, que foi discutido no início deste capítulo, em que ela descreve uma parte da aula, que denomina “chamada oral”:

DO/A12: O que eu mais gosto na aula dela? Quando ela faz a **chamada oral** e ela fica fazendo (aluna produz sons enrolando a língua, como se imitasse um estrangeiro) toda hora, é muito da hora. **Ela bota cada um, assim, pra falar, ela repete, aí a gente tem que repetir.** Se a gente erra, ela faz uma brincadeira, mas ela não briga com a gente. **Ela ensina a gente direito.**

Através da descrição de A12, podemos notar que a professora incentiva os alunos a falar inglês, inclusive chamando um a um para falar, e que procura fazer dessa parte da aula um momento descontraído, em que faz brincadeiras quando um aluno comete algum erro. Nenhum de seus alunos descreveu atividades tradicionais, como tradução ou exercícios de gramática – que também devem ser propostos pela professora, mas que parecem não estar tão vívidos na memória dos alunos quanto as práticas orais –, caracterizando um tipo de aula não tão comum no contexto de escolas públicas, devido a todos os fatores apresentados pelos professores entrevistados e discutidos anteriormente.

O próximo depoimento, desta vez da professora, também será reapresentado, após ter sido discutido no final do capítulo anterior. P11 afirma que não concorda com o modelo tradicional da aula de inglês que é comumente realizada na escola pública, segundo o qual o professor não pode dar seguimento ao ensino da língua se os alunos não tiverem aprendido a contento o verbo “to be”:

DO/P11: Olha, há um pouco... uma divergência, porque desde quando eu tenho conhecimento do **inglês que é ensinado em escola pública**, ele é **ensinado só o verbo “to be”** e esse é o **grande problema**, porque eu sei que **deve-se ensinar o verbo “to be” no momento certo, correspondente à sua série**, e assim você vai gradativamente aumentando o conhecimento dos alunos conforme a série correspondente. Porque eu vejo **o verbo “to**

**be” nas escolas públicas desde a 5ª até o 3º ano do médio, então eles não sabem absolutamente nada, mal sabem o verbo “to be”. Isso é muito grave.**

Apesar de acreditar que existe uma seqüência a ser seguida no ensino da língua inglesa e que, não sabendo o verbo “to be”, parece que os alunos não sabem nada, a professora procura contornar esse “problema”, que ela chama de muito grave, buscando ensinar outras partes da língua, conforme o seguinte depoimento, que também está sendo rerepresentado:

*E: O que você acha da aula da professora Lúcia<sup>31</sup>?*

A12: Eu acho muito legal, porque ela **ensina a gente completamente direito**, tudo. Porque, assim, no ano passado a gente **só aprendia o verbo “to be”**. Chegou no primeiro dia, **ela disse: “Hoje vocês não vão aprender o verbo “to be”, hoje vocês vão aprender outros tipos de verbo”**. (...) a aula dela já é muito boa; se melhorar, fica melhor ainda.

No seguinte excerto, a professora aponta para a necessidade de tornar a aula mais interessante, como forma de garantir algum aprendizado, já que ela observou que vários dos seus alunos enfrentam problemas fora do contexto escolar e tendem a ficar dispersos durante as aulas:

DO/P11: Olha, nas salas que eu tenho são **crianças que vem com vários problemas de estrutura familiar**, então você **tem que saber lidar com isso** e conduzir, **despertando o interesse** nas atividades **pra que eles possam aprender**, entendeu?

A professora demonstra uma certa preocupação com relação ao estado emocional dos alunos, mesmo que tal preocupação se deva a uma tentativa de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, em se tratando de disciplina, a professora não parece promover rupturas, mostrando-se tão controladora quanto os demais professores estudados, conforme o depoimento deste aluno:

---

<sup>31</sup> Nome fictício para preservar a identidade da professora.

DO/A10: Ela é boa, só que, **a única coisa...** problema dela **é que ela é** muito... **fica querendo mandar**, sabe? **Cabresto?** Aí é difícil.

A professora parece ser bastante controladora e tradicional com relação à disciplina, provavelmente por acreditar, como a maioria dos professores, na impossibilidade de se ensinar algo em um ambiente onde não há “ordem”. Fica evidenciado, portanto, que um mesmo professor pode seguir modelos em alguns aspectos do seu trabalho pedagógico, e, ao mesmo tempo, promover rupturas em outros, com é o caso dessa professora, que pareceu, durante a entrevista, satisfeita com sua atuação profissional.

Havia, provavelmente, em meio aos professores estudados, outros casos de rupturas, que não ficaram evidentes durante a coleta de dados. Não queremos, com o exemplo dessa professora, apontar um novo “modelo” de professor nem afirmar que seu trabalho pedagógico é melhor do que o de outros professores. Objetivamos, apenas, salientar que rupturas são possíveis e que acontecem também no contexto da escola pública, contrariando, por exemplo, a crença disseminada de que não é possível trabalhar a oralidade da língua inglesa nesse contexto. Crenças como essa, formadas culturalmente, serão analisadas no próximo capítulo.

### 3. Influências culturais

---

*“A cultura se adianta para criar uma textualidade simbólica, para dar ao cotidiano alienante uma aura de individualidade, uma promessa de prazer.”*

HOMI BHABHA (1998)

#### 3.1. Cultura: construindo ideologias através de narrativas

Após termos discutido a respeito da rede de conflitos onde se contróem as identidades dos professores, e de termos analisado essa construção sob a perspectiva da influência dos modelos, passaremos a analisá-la sob outra perspectiva igualmente importante: a das influências culturais. Cultura, na visão de Geertz (1973), significa mais do que um conjunto de sistemas simbólicos que são construídos por uma determinada comunidade e partilhados por cada um de seus participantes. Para o autor, a análise da cultura deve ser interpretativa e estar em busca de significado. O autor chama de “thick description” a descrição que o etnógrafo deve fazer ao analisar uma cultura, levando em conta, além do código de símbolos nela presente, as nuances que estão por trás de cada comportamento observado.

O diário de campo do etnógrafo tem, então, grande importância, já que os símbolos e significados partilhados pelos indivíduos, que Geertz (1973) chama de atores, nem sempre são conscientes ou estão presentes na mente do indivíduo, mas encontram-se distribuídos entre os participantes de uma determinada cultura através de sua interação. Em consequência disso, o autor chama a atenção para a impossibilidade de se estudar uma cultura apenas com base nos relatos de seus participantes, ou mesmo através de anotações sobre seus comportamentos, sem uma interpretação cuidadosa. Tal interpretação, no entanto, será sempre influenciada pelo olhar do próprio etnógrafo, já que não há interpretação neutra, conforme exposto na discussão a respeito da pedagogia crítica (vide capítulo 1).

Os indivíduos, na visão de Geertz (1973), já nascem com a possibilidade de ser socializados em qualquer cultura existente. É, portanto, o contexto histórico e social específico de um

dado indivíduo que vai, de certa forma, influenciar seus padrões de comportamento, conforme discutido na primeira parte deste trabalho. Pode-se concluir, portanto, que a cultura de uma sociedade consiste em tudo o que seus participantes devem saber e/ou acreditar para que atuem de forma satisfatória dentro da comunidade. É importante notar, entretanto, que as culturas não são homogêneas, já que cada indivíduo se comporta de uma determinada maneira, dependendo do contexto imediato no qual está inserido. Portanto, dentro de cada cultura existem algumas possibilidades de comportamento frente a uma determinada situação, dentre as quais o indivíduo faz sua escolha, a qual é sempre contextualizada (Bhabha, 1998).

Geertz (1973) afirma, ainda, que a cultura não pode simplesmente ser atribuída a eventos sociais, comportamentos ou processos, pois está sempre relacionada a um contexto, dentro do qual esses eventos podem ser analisados e descritos em profundidade. Apesar de defender uma descrição profunda, o autor ressalta que nenhuma análise pode ser completa, devido à impossibilidade de se abranger todos os aspectos de uma cultura. O etnógrafo irá, portanto, fazer os recortes que sejam mais convenientes para sua análise, o que não desabona seu trabalho. Além disso, toda cultura tem sua coerência própria e não existe uma “inferior” ou “superior” a outra, apenas diferente (Bhabha, 1998; Bruner, 1986; Geertz, 1973). Daí a impossibilidade de se fazer generalizações de uma cultura para outra. Outro aspecto importante para a análise cultural, segundo Geertz (1973), é que, frequentemente, uma cultura tende a depreciar os comportamentos de outras, visto que a maneira como cada uma delas vê o mundo faz com que seus participantes estejam inclinados a não aceitar visões de mundo diferentes daquelas aprendidas em sua própria cultura.

Acerca da não aceitação de outras culturas, Ricoeur (1988) afirma que a maior parte dos grupos apresenta traços de intolerância com relação a outros, ou a comportamentos diferentes daqueles adotados pelos seus participantes, visto que toda diferença pode representar uma ameaça à possibilidade de o grupo continuar se reconhecendo como uma comunidade. A esse respeito, o autor afirma que “talvez nenhuma sociedade radicalmente pluralista, radicalmente permissiva, seja possível” (Ricoeur, 1988, p. 70). Dessa forma, a ideologia que move as ações de um grupo é, por sua vez, “movida pelo desejo de demonstrar que o grupo que a professa tem razão de ser o que é” (Ricoeur (1988, p. 68). Bruner (1986) atribui tal intolerância à maneira como os hábitos culturais são construídos de

forma a parecerem naturais ou inevitáveis. Dessa forma, torna-se difícil enxergar o novo e reconhecer outras culturas como legítimas, já que cada cultura gera em seus participantes a idéia de que o seu modo de vida próprio é o mais correto e o mais natural e que este não poderia ser diferente.

Para que se possa conhecer e compreender uma determinada cultura, segundo Bruner (1986), é importante fazer a análise das narrativas construídas por seus participantes, já que é através delas que se dá a formação dos hábitos culturais. Conforme explicitado na introdução desta pesquisa, o termo *narrativa* é utilizado não apenas para se referir às histórias ou acontecimentos presentes na vida de uma comunidade, mas para se referir a tudo o que é dito na tentativa de contruir sentido e, assim, compreender o que ocorre nas interações sociais. Segundo sua teoria, as narrativas são construídas pelos participantes de uma cultura de forma que pareçam uma representação da realidade, ajudando-os a encontrar explicações para os eventos de seu cotidiano, os quais são comumente vistos como naturais ou inevitáveis. No entanto, segundo o autor, as narrativas não representam a realidade, mas ajudam a construí-la, já que são os próprios participantes de uma cultura que interferem no curso de seus acontecimentos, sejam eles considerados fatos históricos ou simples eventos cotidianos, tendo um poder maior de alterá-los do que acreditam ter.

As ações narrativas, na visão de Bruner (1986), são influenciadas por estados intencionais, ou seja, o que se diz ao narrar um acontecimento é motivado por crenças, desejos e valores. Daí a impossibilidade de uma narrativa ser “fiel ao fato narrado”, seja porque o indivíduo que narra está influenciado por diversos fatores subjetivos, seja porque, ao narrar, está, de certa forma, construindo um novo fato ou acontecimento. Segundo o autor, não existem várias versões de um mesmo evento, mas vários eventos construídos pelas narrativas de diversos indivíduos ao se referirem a um acontecimento que julgam estar livre de qualquer interferência sua. Daí a crença de cada indivíduo de que a sua “versão” do fato é a mais próxima da “realidade”, quando, segundo o autor, não existe tal fato isento da visão subjetiva de cada indivíduo. Tal constatação não implica na não-existência da realidade, mas na construção da realidade pelos indivíduos, de forma que tal realidade não existiria sem sua construção de sentido, feita através das narrativas.

Derrida (1967) já havia expresso sua visão sobre a não existência de uma verdade absoluta, ou de uma realidade que independa da interpretação dos indivíduos e que possa ser narrada por meio da linguagem. Através de sua teoria do *desconstrucionismo*, o autor aponta para a importância de se conhecer como se dá a construção das narrativas, as quais tentam dar sentido aos acontecimentos. Ao afirmar que “não há nada fora do texto”, o autor demonstra que a realidade que conhecemos foi por nós construída, apesar de acreditarmos que apenas elucidamos os fatos dessa “realidade”, que já estaria dada. Além disso, segundo o autor, todo pensamento está influenciado pela linguagem, a qual, ao contrário do que se supunha, não é transparente. Segundo sua teoria da *indecidibilidade*, o significado não está presente na palavra em si, mas emerge das diferenças encontradas no sistema da linguagem, ou seja, depende do contexto onde a palavra é utilizada. A esse respeito, Menezes de Souza (2003) propôs o seguinte exemplo: “A palavra *barco*, na frase ‘Vou pegar o meu barco’, assume significados diferentes quando dita por um pescador ou por um milionário.”<sup>32</sup>

Segundo Derrida (1967), tanto as palavras quanto o modo como as utilizamos geram ambigüidades. Assim como Bakhtin (2002), Derrida aponta para a subjetividade da linguagem, que possibilita interpretações diversas, as quais dependem da perspectiva do indivíduo que cria ou interpreta uma narrativa. Segundo o autor, tanto os ouvintes, no caso da linguagem falada, quanto os leitores, no caso da linguagem escrita, estão livres para adicionar sua própria interpretação, atitude e intenção ao que ouvem ou lêem. Através dessa teoria, Derrida (1967) contribuiu para mostrar como o significado de um texto assume convenções variadas, contendo seus próprios códigos. Ao invés de propor uma análise do que um texto significa, o autor propõe uma análise de como um texto adquire significado, o qual lhe é atribuído pelo leitor de acordo com seu contexto sócio-histórico. Dessa forma, Derrida (1967) desconstrói qualquer texto, desmontando o que havia sido implicitamente posto em conjunto, fazendo com que, ao invés de admitir apenas uma interpretação, o texto possa assumir vários significados.

Na tentativa de atribuir sentido às suas experiências, de acordo com Derrida (1967), os indivíduos costumam classificar tudo à sua volta segundo uma visão binária, dividindo os objetos, as experiências e os indivíduos em categorias opostas, como, por exemplo, bom-

---

<sup>32</sup> Palestra proferida em 10/08/2005.

mau, bonito-feio, positivo-negativo. Tal forma de classificação, segundo o autor, presuppõe uma realidade caracterizada por uma coerência lógica, ao mesmo tempo em que ignora as perspectivas. Por isso, segundo o autor, a “verdade” do conhecimento, seja ele científico ou proveniente do senso comum, não é absoluta, uma vez que, dentro de sua teoria, todo conhecimento é construído pelos indivíduos através da linguagem, a qual, por sua vez, também é uma construção, cujo principal objetivo continua ser o de promover comunicação, apesar de também objetivar poder. Dessa forma, através de sua teoria, o conhecimento científico, considerado o principal capital cultural do mundo, perde seu status de “verdade absoluta”. Todo conhecimento, dentro da teoria da desconstrução, passou a ser visto como textual, ou seja, como uma interpretação relativista do texto.

As teorias de Geertz (1973), Bruner (1986) e Derrida (1967) irão auxiliar na interpretação das narrativas dos professores, facilitando a compreensão da formação de seus hábitos culturais. Por estarem sob forte influência do ideário neoliberal, assim como todos estamos, em maior ou menor grau, dependendo do nosso contexto imediato, é esperado que os professores estudados apresentem uma visão binária da sociedade, construindo suas narrativas de forma a rotular os eventos que fazem parte do seu cotidiano profissional, bem como os modelos que estão à sua volta, classificando-os em bons ou ruins, válidos ou inválidos. É importante levar em conta a questão da perspectiva, que leva a comunidade estudada a analisar os acontecimentos de uma forma diferente da que outro grupo profissional o faria. No entanto, apesar de constituírem uma comunidade bem definida, com hábitos culturais próprios, os professores de inglês da escola pública, assim como qualquer outra comunidade, não representam um grupo homogêneo, o que não se poderia esperar, segundo Geertz (1973) e Bruner (1986), conforme já explicitado e discutido no início deste capítulo. Daí a impossibilidade da generalização e da quantificação. Ao invés de buscar identificar padrões entre as narrativas dos professores estudados, esta pesquisa procura, através da análise de algumas de suas falas, conhecer melhor a comunidade estudada, mesmo que isso signifique analisar uma fala que em nada se pareça com as falas comuns ao grupo. Apenas por motivos didáticos, os próximos itens discutidos aparecem separados em categorias. No entanto, os aspectos analisados se intercambiam na formação cultural das identidades dos professores estudados, conforme poderá ser notado ao longo da análise.

### 3.2. Alguns hábitos culturais dos professores investigados

Os professores de inglês da escola pública, apesar de pertencerem a vários outros grupos culturais - relacionados a idade, sexo, religião e círculo familiar - parecem compartilhar, dentro do seu contexto profissional, de hábitos culturais e narrativas que são comuns ao grupo. Essa similaridade, apesar das diferenças que estão previstas em qualquer comunidade, parece fazer com que esses professores se identifiquem uns com os outros, mantendo uma identidade<sup>33</sup> de grupo. Uma das características comuns aos participantes da comunidade estudada é a admiração pela cultura de países de língua inglesa, especialmente as culturas inglesa e norte-americana. Essa admiração parece ter nascido dos ideais neoliberais, que pregam que dominar uma língua estrangeira, preferencialmente a língua inglesa, é fundamental para a entrada no mercado de trabalho. Tal ideologia faz parte não apenas da comunidade dos professores de inglês, mas também está presente, segundo Bianchetti (2001), nas ideologias de todas as outras comunidades de indivíduos em uma sociedade capitalista. Tal ideologia parece produzir o “gosto” pela língua inglesa a que se referem muitos dos professores investigados, conforme podemos notar em alguns depoimentos escritos:

DE/P33: **Amo o inglês** há muito tempo e **sonhei com isso**. Estou **“feliz” por fazer parte** deste contexto (grifos da professora).

DE/P37: Eu **sempre gostei de línguas**. Eu acho que **falar outras línguas abre as portas** do mundo; **rompe limites**.

DE/P24: Quando iniciei o segundo grau, tive **dois professores** de língua portuguesa, literatura e inglês que **fizeram-me despertar**.

Em poucas palavras, P33 demonstra um envolvimento até sentimental com a língua inglesa, o qual se explicita quando ela afirma: “amo o inglês”, “sonhei com isso” e “estou feliz por fazer parte deste contexto”. Esse trecho do seu depoimento se mostra carregado de uma espécie de admiração pela língua e pelo status que ela pode trazer, a ponto de a professora

---

<sup>33</sup> Apesar de utilizarmos *identidade* no singular, notamos que as identidades são sempre múltiplas, conforme exposto por Hall (1992), mesmo quando se trata de um grupo aparentemente coeso.

ter sonhado em um dia fazer parte do grupo daqueles que “detêm”, ao menos em parte, esse conhecimento. Assim como mencionamos no capítulo anterior, o “sonho” com uma carreira de sucesso ou com a obtenção de algum *status* e, por conseqüência, da possibilidade de ascensão social, faz parte da busca pela “vida boa”, conforme teoria de Ricoeur (1988). Essa professora, influenciada pelos ideais neoliberais, parece acreditar que o conhecimento da língua inglesa lhe permitiu fazer parte de um contexto ao qual ela antes não pertencia e que isto a aproximou do ideal de sucesso e “satisfação” pessoal, ambos defendidos pelo neoliberalismo, conforme exposto por Bianchetti (2001) e Ricoeur (1988), e que estão presentes, em maior ou menor grau, nas ideologias de todos os indivíduos que vivem em um sistema capitalista.

No depoimento de P37, podemos notar que seu “gostar de línguas” está diretamente relacionado com as portas que esse conhecimento pode abrir no mercado de trabalho e na vida social, ou, utilizando um termo de Bourdieu & Passeron (1982), com o “capital cultural” que ele pode representar. Para os dois autores mencionados, capital cultural se refere às ferramentas culturais que garantem maior poder a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos. Entre essas ferramentas estão o conhecimento adquirido e a posição social ou status, que podem manter um indivíduo em sua posição privilegiada ou servir para que indivíduos transponham uma espécie de barreira social entre uma posição inferior e outra de maior prestígio. Tais ferramentas são culturais, segundo os autores, porque foram culturalmente construídas, através da atribuição de valores feita por cada cultura. No contexto dos professores estudados, ter algum conhecimento da língua inglesa pode ser garantia de emprego, por exemplo, mesmo que isso não signifique status ou ascensão social.

“Despertar”, na fala de P24, também parece remeter à transposição de fronteiras, ou seja, ao fato de que saber outra língua ajuda a dar mais um passo na direção de uma cultura mais valorizada, “garantindo”, assim, alguma colocação no mercado de trabalho. Há, ainda, a possibilidade de a professora estar se referindo aos estudos de uma maneira geral, já que quase todo tipo de conhecimento gera algum tipo de capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1982), e, portanto, de poder (Foucault, 2004). De qualquer forma, podemos perceber no seu depoimento uma forte influência dos modelos, já que a professora atribui seu “despertar” a dois professores que lhe fizeram refletir a respeito da importância social do conhecimento. Conforme mencionamos no capítulo anterior, o modelo de um professor antigo, que tenha

gerado admiração, pode ter grande influência tanto na escolha profissional como na construção das ideologias presentes nas identidades desses profissionais, indo ao encontro do que afirma a pedagogia crítica de que não há educação neutra, por mais que se busque a tecnicidade e a neutralidade do trabalho do professor, como discutido ao longo do capítulo anterior.

Outro hábito cultural identificado nas narrativas dos professores estudados é o de visualizar a aprendizagem da língua inglesa como uma necessidade natural. Conforme veremos exemplificado no próximo depoimento, os professores não demonstraram qualquer dúvida a respeito da real necessidade de seus alunos aprenderem a língua inglesa. Ao contrário, enfatizaram a importância desse conhecimento e a relevância de convencerem seus alunos a compartilharem da mesma opinião. Ao afirmarem que o aprendizado da língua inglesa é bom e necessário, os professores parecem querer se auto-afirmar a respeito da importância de seu trabalho, além de demonstrar total concordância com essa ideologia, fomentada pelos ideais neoliberais, que faz com que a “necessidade” do conhecimento da língua inglesa seja encarada como algo natural e incontestável.

DO/P02: O que eu, o que eu **me sinto... realizada... é quando o aluno fala:**  
“Aí, professora, **eu quero fazer um curso de inglês** (...) porque eu acho que **é importante.**” Então, eu acho **que isso se deve ao professor...** entendeu?  
... pra ele se interessar, porque aí **você mostrou a importância que o inglês tem no nosso mundo.**

Essa professora, assim como outros entrevistados, mostrou-se fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, que prega a “indiscutível importância” da aprendizagem da língua inglesa. Ela acredita que é também papel do professor fazer com que os alunos se interessem por esse conhecimento, já que, segundo sua visão, a importância da língua inglesa deve ser reconhecida também por eles. O neoliberalismo ajudou a convencionar que a língua inglesa é a língua “mais importante” a ser aprendida, uma vez que a hegemonia americana, bem como a admiração que os países europeus despertam em outros países, levam a uma crença na necessidade de saber se comunicar nessa língua. Mignolo (2003)

afirma que línguas coloniais<sup>34</sup>, como o inglês, o francês e o alemão, produzem o efeito do saber universal, já que, em conjunto com discursos teóricos e acadêmicos, contribuem para a mercantilização e a exportabilidade do conhecimento valorizado, ou seja, do conhecimento dotado de maior capital cultural – o conhecimento europeu. Tal ideologia, também presente nos hábitos culturais dos professores analisados, faz com que procurem impor o conhecimento da língua inglesa a seus alunos, mesmo que estes não acreditem nessa “necessidade indiscutível”.

Bourdieu e Passeron (1982, p. 20) afirmam que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Entendemos que, segundo esses autores, toda cultura que seja diferente das culturas valorizadas, ou seja, das culturas que detêm maior capital cultural (caso da cultura européia), tende a ser desvalorizada ou excluída; e é justamente esse processo de exclusão que parece ocorrer nas escolas, onde o currículo é imposto aos alunos sem questionamentos. Conforme vimos no primeiro capítulo, o ensino de inglês, no passado, deixou de ser obrigatório no ensino formal, mas voltou a fazer parte do currículo devido à grande demanda do mercado de trabalho por profissionais que tenham algum conhecimento dessa língua. Tal demanda também parece ter sido provocada pelo ideário neoliberal. Conforme veremos no depoimento a seguir, tal ideologia leva muitos professores a uma espécie de violência simbólica com relação a seus alunos, calando seus questionamentos e forçando-os a concordarem com a “necessidade” da aprendizagem da língua inglesa:

DO/P10: O aluno fala assim: “Por que que eu vou aprender inglês? Eu não vou pros Estados Unidos, não vou pra Inglaterra.” e cruza o braço. **Nós, como professores, nós temos que... é... tentar falar assim:** “Tenta pensar o que **que você usa no seu dia-a-dia**, que... **que é do inglês**. Por exemplo, você não gosta de andar de skate? Skate é um palavra brasileira? do potuguês? Não, né?” **Aí ele começa a pensar (...)** **aí eles...** até... assim... **aceitam.**

---

<sup>34</sup> O autor utiliza o termo línguas coloniais para se referir às línguas faladas em nações que colonizaram outros povos, como é o caso da Inglaterra, da Espanha, entre outros.

Mais uma vez podemos notar esta crença, presente na fala da professora, bem como nos depoimentos de grande parte dos professores estudados, de que é seu papel fazer o aluno “despertar” – termo utilizado por P24, em depoimento anterior, para se referir a essa “obrigação”, atribuída aos professores pelo ideário neoliberal, de “conscientizar” os alunos a respeito da importância desse conhecimento – fazendo com que valorizem ainda mais a aprendizagem da língua inglesa. Talvez esse aluno, a que a professora se refere no seu exemplo, tenha notado que, dentro do seu contexto social, dificilmente precisará se comunicar na língua inglesa. A professora, no entanto, por não estar consciente da violência simbólica que esse tipo de ideologia representa, procura fazer com que seus alunos “aceitem a importância” da língua inglesa, reafirmando o valor de seu trabalho como professora de inglês, além de colaborar para a formação de indivíduos que, segundo os ideais neoliberais, irão “funcionar” bem na sociedade.

Alguns dos hábitos culturais dos professores de inglês da escola pública que mais se destacaram nas suas narrativas são, portanto, 1) a admiração e o “gosto” pela língua e pelas culturas inglesa e norte-americana; 2) a crença na “real necessidade” da aquisição desse conhecimento; 3) a tentativa de convencer os alunos dessa “necessidade indiscutível”, não lhes abrindo espaço para críticas ou questionamentos a respeito dessa espécie de violência simbólica. Conforme discutiremos na terceira parte deste capítulo, é provável que tais hábitos culturais, comuns aos participantes dessa comunidade, tenham sido formados na tentativa de satisfazer duas necessidades criadas pelo ideário neoliberal: a da “sobrevivência” no mercado de trabalho e a da “satisfação” constante. Tais necessidades, de acordo com Bianchetti (2001), fazem parte de todas as culturas capitalistas, tendo se transformado em “obrigações”, uma vez que todos os indivíduos buscam seguir os modelos bem sucedidos.

Conforme já discutido anteriormente, os modelos disponíveis nas sociedades neoliberais costumam pregar a busca da “satisfação” através do crescimento econômico, representado pelo sucesso profissional. Essas duas necessidades, portanto, parecem remeter à busca pela “vida boa”, conforme exposto por Ricoeur (1988) e discutido nos capítulos anteriores.

### 3.3. A cultura da “sobrevivência”<sup>35</sup> e da “satisfação”

Segundo Bhabha (1998), a cultura representa, entre outras coisas, uma estratégia de “sobrevivência”. O autor afirma que a cultura, ao mesmo tempo em que promete libertação através do conhecimento, e prazer por meio do esclarecimento, torna-se uma prática desconfortável de “sobrevivência”. De fato, ao serem questionados a respeito do motivo que os levou a optar pela profissão, vários professores apontaram a questão da “sobrevivência” como o fator que mais os influenciou, conforme podemos notar no seguinte depoimento:

DE/P12: [Tornei-me professora] **por uma necessidade de sobrevivência.**  
Gosto de ensinar, gosto de ser professora/educadora; **embora tenha a questão da sobrevivência, existe uma escolha que é e foi prazerosa.**

Apesar de a professora ter afirmado que sua escolha lhe traz prazer, a questão da “sobrevivência” parece ter sido um fator determinante para sua escolha profissional. Podemos notar em seu depoimento dois aspectos da ideologia neoliberal: a busca por conhecimento que possa trazer garantia de um emprego e a busca pela “satisfação” pessoal através da profissão, conforme discutimos no capítulo anterior. Acreditamos que esse prazer ao qual se refere a professora seja uma construção sua para se enquadrar nos modelos de felicidade sugeridos pelo ideário neoliberal. A professora dificilmente admitiria não ter prazer algum na profissão, mesmo que esse fosse o caso, já que a “obrigação de ser feliz”, à qual se refere Bianchetti (2001), faz com que os indivíduos, mesmo sem ter consciência disso, construam para si essa “satisfação”, tentando convencer a si mesmos e aos outros de que são “felizes”.

Apesar de todas as reclamações com relação à profissão, principalmente em se tratando da baixa remuneração e da indisciplina dos alunos, nenhum professor admitiu ter se arrependido de sua escolha ou ter pensado em desistir da profissão, conforme o seguinte depoimento:

---

<sup>35</sup> Utilizamos a palavra *sobrevivência* nesse contexto não para nos referirmos às necessidades básicas do homem – comer, beber, dormir, entre outras –, mas sim com uma conotação social, referindo-nos à sobrevivência no mercado de trabalho, que é criação do ideário neoliberal (Bianchetti, 2001).

DO/P02: Eu **nunca pensei mesmo em desistir**, mesmo porque eu **sempre quis ser professora** (...) **Eu gosto de... da sala de aula** mesmo, e não só de dar aula, entendeu? Eu **gosto de tá aqui com eles, passar alguma coisa importante**, que eu acho importante e que eu acho que pra eles vai ser também.

Em outro momento de sua fala, apresentado no capítulo anterior, essa professora já afirmou ter alimentado, desde a infância, o sonho de seguir essa profissão. Assim como muitos outros entrevistados, P02 afirma não considerar a possibilidade de desistir da profissão, que tem sua “compensação” no convívio com os alunos, conforme explicitado no capítulo anterior, e na possibilidade de transmitir-lhes algo que, segundo ela, seja importante, em concordância com as ideologias neoliberais. Inferimos que a professora acredita na importância que seu discurso terá para os alunos, mais até do que o próprio conhecimento da língua inglesa. Ao “transmitir” para seus alunos a ideologia neoliberal, ela demonstra acreditar que está preparando esses alunos para o mercado de trabalho, de forma que, futuramente, garantam sua própria “sobrevivência”.

A necessidade de obter um vaga no mercado de trabalho, além dos fatores apontados por Lucchiari (1998) e explicitados no primeiro capítulo – entre eles a crença na falta de capacidade intelectual para prestar cursos de maior *status* –, foi apontada por diversos professores como fator determinante em sua escolha profissional. Conforme explicitado por Bourdieu e Passeron (1992), e discutido no capítulo anterior, o contexto social do indivíduo influencia diretamente sua escolha profissional, levando-o a desejar profissões que são compatíveis com sua realidade social. No contexto da comunidade estudada, ter escolhido a profissão de professor de inglês pode ter representado uma forma possível de “sobrevivência” no mercado de trabalho. Após terem garantido sua própria “sobrevivência”, através de uma profissão que oferece relativa facilidade de encontrar emprego, os professores parecem, de certa forma, sentir-se responsáveis por auxiliar na futura “sobrevivência” de seus alunos, conforme o depoimento abaixo:

DO/P02: **As minhas maiores preocupações são**, eu acho que, **a compreensão de um texto**. Porque... quando o aluno consegue

compreender um texto, pra ele é mais fácil de ele **sobreviver**, de ele **entrar no mercado de trabalho**.

Conforme já exposto nos capítulos anteriores, a preocupação dos professores com relação à “sobrevivência” de seus alunos no mercado de trabalho parece influenciar diretamente suas escolhas em sala de aula. A professora que deu o depoimento acima demonstrou acreditar que, tendo aprendido algumas técnicas de leitura em língua inglesa, os alunos terão maiores chances de ser bem sucedidos na busca pela “sobrevivência” de mercado, crença esta que parece ter fundamento, segundo as ideologias neoliberais, já que, de fato, esse conhecimento costuma ser exigido em testes para empregos. Vários dos professores entrevistados demonstraram ver esse tipo de exigência do mercado como natural e não parecem perceber que ela provém, como ressalta Bianchetti (2001), de uma influência cultural imposta pelo neoliberalismo. Entre as línguas coloniais, conforme explicitado por Bhabha (1998), destaca-se a língua inglesa, o que leva muitos estudantes de letras a optarem por essa língua, além do português, no caso de licenciatura dupla, na tentativa de garantir maiores chances de ingressar no mercado de trabalho, conforme o depoimento da seguinte professora:

DE/P58: Optei por Inglês como 2<sup>a</sup> opção para o Diploma (poderia ter sido Alemão), por considerar que seria **mais fácil para enfrentar o mercado de trabalho**.

Conforme discutimos no primeiro capítulo, não ter conhecimento algum da língua inglesa pode gerar situações de exclusão; daí a preocupação dos professores em “transmitir” esse conhecimento aos alunos, na tentativa de lhes garantir alguma oportunidade de competir no mercado de trabalho e, portanto, de “sobreviver”. Aprender inglês tornou-se uma prática “obrigatória”, já que os ideais neoliberais promovem a exclusão daqueles que não se adequam ao novo modelo do bom profissional, que tem como uma de suas principais “qualidades” saber inglês. Tal “obrigatoriedade” de aprender a língua inglesa, imposta pelo neoliberalismo e posta em prática pelos professores de inglês, que, inconscientemente, auxiliam nessa violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 1992), costuma trazer desconforto a muitos alunos, aos quais não é dado o direito de contestar essa imposição; afinal, de acordo com os ideais neoliberais, disso depende sua “sobrevivência”. A esse respeito, este aluno do ensino médio afirma:

DO/A02: É... **eu não gosto de tá tendo que aprender inglês**, mas já que **tem que aprender... tem que falar inglês**, então é bom você falar alguma coisa. (...) **Tem que fazer porque é obrigação**, pra se sair bem lá fora, mas eu queria fazer também espanhol. Mas **inglês**, mesmo, **só pra seguir profissão**, mesmo, **pra ter um caminho**.

Esse aluno afirma que se submete ao aprendizado da língua inglesa apenas para “se sair bem lá fora”, ou seja, para “sobreviver” no mercado de trabalho. Ele, muito provavelmente, foi influenciado pelos ideais neoliberais, que atestam a “necessidade” de adquirir esse conhecimento, sob pena de exclusão daqueles indivíduos que não o fizeram. Tal ideologia costuma ser transmitida aos alunos por pais e professores, os quais, inconscientemente, corroboram para a propagação desse ideário. “Ter que falar inglês” se mostra uma “obrigação” da qual não há como escapar para se alcançar a “vida boa” (Ricoeur, 1988). Ao demonstrar preferência pela língua espanhola, A02 parece contrariar o que se mostra uma tendência nas sociedades modernas – admiração pela língua e cultura inglesa e norte-americana. Tal inclinação poderia sugerir a existência de uma espécie de cisão inconsciente aos ideais neoliberais; entretanto, observando mais profundamente, podemos inferir que, mesmo buscando outra língua, ele acredita na “necessidade” de se aprender uma língua estrangeira, reiterando o comportamento “natural” da sociedade em que vive.

Além da busca por uma colocação no mercado de trabalho, a busca por estabilidade no emprego se mostra como mais uma estratégia de “sobrevivência”, já que a competitividade do mercado de trabalho tem sido bastante elevada, promovendo, segundo Giroux (1997), a exclusão dos indivíduos que tiveram menor acesso à educação. Essa busca por essa estabilidade parece ser um dos motivos que leva uma boa parte dos professores a prestar um concurso público e a ingressar no ensino estadual ou municipal, visto que os empregos em escolas particulares, ou mesmo em empresas, não têm as mesmas garantias de estabilidade. De acordo com Bianchetti (2001), isso se deve às estratégias utilizadas pelas instituições privadas na tentativa de também “sobreviver” no mercado competitivo. Segundo o autor, tais instituições buscam seguir as exigências desse mercado, contratando sempre os profissionais que elas julgam ser melhor qualificados. Por esse motivo, em empresas ou escolas particulares, instituições onde um professor de inglês poderia encontrar emprego,

parece haver um controle mais rígido da qualidade do trabalho, não oferecendo ao professor a mesma liberdade de fazer escolhas que ele costuma ter no ensino público, conforme o depoimento desta professora:

DO/P01: Aí, bom, eu **passei no concurso do Estado**, daí... **graças a Deus, comecei dar aula de inglês**. (...) **na empresa não é tão agradável** assim pra gente trabalhar...é... todo serviço é muito limitado,  **você não tem oportunidade de crescer**, em termos de **criar alguma coisa**. **Na sua aula você é mais livre**, você, embora trabalhe muito mais, mas você **tem mais liberdade de criação**. E **na empresa** já não, **você... é...subordinado a alguém**.

Podemos notar em seu depoimento, além da busca por estabilidade de emprego, a busca por “satisfação”, representada pela liberdade de escolha que essa professora afirma ter na escola pública. Ao afirmar que não é tão agradável trabalhar em uma empresa, devido à falta de oportunidade de criação, a professora demonstra atribuir valor à “satisfação” profissional. Mais uma vez podemos notar as duas “necessidades” criadas pela cultura neoliberal na busca pela “vida boa” (Ricoeur, 1988): a “sobrevivência” e a “satisfação”. O ensino da língua inglesa, segundo os ideais neoliberais, aproxima os indivíduos da satisfação dessas duas “necessidades”, cuja busca se transformou em um hábito cultural. Conforme discutiremos a seguir, tal hábito é reforçado pelo discurso da globalização.

### **3.4. Globalização e seu impacto sobre as identidades**

De acordo com Bauman (1999), um dos efeitos da globalização é a rapidez com que as fronteiras geográficas podem ser vencidas. Essa rapidez, segundo o autor, torna-se possível, entre outras coisas, por causa da “universalização” da língua inglesa, permitindo que quase todas as nações se comuniquem por meio dessa língua<sup>36</sup>. Um exemplo disso, utilizado pelo próprio autor, é a Internet, que tem a língua inglesa como sua principal ferramenta de comunicação. Em função desse fenômeno global, o estudo da língua inglesa tornou-se “obrigatório”, conforme discutimos na terceira parte deste capítulo. O que não fica claro,

---

<sup>36</sup> Segundo Bhabha (1998), algumas nações apresentam resistência ao aprendizado da língua inglesa.

segundo Bauman (1999), é que as “vantagens” que o fenômeno da globalização pode oferecer, entre elas o “trânsito por entre fronteiras”, sejam elas físicas ou sociais, não estão ao alcance de todos os indivíduos, e sim de uma minoria, pertencente às camadas mais privilegiadas, já que as leis de mercado também regem o efeito global, causando a exclusão dos indivíduos das classes menos favorecidas.

Como a exclusão dos menos favorecidos, segundo Bauman (1999), nem sempre se dá de forma tão clara, o discurso da igualdade de oportunidades para todos, característico do ideário neoliberal, também se faz presente na globalização. Tal discurso, segundo o autor, costuma trazer esperança àqueles que crêem na possibilidade de ascender socialmente, conforme apontado também por outros autores que tratam do tema, entre eles Mignolo (2003) e Bhabha (1998). O depoimento de P01 parece refletir essa crença na igualdade de oportunidades, já que ela parece generalizar para outros contextos o seu exemplo de um modelo que foi bem sucedido, como podemos observar no trecho a seguir:

DO/P01: (...) como eu sou uma pessoa que veio de uma **camada social muito inferior** e que hoje, **sendo professora**, pra mim eu **estou num posto altíssimo**, então eu **supervalorizo a minha profissão**, então eu **procuro atuar** na sala de aula **influenciando pessoas**. E essas pessoas que eu tento influenciar, inclusive **me colocando como exemplo**, são os meus alunos.

Essa professora, que teve suas aulas acompanhadas nos primeiros meses da pesquisa, sempre fez questão de ressaltar que pertencia a uma camada social inferior antes de se tornar professora e que, tendo assumido essa profissão, conseguiu obter uma afirmação pessoal e social bastante relevante. Um fator importante é que essa professora vem da região nordeste do país, onde se costuma ter menos oportunidades de emprego, além de salários mais baixos quando comparados aos salários que se pagam nos grandes centros urbanos, como a cidade de São Paulo<sup>37</sup>. Por esse motivo, migrações como a dessa professora costumam ser bastante comuns, fato que ela procura revelar a seus alunos na tentativa de fazê-los compreender o quanto o ato de estudar, principalmente aprendendo uma língua estrangeira, pode influenciar

---

<sup>37</sup> Conforme artigo do jornal *Folha de São Paulo*, de 29.08.2001, onde se lê: “Com relação aos migrantes internos, o documento sugere o ‘resgate da auto-estima’ de brasileiros vindos de regiões desfavorecidas economicamente - leia-se a discriminação de nordestinos que migraram para o Sul e o Sudeste.” ([www1.folha.uol.com.br/foha/mundo/ult94u27971.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/foha/mundo/ult94u27971.shtml))

em suas vidas, levando a uma possível ascensão social, como foi o seu caso. Podemos notar aqui traços do ideário neoliberal referentes a um modelo bem sucedido, mas que, de forma alguma, pode ser generalizado. Além disso, conforme discutimos no capítulo anterior, os modelos são contextuais e estão sempre relacionados a perspectivas; assim, esse modelo apresentado pela professora pode não ser considerado bem sucedido por outros indivíduos que tenham em mente outros modelos de sucesso, que não tornar-se professor de inglês em uma escola estadual.

De acordo com Mignolo (2003), a desigualdade de recursos é uma das principais características da era global. Na sua visão, as fronteiras entre países ricos e pobres são ainda muito claras, devendo ter se originado no período colonial, o qual, segundo o autor, ainda não terminou, tendo apenas se reorganizado. Os países europeus continuam sendo vistos como produtores de conhecimento, enquanto os países que um dia foram suas colônias são vistos como produtores apenas de cultura. O autor denomina o projeto global de “consolidação da história européia”. Podemos relacionar essa visão com o que discutimos na segunda parte deste capítulo, quando mencionamos a admiração dos professores investigados pela língua inglesa, remetendo ao que Mignolo (2003) chama de admiração dos “países subalternos”<sup>38</sup> pelos países europeus, ou seja, por seus “antigos colonizadores”.

Bauman (1999) afirma que as línguas dos “antigos” colonizadores, principalmente a língua inglesa, hoje dita universal, auxiliam em um dos objetivos centrais da globalização, que é o de promover fluidez e facilidade, desde a mobilidade das pessoas até a dos conceitos e tecnologias. Linguajamento é o termo utilizado por Mignolo (2003) para denominar a condição que possibilita a interação entre indivíduos de diferentes culturas, bem como a exportação do conhecimento. O autor afirma que, à medida em que a língua inglesa alcança novos territórios, ela “permite identidades e identificações nacionais, transnacionais e intranacionais” (Mignolo, 2003, p. 347). Por causa da possibilidade de estar em contato com outras culturas e criar novos grupos identitários, a língua foi transformada em objeto de desejo para muitas “ex-colônias”, levando os indivíduos a desenvolver o “gosto” e a admiração por essa língua e a objetivar esse conhecimento, conforme explicitado

---

<sup>38</sup> Segundo Mignolo (2003), as ex-colônias, que ele chama de países subalternos, nunca realmente deixaram a condição de “colônias”, uma vez que continuam sendo exploradas financeiramente, tendo ocorrido apenas uma mudança no tipo de colonização, que é auxiliada pelo fenômeno da globalização.

anteriormente. Isso ocorre, segundo Mignolo (2003, p. 347), porque “a educação e a literalidade nas colônias baseiam-se no modelo e na história do império”.

A língua inglesa tornou-se, portanto, entre outras línguas coloniais, o maior símbolo das promessas da globalização. Essas promessas, entretanto, de acordo com Bauman (1999), não se estendem a todos os indivíduos, uma vez que nem todos dispõem de recursos financeiros que possibilitem o acesso aos benefícios trazidos pelos efeitos globais. Esse é, segundo o autor, o maior problema das sociedades de consumo. Como o mercado está no centro das relações sociais – ideal do neoliberalismo – quase tudo se transformou em mercadoria e precisa ser comprado e vendido. Tal fenômeno gera, ainda, segundo o autor, uma grande necessidade de consumidores, os quais geralmente se esquecem rapidamente do último desejo satisfeito, concentrando-se nos próximos itens que podem desejar. Bauman (1999) afirma que os consumidores contribuem para essa “era da insatisfação constante” (palavras do autor), uma vez que querem ser seduzidos pelo mercado. Tal desejo, na visão do autor, é provocado pela sensação de controle que o consumidor experimenta ao adquirir um novo bem de consumo.

Bourdieu e Passeron (1982) acreditam que o lugar a ser ocupado por cada indivíduo dentro da sociedade globalizada, apesar de não ser explicitamente determinado, é conhecido por cada um de acordo com seu poder de compra. A organização dos indivíduos em espaços próprios para sua classe social dificulta os encontros entre os mais privilegiados e aqueles que não detêm o mesmo poder de compra, evitando, segundo os autores, situações contrangedoras para ambos os grupos. Os espaços estão, portanto, bem divididos, tanto com as fronteiras físicas quanto com as tácitas. Ao conhecer seu lugar, os indivíduos dificilmente “invadem” os espaços destinados às outras classes sociais, já que estão conscientes dos riscos que correm ao fazê-lo, como, por exemplo, o risco de serem discriminados, no caso dos menos favorecidos, e o risco de serem rechaçados, no caso dos mais privilegiados.

Um exemplo dessa consciência que os indivíduos têm de seu lugar social é o caso de P01, que, conforme já mencionado anteriormente, saiu de uma região pobre do país para trabalhar em uma metrópole, em busca de ascensão social. Essa professora se considera bem sucedida e acredita que seu lugar é mesmo na escola pública, já que não tem o

conhecimento necessário para pleitear uma vaga de emprego em uma escola particular<sup>39</sup>. Ao analisarmos o seu caso dentro da teoria de Bourdieu e Passeron (1982), concluímos que, além de não saber “suficientemente” a língua, essa professora não tem o capital cultural necessário para ser aceita no ensino particular, já que, provavelmente, seria discriminada, como ocorre com a maioria dos migrantes nordestinos em São Paulo<sup>40</sup>. Novamente, podemos perceber que os modelos são contextuais, já que estão diretamente relacionados com as perspectivas que cada indivíduo tem com relação ao que significa ser bem sucedido. Essas perspectivas, por sua vez, dependem diretamente do contexto social de cada indivíduo, levando-se em conta, principalmente, seu poder aquisitivo.

Outro efeito da globalização, de acordo com Bauman (1999), é o fenômeno da individualização, ou seja, da atribuição da responsabilidade a cada indivíduo pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Conforme comentamos nos capítulos anteriores, a ideologia neoliberal, que também faz parte do discurso da globalização, transfere a responsabilidade pelo bem estar da sociedade, que costumava ser do Estado, para o próprio indivíduo, o qual costuma ser responsabilizado por sua situação sócio-econômica. Segundo essa visão neoliberal, reforçada pelo discurso da globalização, e que se mostra bastante ilusória na visão da pedagogia crítica, cada indivíduo alcançará o sucesso na proporção de sua capacidade intelectual e de seu esforço pessoal, tendo a possibilidade de ascender socialmente, mesmo que advenha de um contexto social extremamente pobre.

Rummert (2000) chama o fenômeno da individualização de “culpabilização do indivíduo”. Segundo a autora, responsabilizar o próprio indivíduo por seu fracasso e por sua escassez de recursos livra o Estado e os demais indivíduos de qualquer responsabilidade por esse problema. Além disso, as grandes dificuldades que a sociedade enfrenta, quando necessita da assistência do Estado, geram o desejo das privatizações, que assumem o caráter de única solução possível. Daí a busca pelo ensino privado, conforme já mencionado anteriormente, relegando a escola pública aos que não têm poder aquisitivo suficiente para buscar a maior “qualidade” que o ensino privado promete oferecer. Entretanto, segundo a pedagogia crítica, essa melhor “qualidade” de ensino atribuída às escolas particulares é contestável, uma vez

---

<sup>39</sup> Conforme já citado anteriormente, essa professora, em momento de conversa não gravada, afirmou não procurar uma escola particular por não se considerar apta a trabalhar no ensino privado.

<sup>40</sup> Conforme exposto em nota anterior, quando mencionamos um artigo do jornal *Folha de São Paulo* sobre o assunto.

que uma maior disponibilidade de recursos, bem como uma melhor remuneração dos professores, não são garantias de qualidade.

A individualização, portanto, parece “criar” necessidades que estão sempre relacionadas ao poder de compra dos indivíduos na busca por melhores condições de vida, em geral relacionadas à educação e à saúde. Conforme salientamos ao longo desta pesquisa, o ideário neoliberal gera um “raciocínio” de que, quanto maior o grau de instrução de um indivíduo, maior sua possibilidade de ascensão social. Dessa forma, na tentativa de garantir sucesso profissional, os indivíduos vão em busca de educação “de qualidade”, optando pelo ensino privado, desde que seus recursos financeiros o permitam. No caso do ensino superior, a busca é pelas universidades de maior prestígio, que, ao contrário do que ocorre com os ensinos fundamental e médio, são as universidades públicas. No seguinte depoimento, podemos notar a busca de uma professora por uma instituição à qual é atribuído grande capital cultural:

DO/P06: Agora estou aqui na... na USP<sup>41</sup>, **com o intuito de melhorar o meu inglês**, de aprender mais, né, **de evoluir... e passar isso pra eles também**, porque **eles têm problema de auto-estima**. Eu senti isso, eu tô vendo que eu... que **eu tô crescendo**, mas que **isso aí vêm do meu esforço...** eu tenho que passar isso pra eles também.

Esse depoimento parece demonstrar a influência da globalização na construção de uma cultura que é própria dos professores, assim como ocorre com outros grupos de profissionais, conforme explicitado por Moita (2000) e mencionado no capítulo anterior, quando tratamos da questão dos modelos. Podemos notar, nessa busca por mais conhecimento, uma tentativa de se adequar ao modelo institucionalizado de professor, cujo principal investimento individual está na busca constante por aperfeiçoamento. Assim como P06, vários outros professores entrevistados afirmaram frequentar o curso de inglês oferecido no Departamento de Letras Modernas da USP com o intuito de adquirir maior conhecimento da língua inglesa. Inferimos que a busca de tais professores seja pelo

---

<sup>41</sup> Essa professora frequenta o curso de inglês aberto à comunidade, chamado *English on Campus*, ministrado por pós-graduandos do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo.

conhecimento institucionalizado, já que o capital cultural<sup>42</sup> desta universidade é amplamente reconhecido. Ao revelar o nome da universidade, a professora parece querer enfatizar que sua busca por conhecimento não está sendo feita em qualquer instituição de ensino, mas em uma das mais reconhecidas do país, o que lhe confere maior prestígio, principalmente entre a comunidade dos professores.

O capital cultural “adquirido” pela professora nesse curso de inglês é levado por ela ao contexto da escola pública, onde será, em parte, “transmitido” a seus alunos. Essa situação, provavelmente, faz com que ela se sinta como uma espécie de porta-voz, que leva o conhecimento valorizado ao contexto daqueles que, segundo ela, “têm problema de auto-estima”, justamente por freqüentarem uma escola pública. Mais uma vez podemos perceber as influências do ideário neoliberal, que “atribui” àqueles que detêm maior capital cultural, bem como mais recursos financeiros, o dever de auxiliar os que, segundo essas ideologias, estão em posição de inferioridade. Outra influência da tendência neoliberal pode ser notada quando a professora afirma que seu progresso está diretamente ligado ao seu próprio esforço, evidenciando, assim, a tendência individualizadora, ou seja, a busca por crescimento individual, como também podemos perceber no depoimento desta outra professora:

DO/P09: Eu **sempre quis**, desde adolescente, **estudar inglês...** Sempre tive **dificuldades financeiras**, mas **eu fui à luta** e... **estudo tudo que eu posso**; cada momento que eu tenho, **eu aproveito para aperfeiçoar o meu conhecimento**.

Ao dizer “eu fui à luta”, a professora parece remeter à necessidade do esforço individual para superar obstáculos ao crescimento profissional, sejam eles financeiros ou intelectuais, conforme explicitado por Lucchiari (1998) e mencionado nos capítulos anteriores, quando tratamos da escolha da profissão. A professora demonstrou acreditar que cabia somente a ela agir para realizar seu desejo, apesar do problema financeiro; desejo esse provavelmente criado por influência do neoliberalismo bem como da globalização, conforme temos discutido ao longo deste trabalho. Segundo Bauman, (1999), uma vez que toda a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso foi depositada sobre o indivíduo, resta a ele

---

<sup>42</sup> Conceito formulado por Bourdieu e Passeron (1982), conforme explicitado no primeiro capítulo.

se superar e se tornar suficientemente “competente” para garantir seu futuro no mercado de trabalho. Aos que fracassam, segundo o autor, lhes é atribuída a culpa por não conseguirem ser bem sucedidos em entrevistas de emprego, uma vez que, segundo o ideário neoliberal, esses indivíduos “não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender a dominar, como deveriam, as artes da auto-expressão e da impressão que causam” (Bauman, 1999, p. 43).

Bauman (1999) afirma que essa tendência individualizadora, reforçada pela globalização, ao mesmo tempo em que deposita sobre o indivíduo o peso da responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso, proporciona a ele uma sensação de liberdade de ação, ou seja, da possibilidade de agir segundo seus desejos, sempre em busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional, tendo como limite apenas a sua capacidade individual de obter sucesso. Tal sensação de liberdade é, segundo o autor, mais uma ilusão do sistema globalizante, já que os modelos de felicidade já estão pré-determinados em cada cultura, havendo pouca liberdade de escolha por parte do indivíduo. Dessa forma, apesar de pregar a liberdade do indivíduo, o ideário neoliberal, não lhe deixa outra escolha que não seja seguir modelos institucionalizados, ou seja, modelos de sucesso, já que “no mundo dos indivíduos há apenas outros indivíduos cujo exemplo seguir (...) assumindo-se toda a responsabilidade pelas conseqüências de ter investido a confiança nesse e não em qualquer outro exemplo” (Bauman, 1999, p. 39).

A visão neoliberal, em conjunto com o discurso da globalização, ajudou a convencionar que, para se obter uma carreira de sucesso, ou seja, para alcançar o modelo ideal de felicidade, é necessário ter bom conhecimento da língua inglesa<sup>43</sup>. Esse pensamento, conforme discutimos ao longo deste capítulo, tem influência direta sobre as ideologias presentes na construção das identidades dos professores estudados. Em suas falas, podemos perceber traços desse discurso neoliberal, que transforma o conhecimento da língua inglesa em ferramenta na busca pelo modelo de sucesso, fazendo com que esses professores acreditem na importância de também dar a seus alunos essa ferramenta, principalmente aos alunos do ensino médio, que estão mais próximos de enfrentar o mercado de trabalho. Conforme discutimos anteriormente, os professores procuram “conscientizar” seus alunos

---

<sup>43</sup> Ao constatar essa convenção, a pedagogia crítica não defende a não-necessidade desse conhecimento, já que, em muitos casos, saber a língua inglesa costuma trazer maior *status* e oportunidades de emprego.

da “necessidade” desse aprendizado, mostrando-se satisfeitos quando percebem que o “desejo” de aprender inglês parte do próprio aluno, como podemos notar no depoimento desta professora:

DO/P10: **No ensino médio...** o inglês no ensino médio é até mais fácil porque o aluno... **alguns alunos** têm um objetivo do que?... é... **almejam uma profissão melhor e eles sabem que o inglês é um dos requisitos básicos** pra isso. Já **no ensino fundamental**, o direcionamento tem que ser diferente. **É mais lúdico. Tem que ser mais lúdico, senão** a aula... assim... **o professor perde** um pouco... assim... **a rédea.**

P10 está discorrendo sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês no ensino médio e no ensino fundamental. Ela afirma ser mais fácil para o professor dar aulas no ensino médio, pois, de acordo com seu depoimento, este é o momento em que os alunos percebem a “necessidade” de aprender a língua inglesa, caso “almejem uma profissão melhor” e precisem ser aprovados no vestibular ou em entrevistas de emprego. Já no caso do ensino fundamental, segundo a professora, a abordagem precisa ser mais lúdica, demandando maior criatividade por parte do professor, já que os alunos ainda não foram “conscientizados” da necessidade de aprender inglês, mostrando-se menos receptivos a esse aprendizado. Talvez por ainda não serem tão fortemente influenciados pelos ideais neoliberais, já que terão mais tempo até que precisem enfrentar o mercado de trabalho, tais alunos demandam maior dedicação do professor para que seu interesse seja despertado.

Como pudemos perceber, os ideais neoliberais, reforçados pelos efeitos globais, têm grande influência na construção identitária dos professores investigados, levando-os a reproduzirem o discurso da “necessidade” da aprendizagem da língua inglesa, bem como da “necessidade” de seguir modelos bem sucedidos. Conforme mencionamos no início deste capítulo, apesar de os itens estarem separados, por questões didáticas de exposição, há interconexões entre eles, já que todos estão relacionados a questões culturais, as quais influenciam na construção das narrativas e, conseqüentemente, na construção das identidades. Podemos afirmar, portanto, que grande parte dos professores investigados demonstraram preocupar-se com a questão da “sobrevivência” de seus alunos no mercado de trabalho, fator que explica sua busca por “conscientizá-los” sobre a “necessidade” da aprendizagem da língua inglesa, a

qual é vista por esses professores como ferramenta imprescindível para alcançar um modelo de sucesso, ou seja, para ser bem sucedido profissionalmente.

As narrativas dos professores investigados contêm vários aspectos da ideologia neoliberal, o que, segundo a pedagogia crítica, pode prejudicar seu trabalho pedagógico, fazendo com que, ao invés de promover a criticidade de seus alunos<sup>44</sup>, promovam sua adequação a esses ideais, que têm as leis de mercado como centro das relações sociais. Além disso, tal trabalho pedagógico ajuda a manter crenças geradas pelo sistema neoliberal, entre elas a crença na possibilidade de ascensão social e a crença na igualdade de oportunidades que o sistema oferece, colocando sobre o indivíduo a responsabilidade pelo seu próprio “sucesso” ou “fracasso”, conforme discutimos ao longo deste capítulo. Segundo Bauman (1999), há um certo número de pessoas que realmente conseguem alguma ascensão social, as quais servem de modelo aos demais indivíduos, que passam a crer mais intensamente nessa espécie de ilusão do neoliberalismo, já que, segundo o autor, o número de indivíduos que estão inseridos em um contexto onde é possível ascender socialmente é bastante reduzido.

Na visão da pedagogia crítica, é possível aos professores desenvolver um bom trabalho crítico no contexto da escola pública, que parece ser o contexto onde existe um maior número de indivíduos excluídos das promessas da globalização. Tal exclusão não é tão clara, conforme defendido por Bauman (1999) e discutido neste capítulo. Ao contrário, as promessas trazidas pela globalização às culturas capitalistas parecem estar ao alcance de todos os indivíduos, conforme também apontado por Bhabha (1998). Dessa forma, tal exclusão é feita de maneira velada, objetivando gerar a crença na igualdade de oportunidades. A pedagogia crítica defende, então, que os professores ajudem seus alunos a perceber como se dão as relações sociais e de que formas eles podem fazer uso dos poderes que têm para promover mudanças. No entanto, para que esse trabalho crítico se torne possível, é necessário que os próprios professores tomem consciência das convenções e desigualdades presentes no sistema neoliberal.

Através dos depoimentos coletados nesta pesquisa, foi possível perceber, também, que muitos professores demonstram atentar para as desigualdades e “ilusões” (termo de

---

<sup>44</sup> Não pretendemos que se assuma que essa pedagogia constitui a única fonte de crítica ao sistema neoliberal.

Bauman, 1999) provocados pelo sistema neoliberal. Eles, entretanto, parecem não notar que a busca por modelos, bem como a falta de questionamento em relação à imposição do aprendizado da língua inglesa, refletem muito desse ideário. Pesquisar a esse respeito pode auxiliar a conhecer melhor as identidades dos professores de inglês da escola pública, bem como as ideologias que ajudam a construí-las, para que novas reflexões a respeito de sua formação possam surgir, possibilitando, talvez, novos hábitos culturais, além de uma maior consciência crítica em suas escolhas.

## Considerações Finais

---

Através desta pesquisa, concluímos que os principais fatores que levam à escolha da profissão de professor de inglês são: 1) o “gosto” pela língua e a crença na “necessidade” da aprendizagem dessa língua, ambos construídos pelos ideais neoliberais; 2) a busca pela “sobrevivência” no mercado de trabalho e pela ascensão social que esse conhecimento promete trazer ao indivíduo. Os ideais neoliberais, apoiados nos “benefícios” prometidos pela globalização, geram tanto o “gosto” pela língua inglesa, advindo da admiração pelas culturas que detém maior capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1992), quanto a crença na “necessidade” de adquirir esse conhecimento para que se possa competir no mercado de trabalho. Outros fatores que influenciam nessa escolha são a crença na falta de capacidade intelectual para buscar carreiras que, segundo os ideais neoliberais, representam maior status, como medicina ou engenharia, ou a falta de recursos financeiros para pagar por essa formação em uma instituição privada (Lucchiari, 1998). Dessa forma, concluímos que a escolha profissional é fortemente influenciada pela ideologia neoliberal. Os professores investigados, no entanto, nem sempre demonstram consciência de que seu “gosto” pelo inglês ou a “necessidade” da aprendizagem dessa língua, ou, ainda, a falta de oportunidade de escolher outra profissão, são aprendizados intrínsecos ao ideário neoliberal (Bianchetti, 2001).

Com relação ao ensino público no país, levantamos três elementos que dele fazem parte desde o seu início e que também influenciam na construção das identidades dos professores que nele atuam. O primeiro desses elementos, que reflete uma premissa pedagógica, refere-se à tecnicidade do ensino, cujo objetivo é o de preparar os alunos para que sejam bem sucedidos nos exames vestibulares e/ou nos testes de emprego, alimentando, assim, o mercado neoliberal. Um segundo elemento, que remete a uma ação didático pedagógica, é a utilização da memorização, cujo principal objetivo também está em obter sucesso em exames diversos, através de um aprendizado “efetivo”, reforçando uma concepção epistemológica de educação que não prioriza o desenvolvimento do raciocínio. Um terceiro elemento, de natureza político-educacional, refere-se à baixa remuneração dos professores, que buscam compensação na “nobreza” de seu trabalho. Esses três elementos mostram que tanto o ensino quanto o próprio indivíduo estão à mercê das leis do mercado, o qual

incentiva a busca pelo crescimento econômico, através da “ordem” e do “progresso”, termos utilizados pela ideologia positivista, que tem presença determinante na sociedade, juntamente com o neoliberalismo.

A visão do *Outro* – alunos e colegas – incentiva a busca pelos “modelos institucionalizados” de professor. Notamos que os alunos têm uma opinião bem definida do que seja um “bom professor” e costumam avaliar seus professores sob a óptica desses “modelos”. Os professores, na busca por aprovação e prestígio – outra “necessidade” criada social e culturalmente e apoiada pelos ideais neoliberais –, procuram se adequar a esses “modelos”. São características de um “bom professor” a capacidade de controle – manter a disciplina –, a eficiência na “transmissão” dos conteúdos, a paciência ao explicar e o respeito pelo outro. Características que não se encaixam nesses modelos, como “enrolar” a aula, não conseguir o controle dos alunos, ou perder a paciência ao explicar são fortemente criticadas por alunos e pelos próprios professores. Tais contradições no modelo institucionalizado representam, segundo os professores e alunos investigados, falta de comprometimento com a profissão e falta de respeito com relação ao outro.

Além dos “modelos de bom professor”, percebemos que, na escola pública, existe uma espécie de “modelo de professor de inglês”. Espera-se que esse professor dê maior ênfase à leitura e de textos, já que isso constitui uma recomendação pedagógica. A falta de recursos didáticos, o grande número de alunos por sala, e a crença na baixa probabilidade de um aluno de escola pública ser, futuramente, exposto a uma entrevista em língua inglesa, contribuem para essa premissa. Entretanto, encontramos uma professora cujo trabalho pedagógico representa uma ruptura a esse “modelo”. Ela procura se dirigir a seus alunos em inglês, além de ter abandonado a prática comum de tentar fazê-los aprender o verbo “to be” antes de dar prosseguimento aos demais conteúdos. Tais rupturas são muito bem vistas pelos alunos, que percebem o esforço de sua professora em desenvolver um trabalho que vai além do que é esperado na escola pública.

Percebemos que a construção identitária não se dá de forma passiva, apesar das diversas influências que os indivíduos sofrem nesse processo. Os professores não são apenas influenciados, mas também influenciam nas relações sociais e na formação de identidades. A professora mencionada acima reflete um exemplo de como se pode romper com os

modelos, de forma a construir outras identidades que não sejam pré-estabelecidas. É importante ressaltar que a pedagogia crítica não tem como objetivo apresentar um “modelo melhor” de professor. Além disso, não acreditamos que as características dos “modelos institucionalizados” sejam negativas e, portanto, devam ser evitadas. Concordamos com a proposta da pedagogia crítica de promover um novo olhar sobre as relações sociais e sobre os “modelos”, de forma a perceber de que maneira são construídos. Tal reflexão, na medida em que ajuda a enxergar o que está por trás das ideologias, pode proporcionar maior liberdade de escolha. Com isso, alguns indivíduos podem decidir promover rupturas ao sistema, enquanto outros podem escolher não promovê-las. No entanto, na perspectiva da pedagogia crítica, qualquer que seja sua decisão, é importante que seja tomada conscientemente.

Notamos, nas entrevistas, que os professores, apesar de não se mostrarem totalmente conscientes das construções sociais e culturais que influenciam todos os indivíduos em uma sociedade, apresentam evidências de desenvolvimento crítico, o que nos pareceu bastante positivo na busca por uma formação mais livre e menos atrelada aos ideais neoliberais e ao mercado. Não é objetivo dessa pedagogia doutrinar professores e alunos ou criar uma nova ideologia, afirmando que seja possível viver sem nenhuma influência dos ideais neoliberais. A proposta é a de desenvolver um olhar crítico e a consciência sobre a relação do indivíduo com o seu meio social.

## Referências Bibliográficas

---

BAKHTIN, Michail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002. (1<sup>a</sup>. ed.: 1973).

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Título Original: *The Location of Culture*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. (1<sup>a</sup>. ed.: 1994).

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (1<sup>a</sup>. ed.: 1996).

BOLIVAR, Antonio (Org.) *Profissão: Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

BORBA, Amândia Maria de. *Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar*. São Paulo: EDUC, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *A Reprodução*. 2.ed. Rio de Janeiro: F.Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. (org). *O Educador: Vida e Morte: escritos sobre uma espécie em perigo*. 12.ed. São Paulo: Graal, 2002.

BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. (Org.) *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 4.ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. 4.ed. São Paulo: Escrituras, 1997.

BRUNER, Jerome. Two Modes of Thought. In: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. A Interpretação Narrativa da Realidade. In: *A Cultura da Educação*. Trad. Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed. 2001. (1<sup>a</sup>. ed.: 1996).

CARMAGNANI, Anna Maria G.; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). *Inglês como língua estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001.

COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O Educador: Vida e Morte: escritos sobre uma espécie em perigo*. 12.ed. São Paulo: Graal, 2002.

CORACINI, Maria José. (org). *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos / Editora UNICAMP, 2003.

DERRIDA, J. *Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1967.

\_\_\_\_\_. "Structure. Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences" in *Writing and Difference*. UK: The Gresham Press, 1978.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? In: *Anthropology and Education Quarterly*, V. 15, Number 1, p. 51-66. Spring, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 19.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. (1<sup>a</sup>. ed.: 1979).

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970, Trad. Laura Fraga de A. Sampaio, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio A. Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1970.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (1<sup>a</sup>. ed.: 1993). (Questões da Nossa Época, 23).

FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). *Memórias de Professoras: História e Histórias*. Juíz de Fora. MG: UFJF, 2001.

GEERTZ, C. Thick Description: Toward an interpretative theory of culture. In: *The Interpretation of Culture: Selected Essays*. New York: Basic Books, 1973.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade Pessoal*. 2.ed. Trad. Miguel Vale de Almeida. Título Original: *Modernity and Self-Identity: Self and society in the late modern age*. Portugal: Celta, 2001. (1<sup>a</sup>. ed.: 1991).

GIROUX, Henry. Repensando a Linguagem da Escola. In: *Os Professores Como Intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Superando Objetivos Behavioristas e Humanísticos. In: *Os Professores Como Intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. *Modernity and its futures*. Trad. Tomaz T. Silva e Guacyra L. Louro, Rio de Janeiro: DP&A. 2000. (1<sup>a</sup>. ed.: 1992).

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIBÂNIO, João B.; HENGEMÜLE, Edgard. *Mística e Missão do Professor*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacyra Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história e representação. In: *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*, 4.ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

LUCCHIARI, D. H. *O que é escolha profissional*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. IN: *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Sidney: Allen & Unwin, 1997.

MACCARIELLO, M. do Carmo. *As práticas das professoras no coletivo da (re)construção da escola: um estudo na região do Médio Paraíba*. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado, FFLCH, USP.

McLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-colonialismo e Pedagogia, In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, M. C.; CUNHA, M. J. C. (Org.).

*Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília. [s.n.] v. 1, p. 85-106, 2003.

\_\_\_\_\_. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: BENJAMIN, A. J. (Org.). *Margens da Cultura: mestiçagens, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias Locais / Projetos Globais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOITA, Maria C., Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

MONTE MÓR, Walkyria. *O Aspecto Ideologizante do Ensino de Língua Inglesa no Brasil*. São Paulo, 1991. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. A Ideologia Conservadora e o Ensino de Inglês. In: *APLIESP Newsletter*. (Universidade Privada) -SP, ago. 1991.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar e reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobin. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *A inteligência da complexidade*. 2.ed. São Paulo: Fundação Peirópolis., 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Xamá, 2000.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PRADO, Guilherme do Val T. ; SOLIGO, Rosaura. (Org.). *Porque Escrever é Fazer História: revelações, subversões, superações*. Campinas: Editora UNICAMP, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Trad: Hilton Japiassu. 3.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Lucy M. César. Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Teoria da Interpretação*. Trad: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

RUMMERT, Sônia M. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamá; Niterói: Intertexto, 2000.

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

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. 31.ed. Campinas: Autores Associados. 1997. (1ª. ed.: 1983). (Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SEVERINO, Antonio. J. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*, São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Ezequiel T. *Magistério e Mediocridade*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, 3).

SILVA, M. da. *A Formação do Professor Centrada na Escola*. São Paulo: EDUC, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Suely Galli. *Arquitetura da Identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Época, 76).

SOUSA, Cynthia P. (org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 2002.

VALE, Ana M. do. *Educação Popular na Escola Pública*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da Nossa Época, 8).

VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamá, 1999.

WOODS, Devon. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, New York: Cambridge University Press, 1996.

### APÊNDICE 1

#### Questões utilizadas em entrevistas com professores<sup>45</sup>

1. Como você se tornou professor(a) de inglês?
2. Como você se sente em relação à profissão?
3. Quais são as suas maiores preocupações com relação à aprendizagem dos alunos?
4. Quais são os seus objetivos para o futuro?
5. Alguma vez você já pensou em desistir da profissão?
6. O que você pensa sobre os outros profissionais da área?
7. O que você acha que ajudaria... se fosse incluído nos cursos de formação dos professores de inglês?
8. Você acha que existe um modelo de professor de inglês?
9. Você fez algum treinamento de formação de professores?
10. E de que forma você acha que esses cursos influenciam na sua prática?
11. Você teve influências de algum professor antigo?
12. Como você descreveria a sua atuação no dia-a-dia?

---

<sup>45</sup> Além dessas questões principais, houve algumas intervenções que se fizeram necessárias durante as entrevistas. Além disso, nem todas as questões foram feitas a todos os professores.

## APÊNDICE 2

### Questões utilizadas em entrevistas com alunos<sup>46</sup>

1. O que você acha da aula da sua professora de inglês?
2. Você gosta do modelo de aula que ela segue?
3. O pessoal da sala gosta dela?
4. Ela tem um bom relacionamento com os alunos?
5. Você já teve algum professor de inglês de quem você gostava mais?
6. Você tem algum sugestão pra melhorar a aula de inglês?
7. Você acha que sua professora de inglês ensina bem a matéria?
8. E ela tem paciência de explicar?
9. Ela consegue manter a disciplina?
10. E todo muito respeita a professora?
11. Ela faz brincadeiras durante as aulas?
12. Para você o que é ser um bom professor de inglês?
13. Você prefere um professor mais amigável ou mais severo?
14. Você acha que o inglês vai ser importante no seu futuro? Por quê?

---

<sup>46</sup> Da mesma forma que nas entrevistas com os professores, algumas intervenções, que fogem a essas perguntas principais, foram utilizadas com os alunos. Além disso, procuramos utilizar uma linguagem que é reconhecida pelos alunos, daí a forma um tanto fechada como foram feitas as perguntas.

## APÊNDICE 3

### Modelo de Questionário

*Professor(a), por favor responda às perguntas abaixo da forma como preferir. Não existe um número de linhas estabelecido. Se precisar, use o verso da folha.*

1. Como você se tornou professor(a) de inglês?

---

---

---

---

---

2. O que você acha que ajudaria se fosse incluído na formação dos professores de inglês?

---

---

---

---

---

3. Como você se sente com relação à sua profissão?

---

---

---

---

---

4. Como você vê os outros profissionais da área?

---

---

---

---

---

**Mestranda:** Renata Maria R. Q. de Sousa – USP

## APÊNDICE 4

### Entrevistas completas com as professoras mais citadas

#### P01

##### **E: Como a senhora se tornou professora de inglês?**

P: Olha, na verdade eu sempre gostei de inglês e, quando eu ainda era professora contratada, eu... eu dava aula de português, porque eu também gostava, na época eu tava fazendo muitos cursos lá na USP<sup>47</sup> e daí eu comecei... e... e, por acaso, só sugiam aulas de português. Daí, eu fiquei, peguei algumas de inglês, mas eu fazia (Instituto de Idiomas), né, e eu achava que se eu não treinasse na sala de aula, eu ia ficar muito parada. Mas passei anos só dando aula de português. Então, quando fui fazer o concurso, eu passei em inglês... aí eu falei, ah, eu, eu acho que... porque eu já tinha feito uma proficiência na USP, que eu queria fazer... um mestrado, mas eu passei uma vez, depois fiz mais três vezes e não passei em língua inglesa. Aí eu falei, ah, eu, eu acho que eu tô precisando começar a treinar mais inglês, porque eu não consigo passar numa proficiência que não eram provas difíceis. Aí, bom, eu passei no concurso, daí... graças a Deus, comecei dar aula de inglês.

##### **E: E como a senhora se sente em relação à profissão?**

P: Olha, eu acho assim, que, hoje em dia, ser professor tá muito difícil, por questões de salário e tal, mas, por outro lado, eu acho que a gente tem uma responsabilidade muito grande com relação aos alunos. E eu acho que o professor de inglês, em especial, ele tem mais um desestímulo, que é pra... por causa do... das escolas não valorizarem... tudo o que acontece, a gente tem que lutar, batalhar muito pra conseguir alguma coisa na escola. É que, aqui, por exemplo, no (nome da escola), eu ainda sou mais... um pouco mais privilegiada, porque aqui pelo menos o material eles compram. Mas tem escolas por aí, como agora na (Universidade Privada) eu tô vendo, que os... as escolas não dão nada, falam que os professores de inglês só sabem fazer barulho na classe, porque tem algum professor que apela pra alguma atividade de movimento mesmo, e são muito criticados, eu acho que tudo é muito difícil pra língua inglesa. Mas por outro lado, eu mantenho meus alunos, porque eu os estimulo a estudarem, e eu falo pra eles o quanto vai ser importante eles aprenderem uma língua. Então, isso torna mais interessante a vida pra eles, né, mas, por outro lado, pra mim, não é fácil, porque muitas vezes eu tenho que comprar material, mesmo pra mim, e o salário é muito baixo, então, às vezes, fica muita coisa a desejar... mas... vou levando.

##### **E: E quais são as suas maiores preocupações com relação à aprendizagem dos alunos?**

P: A minhas... as minhas maiores preocupações são, eu acho que, a compreensão de um texto. Porque... eu acho assim... que quando o aluno consegue compreender um texto, ele... pra ele é mais fácil de ele sobreviver, de ele entrar no mercado de trabalho. Porque o que eu sei... além do mais, a preocupação da linguagem oral, eu tenho até pra mim, porque falta muito, assim, pra uma pronúncia perfeita...e isso daí eu acho que as pessoas só conseguem mesmo saindo do Brasil ou ficando o dia todo conversando num ambiente onde a língua seja a usada. E é o que não acontece aqui. Então eu preparo meus alunos pra eles, em alguma empresa ou em algum lugar onde eles forem prestar um exame ou uma prova, onde tenha a língua inglesa, eles consigam compreender o texto e compreender o que tá sendo perguntado. Porque são poucos os casos que você percebe que o aluno vai fazer uma prova oral. Geralmente as provas são escritas, então a minha maior preocupação é com a linguagem... é com a compreensão de texto.

##### **E: Uhm. E quais são os seus objetivos pro futuro?**

P: (risos) Olha, pro futuro, eu penso de... os meus objetivos assim como pessoa, professora, eu tô estudando na (Universidade Privada) e eu parei a (Instituto de Idiomas) porque eu terminei o módulo 6, mas tá me fazendo uma falta enorme uma aula... aulas mesmo de idiomas. Então eu pretendo achar, assim, uma... assim, um espaço pra eu treinar mais, conseguir uma bolsa, que eu tô lutando aí pra conseguir uma bolsa na (Instituto de Idiomas), em algum lugar onde eu possa... aperfeiçoar a língua inglesa, né? e... faço (Universidade Privada) porque eu tô me preparando que,

---

<sup>47</sup> O único nome mencionado nesses relatos é o da Universidade de São Paulo, já que esta pesquisa foi realizada nessa instituição de ensino. Os nomes das outras instituições, bem como dos formadores mencionadas pelas professoras, foram retirados para proteger sua identidade.

se acaso acontecer de... de colocarem mestrado pra professores de escola pública, que eles tão pensando de pagar, eu vou fazer o mestrado, senão eu vou me candidatar àquele... curso lá de aperfeiçoamento da USP. Tem um curso lá de aperfeiçoamento. É Lato Senso, mas mesmo assim eu vou me candidatar, se acaso eu não conseguir o mestrado, porque se conseguir vai ser mais... vai ser melhor pra mim... só que o tempo da gente é muito pouco, porque a gente, quando não tá trabalhando, tá na escola estudando. A gente não tem tempo pra quase nada.

**E: É. E qual foi o momento mais feliz da sua carreira?**

P: Ah, o momento mais feliz da minha carreira... olha, eu acho que não tem assim um momento, eu acho que são momentos, porque quando os alunos... quando eu percebo que os alunos tão assimilando as coisas que eu ensino, e quando eu percebo que os alunos tão entendendo a estrutura ou uma estrutura que eu esteja ensinando, eu acho que esses sejam os momentos mais gratificantes, porque, assim, não tem uma coisa explosiva, eu acho, que pra professor... tem aquelas alegrias de cada aluno que você vai conseguindo... é... fazer com que ele vá caminhando devagar e ele começa a perceber que ele... que ele tá aprendendo. Então, eu acho que pra gente é um retorno, é a maior alegria que a gente pode ter. Só que isso não acontece num único momento, acontece em vários momentos, com vários alunos.

**E: Uhum. E alguma vez a senhora já pensou em desistir da profissão?**

P: Ah, eu já pensei em desistir, não por causa de aluno, assim, mas por questões de salário e por questões de saúde, assim, porque... como a gente trabalha muito, fala muito, escreve muito com giz, então tem os problemas de alergia, tem os problemas de garganta, só que, por outro lado, como eu já trabalhei em empresa, ne?, eu trabalhei dezessete anos só em uma empresa multinacional, então, eu também acho que... que na empresa não é tão agradável assim pra gente trabalhar...é... todo serviço é muito limitado, você não tem oportunidade de crescer, em termos de criar alguma coisa. Na sua aula você é mais livre, você, embora trabalhe muito mais, mas você tem mais liberdade de criação. E na empresa já não, você... é...subordinado a alguém e geralmente as vezes umas pessoas que sabem menos que você, que ficam mandando em você. Então, eu... eu pensei em desistir, mas eu sempre balanço.

**E: Uhum. E o que a senhora pensa sobre os outros profissionais da área?**

P: Olha, o que eu penso... é que, como em todas as áreas, há profissionais bons e ruins. Eu penso que há professores da língua inglesa que não estão preparados e que não estão procurando se aperfeiçoar, não estão procurando se preparar. Então eu acho que eles se mantêm dando as mesmas aulas que eles davam no passado, é... sem enfatizar nada que seja importante pro aluno, é... sem valorizar também a matéria, a língua inglesa, que é a língua que eles ensinam, e isso aí eu acho que acaba prejudicando os professores, que, na verdade, querem... ter um momento melhor. Então eu acho que... eu acho que... na verdade, pra dar...pra ensinar uma língua estrangeira, é... a própria Secretaria da Educação deveria fazer um prova, pra ver se o profissional tem capacidade pra dar uma aula... porque eu já vi muitas coisas absurdas, assim, já ouvi e... eu acho que isso é graças aos maus profissionais.

**E: Uhum. Tá jóia, obrigada.**

**P01 (2ª. entrevista)**

**E: A senhora acha que existe um modelo de professor de inglês?**

P: Não. Eu acho que o professor tem que seguir o que ele realmente pode conseguir de produção da classe, e pra isso eu penso que não tem modelo.

**E: A senhora já fez treinamento de professores?**

P: Fiz vários treinamentos. Fiz um treinamento na (Instituto de Idiomas), fiz na (Universidade Privada) , fiz na Longman, e, assim, fiz vários cursos e todos eles é que me levaram a esse pensamento, por isso eu sigo o meu próprio... de certa forma pegando o que tem de bom nos aperfeiçoamentos que eu fiz, mas eu sigo a minha... o que eu acho que deve ser feito pra eu conseguir um retorno das minhas classes.

**E: A senhora acha que é possível fazer um bom trabalho de inglês na escola pública?**

P: Eu acho que nós temos gravíssimas dificuldades na escola pública porque nós temos classes superlotadas, nós temos todo tipo de aluno, que não tem os mesmos valores, mesmo de família, e

nós temos pouco material didático, mas ainda assim, eu acho que, se o professor se dedicar, ele consegue alguma coisa, algum resultado.

**E: E a senhora teve influências de algum professor antigo?**

P: Eu tive influência de um professor antigo, assim, meu, que nem era específico de inglês, mas pra mim ele foi um modelo, que foi o professor (nome), um professor que eu fiz um curso de morfologia estrutural com ele na USP, e eu acho que esse professor foi pra mim um suporte, um modelo, que me disse tudo sobre ensinar, e que fez com que eu me achasse nessa... na minha... profissão de professora e até me auto-afirmasse nas aulas de inglês.

**E: E como a senhora descreveria a sua atuação no dia-a-dia?**

P: Olha, eu acho que eu sou uma professora ativa. Eu acho que eu atuo procurando, assim, despertar em meus alunos a necessidade de conhecer uma língua estrangeira, e eu procuro fazer com que eles valorizem o saber. Então, eu acho que eu tenho uma boa atuação nesse sentido. Muitas vezes eu me sinto decepcionada porque eu não consigo... as coisas que eu penso... mas como eu sou uma pessoa que veio de uma camada social muito inferior e que hoje, sendo professora, pra mim eu estou num posto altíssimo, então eu supervalorizo a minha profissão, então eu procuro atuar na sala de aula influenciando pessoas. E essas pessoas que eu tento influenciar, inclusive me colocando como exemplo, são os meus alunos.

**E: Como a senhora vê o relacionamento com os outros professores de inglês da escola?**

P: Olha, na escola, aqui no (nome da escola), nós temos um bom relacionamento. Os professores de inglês são preparados, eu diria que todos eles têm um bom preparo nas escolas, e eles se relacionam muito bem, um procura sempre suprir as necessidades do outro e eu acho que, em termos de língua estrangeira, o que faz com que nós façamos um trabalho mais produtivo é exatamente esse bom relacionamento que nós temos.

**E: E a senhora conhece o trabalho da professora Lígia?**

P: De certa forma, conheço. Na sala de aula, assim, eu não conheço, mas nós sempre conversamos sobre o que fazemos, e a professora (nome), ela... eu acho que ela trabalha como eu, eu penso. Eu nunca penso que alguém não trabalhe, eu sempre penso que o professor, todo ele, não é professor por acaso e nem por salário. Eu acho que ele tem todo um objetivo em termos de formação das pessoas, e eu, assim, não julgo aos outros professores. Eu penso que todos fazem um bom trabalho.

**E: E a senhora tem algum objetivo que ainda não foi alcançado?**

P: Ah, eu tenho, sim, um objetivo que ainda não foi alcançado, tenho pra mim e tenho pros meus alunos, né. Eu... assim... eu não viajei ainda fora do Brasil pra eu realmente me auto-afirmar mais em termos de conversação, porque eu me sinto um tanto insegura nas minhas pronúncias, tem certas palavras que eu preciso ficar consultando, eu eu tive ajuda, assim, de vários professores que foram alunos meus, que fizeram estágio aqui na escola e fiz... e faço exercícios de conversação, tô sempre consultando; mas eu acho que a língua inglesa pega muito na pronúncia, e eu valorizo muito a pronúncia e procuro fazer o melhor que eu posso mas ainda me sinto... Outra coisa que eu também acho que... que eu não atingi meus objetivos é que eu gostaria que a língua inglesa fosse supervalorizada na escola, não só na escola pública, mas nas escolas como um todo; agora, especificamente na escola pública, eu acho que nós temos uma desvalorização à língua estrangeira, e eu acho que isso daí é muito ruim, tanto pra professores como pra alunos porque as pesquisas, tudo o que a gente vê, que há de melhor no mercado, a gente vê na língua inglesa, e acho que eles não dão... aqui a gente ainda tem certos materiais pela nossa luta em conseguir, mas eu acho que o estado, o governo, não fornece pras escolas públicas o material adequado pra sala de inglês, e acho que as salas, faltam muitas coisas como televisão, vídeo-cassete... eles ficam dando pra escola, mas não pra sala de inglês, que tem que ser uma atividade diária com vídeo, com algumas coisas que são realmente importantes pela língua. Isso ainda tá me faltando atingir, mas eu tenho esperança que ainda chegue a conseguir.

**E: Obrigada.**

**P02**

**E: Como a senhora se tornou professora de inglês?**

P: É... eu sempre gostei de inglês. Quando eu era pequena, meu irmão tinha uma professora de inglês particular em casa, escocesa, e eu achava muito estranho isso, né, escocesa, eu não entendia muito bem o que era escocesa, né, e ela falava inglês, eu num... eu era pequena, eu num entendia muito, aí eu comecei a gostar, eu ficava escutando ela conversar com o meu irmão e tal, e meu irmão ganhou uma viagem pros Estados Unidos. Ele prestou um desses concursos, uma coisa assim que o prêmio era uma viagem e ele ganhou. Aí eu comecei a me interessar por inglês, sempre gostei muito na escola, né, naquela época a escola pública era puxada, a gente tinha inglês e francês... mas eu sempre gostei muito, muito de inglês. Mas eu parei, depois... a situação da minha família não ficou muito legal e... e eu parei de estudar inglês. Comecei com essa professora, né, o comecinho, tal, as noções básicas... eu queria muito fazer (Instituto de Idiomas) depois, mas não dava e aí eu fiz faculdade, né, de Letras...hã... por causa do inglês e também porque eu sempre quis ser professora. Não foi uma coisa, assim, imposta pela família, pelo contrário, minha mãe...hã... não queria que eu fosse professora... ela achava que era muito puxado, que a gente trabalhava bastante, num sei que... ela não queria...é... não queria que eu fizesse Letras, mas eu acabei fazendo... aí fazendo português/inglês, eu tava fazendo cursinho na época...

**E: Em qual universidade?**

P: Na (Universidade Privada) . Eu sou da primeira turma. Eu tava fazendo Objetivo e eles lançaram a faculdade. Aí... foi em julho isso... E eu tava na metade do ano do cursinho, tal, eu falei, não, eu vou fazer, porque eles prometeram muito, né, uma faculdade... Então eu larguei, eu fiz só seis meses o cursinho e passei, né, e tinham só três cursos... Psicologia, Comunicações e Letras. Então o (nome), né, ele deu muita atenção, foi um professor muito bom, professores da (Universidade Privada) e da USP que ele contratou, então a gente... sabe... foi um curso muito bom. Eu gostei. Foi... agora eu não sei como é que tá, ne, mas como eu fiz há muitos anos, na primeira turma... foi bom, eu aprendi bastante... Os professores traziam estrangeiros pra... pra dar aula pra gente... então foi um curso bom. Apesar de falar... (Universidade Privada), né, todo mundo torce um pouco o nariz... mas eu acho que pra mim, na época, foi um curso super... sabe...foi muito bom... eu gostei demais.

**E: Ah, que bom! E como a senhora se sente com relação à profissão agora?**

P: Olha, eu nunca me senti insatisfeita, só a questão financeira, né, o salário é que... eu já trabalhei em escolas particulares, tudo, mas não é assim aquela coisa, né? Agora tem a diferença, porque só sobraram as grandes escolas, né, então o professor que trabalha nessas grandes escolas realmente ganha bem mais do que um professor de...de escola pública. Eu nunca me senti assim desmotivada, eu até pretendo fazer esse outro curso aí de... de computação aqui na (Universidade Privada) . Eu gosto muito de... eu...eu me dou bem, cê entendeu, me dou bem com os alunos... Eu acho mais... eu sou mais pro lado do ensino médio... entendeu? Eu gosto, eu dou aula fundamental na Prefeitura, na quinta série... eu gosto, mas eu me sinto mais a vontade porque eu sou do ensino médio, eu gosto muito de texto, de vocabulário, de estudar, sabe? Entendeu, eu gosto mais da parte de “reading”, “writing”...do que “speaking”, “listening”... Eu até faço, né, eu tô com alguma coisa, mas eu me sinto mais a vontade assim, textos e testes, eu gosto mais desse lado.

**E: Uhum. E quais são as suas maiores preocupações com relação ao aprendizado?**

P: É... eu, eu acho assim... como no...no ensino fundamental, o inglês é uma... ele num...pesa muito, né? É uma atividade, é considerado atividade só, como educação artística é considerada atividade. Então tudo o que ele aprende é lucro. E eles se interessam bastante. Mais do que você falar... eles gostam de ouvir... eu sinto assim, eles gostam de ouvir você falar...de escutar, tal, mas querem ver palavras... às vezes eles ficam muito interessados em ver como é que é isso... não, assim, tradução, né, porque a gente fala: ah, tradução, num é pra... pra fazer tradução, na (Universidade Privada) tem essa linha toda, né, do comunicativo, do evento comunicativo... num sei o que...mas eu acho que eles associam muito, e pra eles... eles guardam aquela palavra, apesar deles não saberem a pronúncia, tal, eu acho que eles vão guardando muito. Se a gente usar coisas assim, palavras que eles tão acostumados, parecidas com o português, eles conseguem... cê vai vendo, né, como eles cresceram... Eu acho bom é isso, né, em escola pública o primeiro contato com o inglês é na quinta, né, e aí você começa a ver, né, agora em agosto, como eles progrediram... você passa... “não, isso aí você já deu, professora, isso aí a gente já sabe, num sei o que, pá pá...”, e...e eles gostam, eu acho que... o que eu,

o que eu me sinto... realizada é quando o aluno fala “ai, professora, eu quero fazer um curso de inglês...”, “não, mas você não precisa fazer curso de inglês pra tirar nota na escola...”, “não, mas eu quero fazer um curso de inglês porque eu acho que é importante...”, então eu acho que isso... deve ao professor... Entendeu? Pra ele se interessar, porque aí você mostrou a importância que o inglês tem no nosso mundo. Não é que ele precisa tirar nota, num precisa, né, tirar nota assim, ficar pensando só em nota...ele... eu acho que é legal que ele viu que o inglês é importante pra ele, pro futuro, entendeu?, pra... se faz computação, ele tem que saber um pouco de inglês, que ajuda... sabe?, então eu acho... eu me sinto bem desse lado, agora...o fundamental, assim, eles... hã... respondem mais rápido, né, o ensino médio... o problema é que, se você acompanhar uma sala, é bom porque você sabe... se você pudesse acompanhar na quinta, depois sexta, depois sétima série, mas a vida da gente não é assim... entendeu? Às vezes, eles não tiveram inglês, o professor ficou de licença... ou tá fora, num sei o que... eles quase não tiveram aula...então fica muito... picado. Agora, alunos que já foram meus, que, agora, eles voltam a ser meus, eu vejo que eles tiveram um progresso muito grande, entendeu?, passaram por outros professores, ou não passaram, mas eu vejo que eles já... já sabem melhor, eles con... já sabem o que que eu quero, sabe? Eu me sinto muito feliz.

E: E a senhora nunca pensou em desistir da profissão?

P: Nunca. Nunca pensei. Eu já trabalhei fora da escola. Já trabalhei. Quando minha filha era bebezinha, eu tive a última filha, a terceira filha, e eu tava muito longe, tava em Taipas, trabalhando e eu não tinha com quem deixá-la, então, através de uma amiga, eu fui trabalhar na COGESP, que é o órgão central, né, das escolas. E eu trabalhei quatro anos lá, eu odiava!, odiava! e, por dois anos não aconteceu concurso de remoção, então eu fui ficando lá. Na hora que eu vier mais próxima à minha casa, eu saio, tal, não quero mais saber. Eu não gosto nada de serviço burocrático, eu não gosto de fazer diário, sabe, eu faço, assim, porque tem que fazer, mas eu não gosto de nada, eu gosto mesmo de dar aula, de conversar com eles, entendeu?, esse contato pra mim é muito bom. Eu me dou muito bem com os alunos. Sabe? Eu não tenho aquela sala, assim, carteira uma atrás da outra, e todo mundo quietinho. Eu não faço questão muito disso. Lógico que não dá pra pegar fogo, né, que eles também têm que saber até onde chegar, mas eles têm, sabe, muito grande, eles conversam muito comigo, eu sei muito da vida deles, né, porque eles mesmos vem conversar, vem pai, às vezes mãe, conversar comigo. Eu tô há muitos anos aqui. Eu nunca pensei mesmo em desistir, mesmo porque eu sempre quis ser professora, e, às vezes, até meu marido fala: “ai, porque que cê não sai da sala de aula?, né, faz pedagogia...”, né, que tem muita gente que faz pedagogia e vai pra vice-direção... eu detesto, entendeu?, eu não suporto... hã... nada assim... eu gosto de... da sala de aula mesmo, e não só dar aula, entendeu?, eu gosto de tá aqui com eles, passar alguma coisa importante, que eu acho importante e que eu acho que pra eles vai ser pra eles também.

**E: Uhum. E o que a senhora acha dos outros profissionais da área?**

P: Olha, aqui, por exemplo, eu acho a Bete<sup>48</sup>, né, aqui na escola, por exemplo, a Bete é um grande exemplo, ela é muito, sabe? Uma pessoa muito interessada. Eu acho que ela tem, assim... é muito inteligente, né, ela... era professora de português também, né, na outra escola, e... mas eu acho que o inglês, também, ela... ela motiva muito os alunos, né, essa parte do ensino fundamental com ela, eu acho que eles se dão bem, sabe?, ela faz uma porção de coisas, mesmo, diferentes, que... que eu gostaria de fazer até... eu não faço... não é que eu não faço, mas eu não tenho tanto tempo, mas eu acho que ela tem mais jeito até... pra essa parte de “listening”, sabe? de lidar com eles formando... ela pega alguns temas... eu acho legal. Às vezes a gente conversa bastante...eu acho bacana... Uma professora tá afastada, o outro professor é também... sabe?, sabe bastante... mas às vezes ele tem problema, mais com a sala de aula... porque você... porque você ser professor, também, você tem que levar... sabe?, cê tem que... hã... sabe?, ser mais maleável...às vezes, né? O adolescente não é mais como na minha época, ficava todo mundo quietinho, com medo...eles não têm medo... sabe?, não têm medo da gente, não tem nada que faça... não tem nota... não tem nada... eles não têm medo. Então você tem que saber lidar com eles... ele é uma pessoa muito capaz, tal, mas... é mais fechado e não tem esse relacionamento bom, mas eu acho que o melhor mesmo é com a Bete... a gente conversa bastante... e ela é uma pessoa legal.

---

<sup>48</sup> Todos os nomes aqui mencionados são fictícios para preservar a identidade dos professores.

**E: Tá. Muito obrigada.**

**P02 (2ª. entrevista)**

**E: A senhora acha que existe um modelo de professor de inglês?**

P: Um modelo de professor de inglês? Não, eu acho, assim, que o professor que lida com essa área de comunicação tem que ser assim: se dar bem com os alunos, né, pra eles poderem... porque eles têm uma certa... não muita dificuldade, né, eles têm uma certa resistência com o inglês. Uns acham que é muito difícil, que não vão aprender, então já não se interessam... por isso eu acho, então, que o professor de inglês tem que ser assim bem comunicativo, simpático, tentar passar alguma coisa pra eles. Porque na escola pública, eu acho, não é só o aprender que é importante, né, eles têm que ter essa noção, assim, que eles têm uma importância, porque a auto-estima às vezes é meio baixa, então a gente... com o inglês é fácil, às vezes através de uma música, de um texto, de alguma coisa que... a gente pode passar pra eles.

**E: A senhora fez algum treinamento de formação de professores?**

P: Eu fiz (Instituto de Idiomas) Inglesa, pelo estado. Depois eu fiz um semestre na (Universidade Privada) , né, a gente termina a (Instituto de Idiomas) e depois faz um curso de extensão na (Universidade Privada) . Como eu passei no concurso da prefeitura, depois eu não consegui fazer mais os novos módulos, né. Isso faz... vai fazer três anos. Eu pretendo fazer (Instituto de Idiomas) pela prefeitura, só que tem que ter, assim, um horário disponível, então no ano que vem eu vou ver se consigo conciliar melhor os meus horários pra poder fazer.

**E: E de que forma a senhora acha que esses cursos influenciam na sua prática?**

P: É, eu acho que ajuda alguma coisa você saber, mas é um pouco complicado de você colocar na prática, porque, assim, alguma coisa que você faz que às vezes dá certo não é bem o que elas acham que é importante pra atual, assim... porque você aprende inglês, e tal, você tem que estar sempre voltando pra isso: qual a importância do inglês na tua vida diária, entendeu? Às vezes você quer passar uma música, eles gostam, dá certo, se você colocar umas lacunas, tal, e às vezes elas acham que não é bem essa a maneira atual de você passar pros alunos em inglês. Mas eu acho que, assim, se funciona, pra mim tá ótimo, entendeu? Como assim, todo mundo combate a tradução do inglês, né, mas no terceiro ano, se eles vão fazer um cursinho, um vestibular, as questões são inglês-inglês agora, se ele não entende o que tá escrito no texto, ele não vai ter condições de responder nada, entendeu? Então eu trabalho muito isso. Não só tradução-tradução, eles fazem uma interpretação do texto, mas eles vão procurar as palavras, entendeu? E eu acho que funciona bem.

**E: A senhora acha que dá pra fazer um bom trabalho?**

P: Eu acho. Nessa fase, sim. Agora, eu trabalho com 5ª série na prefeitura e já é outro... diferente, entendeu? Outro esquema: não precisa você traduzir, eles gostam de... repetir, também é uma coisa que eles combatem, né, o pessoal... principalmente essa linha da (Universidade Privada) , tal, que é da (Instituto de Idiomas), eles combatem essa história do aluno ficar repetindo, mas eu acho que quanto mais ele repete, não ficar naquela coisa mecânica, mas se você fala, você manda eles repetirem rápido, tal, eles acabam aprendendo também, né. E na prefeitura a gente tem outros recursos que não tem aqui, que é a informática, né, tem sala de computação, tal, então eles gostam mais. Eu acho que eles adoram... inglês, eles gostam muito. Agora aqui sim, eles gostam, porque muitos vão fazer vestibular, tal, então eles têm uma crítica, sempre tem uma crítica... eu mando decorar verbo irregular, tem prova de verbo, e eles ficam bravos porque a história do decorar não existe mais, né, mas você não tem muito como lidar aqui a não ser dessas maneiras mais objetivas. Decorar verbos de inglês, é vocabulário que eles sabem e vão entrando no esquema... aí eles... e eu percebo uma diferença: a gente não segue as salas, mas os alunos que foram meus, eles já sabem como eu trabalho, então eles já têm... sabe, principalmente a noite, aluno que já foi meu de manhã e já foi meu a tarde há uns anos atrás são, assim, mais ágeis, entendeu? Mesmo nesse esquema de traduzir alguma coisa, de você decorar os verbos, tal, eles já são bem mais ágeis do que os outros. Eu sinto uma diferença, sabe? Então eu acho que... até que vale a pena. Porque a gente não tem muitos meios aqui de... e eles não têm hábito de estudo mais. Porque você sabe, a educação virou assim uma coisa que... o aluno vai passando, passando, ele tem duzentas faltas e você pode dar um trabalho pra ele compensar essas ausências. Esse menino mesmo que entrou na sala, eles pediram pra dar um

trabalho pra ele porque ele quase estourou em falta já. Tá no terceiro ano, ele já tava com 18 anos na 7ª série, então ele fez uma reclassificação, entre aspas, e passou da 7ª para o terceiro ano, quer dizer, ele não vai... entendeu? Então, a educação é isso.

**E: Então a senhora acha que o seu modelo de aula é mais eficiente do que o que se tem comumente no ensino público?**

P: Eu tô satisfeita. Eu tô satisfeita, sinceramente. Eles trabalham bastante pelo menos, sabe? Eu não trabalho tanto, não fico lá, sabe, chamando a atenção. É pra fazer isso, é pra fazer isso. Pra trabalhar com texto, eles copiam o texto no caderno, porque eles não têm costume de xerox, essas coisas, porque a gente tinha uma direção também no ano passado que complicou, não queria que nós cobrássemos xerox dos alunos, nada. Então, sabe, então eu falo: não tem e... “ah, eu não tenho dinheiro pra tirar cópia”, então vai copiar tudo no caderno.

**E: Então a senhora passa na lousa?**

P: Às vezes eu passo, às vezes eu dou a xerox pra eles copiarem no caderno o texto, entendeu? Passo na lousa pouco. E gramática a gente também não tem muito, assim. Eu dou gramática, mas não é assim aquela coisa. Eu dou muito mais essa parte de mais de vocabulário pra eles. Pra eles pesquisarem, temos dicionários aqui na escola, né, alguns. Eles pesquisam no dicionário, eles já sabem, eles já vão, eles já pegam o dicionário, já sentam, entendeu? Eles têm já uma sistemática.

**E: E a senhora acha que a professora Bete trabalha mais ou menos da mesma forma?**

P: A Bete, eu não sei do jeito, assim, que ela... ela é uma pessoa muito eficiente, né, ela trabalha bastante com fundamental também, nós seguimos livro... então a Bete tem essa... essa linha. Não sei se ela trabalha como eu. Eu não posso te dizer. Agora, ela trabalha com paradidáticos também, porque ela tem 8ª série, então ela trabalha numa maneira realmente eficiente. Ela é uma pessoa ótima, os alunos também, sabe, já conhecem o esquema dela, ela é super organizada. A gente não troca assim muita experiência, “o que você faz, o que eu faço?”, sabe, a gente não conversa muito sobre isso. Mesmo porque ela, por exemplo, ela pega o primeiro ano, se ela conseguiu adotar o livro no primeiro, que muitos compram, já no segundo, se o professor não utiliza, eles vendem o livro porque eles não vão usar, chega no terceiro já é problema. Por isso que eu tenho que trabalhar desse jeito: eu tenho um segundo ano, eles têm o livro, aí a gente trabalha diferente, trabalha texto do livro, vocabulário, interpretação do texto, tudo tem no livro pra você completar. E a Bete, também acho que tem primeiro, se eu não me engano. Mas ela trabalha com fita, tudo, porque ela tem ensino fundamental. No ensino fundamental a gente trabalha bastante. Agora, o livro tem um CD, mas não é obrigatório, compra quem quer, e se a gente cobra, eles compram. A gente tem um só aparelho, né, nós estamos tentando ver se compramos mais aparelhos, né, porque às vezes a Bete tá e eu tô, ela pega, pronto, eu não posso usar, né, e vice-versa. Eu tô usando o dicionário... ela não pode usar, então fica essa coisa.

**E: E como é a interação entre os colegas?**

P: Ah, eu acho ótima! São ótimos. Inclusive veio pra cá uma professora... é que a gente não se encontra muito, ela dá aula na Casa Pia, que é uma escola particular, entendeu? Então ela pegou umas aulas à tarde aí... Eu acho que isso também vai ajudar, sabe, porque normalmente à tarde a gente não pega. Eu tenho prefeitura, eu nunca pego. A Bete pega mais de manhã, oitavas séries e primeiro ano. Então à tarde fica muito dividido, é isso que complica um pouquinho, entendeu? Então se você vem com um trabalho contínuo, é diferente já. Agora, trabalhar com o livro é diferente do que eu trabalho no terceiro ano. Porque no terceiro ano eles não têm mais o livro, eles já não usaram no ano passado, então é diferente. Mas eu procuro sempre pegar textos da internet, daquele *onestopenglish*. Então, eu pego texto de lá, que é texto de jornal, jornalístico, tal, então eu trabalho sempre assim. Eu acho que funciona. Eu tô satisfeita.

**E: E o seu relacionamento com os alunos é bom?**

P: É ótimo.

**E: Eles respeitam...?**

P: Ah, eles respeitam, sim. Eu não tenho problema nenhum. Um ou outro problema, mas é raro. Quando eu levo, assim, pra direção, mais é problema de falta, aluno que eu vejo que tá aqui fora, que não tá assistindo aula, entendeu? O nosso relacionamento, o da Bete também é muito bom com os alunos. A gente não tem problema.

**E: E a senhora acha que é por causa da amizade que se cria?**

P: Ajuda. Ajuda sim. Ajuda bastante. Inclusive, o que eu acho também que ajuda, o aluno fala: “Ai, eu preciso fazer um curso de inglês!”, entendeu? Sabe, então é sinal que você despertou alguma coisa nele. Não, assim, “porque que eu tenho que fazer curso de inglês, porque eu tenho que num sei o que”. Então, eu acho que você despertou alguma coisa que ele vai achar que inglês vai ser importante pra vida dele. É o que a gente passa pra eles, né? Porque se ele sabe alguma coisa mais do que o outro, isso vai ajudá-lo. Por exemplo, se ele trabalha no McDonald’s e vem um americano, eles já perguntam: “quem que fala alguma coisa?”, então já, né, aí eles já se sentem melhor. Agora, à noite é outra realidade... diferente. Eles têm mais dificuldade, eu trabalho com supletivo também... Alguns são mais velhos do que eu... então é outra... é uma cobrança muito pequena. Só prova com consulta, entendeu? Então eles olham no... pra eles entenderem o que é eu tive que... passado de irregular... foi complicadíssimo. É uma coisa que tem que ser muito automática. Como é que você usa o *did*, volta pra lá, entendeu? Tira dessa coluna e passa pra outra sem o *to*. Até eles... sabe? Conseguem, assim, você entendeu? Você tem que fazer uma coisa meio mecânica. Se você misturar o presente com o passado, *do*, *does*, *did*... “que que é esse *do*?”, eles falam; “nada, é só pra dizer que a frase tá na interrogativa, entendeu? Sabe, é uma coisa, assim, tem que ser muito automática, e não pode complicar demais, né.

**E: Mas eles conseguem... ler um texto...?**

P: Conseguem. Porque eles pegam as palavras conhecidas. Eu falo, “pega palavra conhecida”, “que quer dizer esse texto?”, entendeu? Então eles vão, eles se ajudam muito. É uma outra... um outro esquema. Agora, por exemplo, o passado, né, que tava no programa, dar o passado pra eles, então, quando foi na negativa, eu falo assim: “Agora vocês vão negar as frases. Como é que faz? Não tem que usar o *didn't*”, como eu te falei “Volta pra outra coluna”. Porque cada um tava com uma tabelinha e aí eu falo: “Volta pra coluna de cá sem o *to*”, entendeu? Não adianta você querer, assim, explicar muito... que já é passado, que já aconteceu, não sei o que... Não dá. Aí tem que ser uma coisa meio... porque aparece no texto presente, então, isso é uma coisa que tá mais... não que tá acontecendo, mas uma coisa que acontece, uma coisa que já foi, entendeu? Então, é assim... E eu tenho uma apostila... no noturno. É uma outra realidade. Mas normalmente o que eu faço de manhã, a matéria é a mesma do noturno, mas o enfoque é outro. Eu passei, por exemplo, lista de verbos, eles copiaram a lista inteira. Aí começou a separar os que têm as três formas iguais, duas formas iguais. De manhã, foi sem consulta. Eu fiz uma prova. À noite, não. Fiz só um exercício, pegando todos os verbos, eles copiaram de novo. Aí eles já... Olha, eu tô satisfeita com... você entendeu? Eu não sei se realmente tá de acordo... eu não fico, assim, muito preocupada. É bom a gente saber, né, como é que é, mas se você for seguir muito... por exemplo... quando eu tava fazendo a (Universidade Privada), eu tinha uma sala à tarde aqui. Então, eu tentei passar uma atividade de vídeo-game, porque a (Instituto de Idiomas), não sei se ainda tem, tinha uns encontros aos sábados, que nós íamos e eles passavam alguns tópicos de alunos que tavam mais adiantados na fase da (Universidade Privada). Então, elas passaram uma atividade de vídeo-game. Não funcionou, cê entendeu? Eu passei as perguntas pra eles, depois eu passei o... era o Sonic na época, né, sobre o Sonic. Eles sabiam tudo o que era, *start*, num sei o que, mas na hora que foi pedido verbo no imperativo, ordem, num sei o que lá, já eles... sabe?

**E: Não funcionou?**

P: Não funcionou. A atividade ficou perdida. Eu mesma tirei xerox pra eles, entendeu? Pra poder ver se funcionava. Sentar em grupo... não deu nada certo. Era uma coisa legal, mas não deu certo.

**E: Então a senhora acha que a abordagem na escola pública tem que ser diferente?**

P: Eu acho que sim, cê entendeu? Porque... essa abordagem comunicativa é ótima, mas você não pode ter 40 alunos. Por exemplo, na 6ª série, não dá. Até eles se ajeitarem na sala... Até sentar... e o outro que joga bolinha, e o outro que não sei o que. Então é muita gente. Aqui é muito grande, né? Fica complicado. E essa atividade que eu passei, que realmente eu achei legal lá na hora, tal, não deu nada certo, foi um fiasco total! Aí depois na hora de eu apresentar, uma música que eu tinha passado foi ótimo, na 7ª série, ele escutaram, aí competaram, eu dava algumas hipóteses, umas possibilidades pra eles completarem... a música, que é aquela do Steve Wonder, “I just called...” sabe? Foi ótima, maravilhosa! Até hoje eles encontram comigo... mas ela falou que, sabe, tudo bem, mas a gente não

pode fazer assim, não pode deixar lacuna pra aluno preencher, porque não é mais assim, eles têm que entender, e tal, sabe? Eu acho que, pra mim deu certo, sabe, eu não fico, assim, muito preocupada, né?

**E: Mas aí a senhora já escolhe o que vai funcionar ou não, né?**

P: Ah, pra mim, eu já conheço meus alunos, cê entendeu? Não jogo mais, assim, tipo, uma coisa... Por exemplo, na prefeitura eles gostam porque eles têm outro costume, eles estão acostumados com som, com internet, com computador... é diferente. Aqui não. A gente não tem... temos computadores, mas não tem ninguém pra tomar conta, não tem internet ligada lá, são 40..., né? Funciona melhor. Agora, mesmo sem computador lá, é só você explicar, daqui há pouco eles vão sabendo... Até... Nossa, falamos sobre bandeiras, de repente apareceram mil trabalhos lá, que eu não sabia nem por onde começar, entendeu? Então é bem legal. Mas eu tô satisfeita com a minha profissão, né, é muito bom e eu gosto muito de ser professora por esse... esse lado, né, de ter uma interação com eles. É muito legal... muito gostoso, isso, né... dos pequenos, dos grandes... e a gente também se preocupa muito com eles, né. E eles sentem... é um negócio bem gostoso, assim. Eles sabem que você tá aí. “Professora, eu tô aqui. Hoje eu vim.” E elas me contam coisa... e eu conheço... então, fica legal. Eu gosto bastante. Tá bom?

**E: Ótimo! Obrigada.**

P11

**E: Para a senhora, existe um modelo de um bom professor de inglês?**

P: Não. O bom professor de inglês é aquele que estuda, tá sempre se atualizando, pra que possa, além de obter o conhecimento, passar um conhecimento atual pros alunos dentro da língua também.

**E: E a senhora tem influência de algum professor antigo?**

P: Tenho. Tenho. Eu tive ótimos professores que me impulsionaram, me... como eu posso dizer... me influenciaram.

**E: E de que maneira isso influencia a sua prática hoje?**

P: Bom, sempre tive a orientação de que nós precisamos estar sempre estudando, principalmente o inglês... quer dizer, é a minha área, né, tô dizendo... pelo fato de... a partir do momento que você assume uma profissão que é a de professor e você se identifica com ela, gosta dessa profissão e você se identifica sendo professor, tudo flui a partir do momento em que você tem a disponibilidade, tempo pra continuar estudando e atuar como professor.

**E: Certo. E a senhora já fez algum treinamento de professores?**

P: Nunca fiz treinamento de professores, mas eu estudo inglês na (Instituto de Idiomas), através do estado.

**E: Certo. E esse estudo na (Instituto de Idiomas) influencia também na sua prática?**

P: Sim, por causa das metodologias que a gente aprende, né, vai me ajudando.

**E: E como é o relacionamento com os colegas da profissão?**

P: Olha, há um pouco... uma divergência, porque desde quando eu tenho conhecimento do inglês que é ensinado em escola pública, ele é ensinado só o verbo “to be” e esse é o grande problema, porque eu sei que deve-se ensinar o verbo “to be” no momento certo, correspondente à sua série, e assim você vai gradativamente aumentando o conhecimento dos alunos conforme a série correspondente. Porque eu vejo o verbo “to be” nas escolas públicas desde a 5<sup>a</sup> até o 3<sup>o</sup> ano do médio, então eles não sabem absolutamente nada, mal sabem o verbo “to be”. Isso é muito grave.

**E: E na sua opinião tem como mudar esse quadro?**

P: Claro que tem.

**E: O que poderia ser feito?**

P: O que eu te falei há pouco tempo: o professor continuar estudando, o professor querer ensinar, o professor ter não só o amor e o idealismo que ele é como professor, porque o professor, se ele é professor é porque primeiro ele gosta e tem o ideal, não é por salário não é por nada, é porque ele gosta e se identifica. E esse identificar causa a motivação de estudar, entendeu? Porque ele precisa passar isso pros alunos, não é só o verbo “to be” direto.

**E: E o objetivo do inglês na escola pública é diferente da escola privada ou de línguas?**

P: O objetivo não é diferente. O objetivo é o mesmo. O problema é a forma pela qual é dirigido isso, é conduzido isso, porque professor de escola pública também dá aula em escola particular, então o objetivo é o mesmo, o problema é a cabeça do professor quando pensa em escola particular e quando pensa em escola pública, entendeu?

**E: Certo. E como a senhora descreveria o seu dia-a-dia? Como é ser professora de inglês?**

P: Olha, nas salas que eu tenho são crianças que vem com vários problemas de estrutura familiar, então você tem que saber lidar com isso e conduzir, despertando o interesse nas atividades pra que eles possam aprender, entendeu?

**E: Tá jóia. Só isso. Obrigada.**