

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA**

**FRANCISCA DE FÁTIMA DE LIMA**

**TERESINA - PIAUÍ**

**2006**

**FRANCISCA DE FÁTIMA DE LIMA**

**PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Luís Carlos Sales

Dezembro, 2006

**FRANCISCA DE FÁTIMA DE LIMA**

**PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2006.

---

Professor Doutor Luis Carlos Sales (Orientador)

---

Professora Doutora Maria do Rosário de Fátima de Carvalho - UFRN

---

Professor Doutor José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho - UFPI

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de concluir este trabalho, dando-me força e saúde, além de permitir agregar pessoas que foram fundamentais para sua estruturação.

Agradeço aos meus pais, Veriana Valentim e Assis Lima... porque vocês quiseram eu comecei a existir. Meu muito obrigada por me apoiarem, tanto nos estudos como na vida pessoal. Amo vocês!!

Agradeço aos meus filhos Tainá Valentim e Milton Segundo pela compreensão dos momentos furtados e a quem não pude dar atenção, mas vocês são guerreiros, filhos amados!!

Agradeço ao Professor Doutor Luis Carlos Sales, meu orientador, pela confiança e compreensão que sempre me dispensou e pela competência na construção deste trabalho. A minha sincera admiração!!

Um agradecimento especial a Dona Maria, por suas orações e apoio dedicado a mim e aos meus filhos.

Às amigas Josélia Saraiva por me apresentar ao campo de estudo das representações sociais, fundamentais para a construção deste trabalho e Fernanda Lustosa pelas preciosas contribuições a este trabalho.

A Jusselino Correia, eterno cunhado e irmão, que quase sempre esteve presente nos momentos mais importantes de minha vida.

Ao meu namorado Humberto pelo carinho, companheirismo e possibilidade de desenhar um novo horizonte. Obrigada, querido!

À minha amiga e confidente Giselda Costa pela partilha de sua sincera e eterna amizade. Você é especial para mim.

Um agradecimento muito especial aos meus amigos Dinalva, João Pedro e Socorro Lopes por todos os momentos vivenciados nesta caminhada

Ao meu amigo Kennedy e Silvia Maria pela prontidão nas situações emergentes.

A Kalina Lima pelas palavras de apoio e perseverança. Obrigada, amiga!

Ao CEFET/PI e a UFPI pela oportunidade de crescimento profissional e intelectual.

Aos professores-interlocutores desse trabalho, por terem sido tão gentis e por cederem seu precioso tempo para dar origem a esse trabalho. Sem vocês essa pesquisa não teria se realizado para contribuir com a arquitetura do fazer docente.

Dedico este trabalho ao nosso DEUS e àquela que me ama incondicionalmente, minha preciosa mãezinha.

Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.

Edgar Morin.

## RESUMO

### PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA

Este trabalho teve como objetivo investigar as Representações Sociais acerca do aluno da escola pública, construídas por professores de Língua Inglesa do Ensino Básico de Teresina. Para a consecução do objetivo proposto, utilizou-se como instrumental analítico as teorias epistemológicas referentes aos modelos que têm orientado a formação dos professores de língua estrangeira no Brasil, além das teorias que pensam os integrantes dos segmentos mais empobrecidos da escola pública – os discentes, como incapazes de obter sucesso escolar e que, de alguma maneira afetam a prática do professor, pois elas os ajudam a construir estereótipos. Esse estudo se embasa, especialmente, em uma das vertentes da psicologia social: a teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), pois ela fornece os elementos necessários para compreender o que pensam os professores acerca do objeto de estudo: o aluno de escola pública. Por meio desse olhar teórico, busca-se, sobretudo, conhecer as Representações Sociais que esses professores constroem e partilham relativas aos alunos de escola pública. O estudo partiu da hipótese de que essas representações orientam os sujeitos em suas práticas em sala de aula. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo por meio da técnica de análise categorial, conforme Bardin (1977). Os resultados demonstraram que os professores elaboram e partilham representações que se configuram em três eixos representacionais, a saber: (a) representações sociais acerca do aluno de escola pública; (b) representações sociais da escola pública e (c) representações sociais de seus pares. O conjunto dessas representações os leva a tomar determinadas atitudes em suas práticas de sala de aula, orientando-os em suas atividades. Através dessas representações, consegue-se perceber um *habitus* desses professores, no campo escolar público, de “não darem aulas de qualidade”, “de ficarem sentados durante as aulas”, de “passarem qualquer coisa sem planejamento para seus alunos” e de os caracterizarem como alunos com baixa expectativa para aprender uma língua estrangeira, por serem possuidores de déficit cognitivo, déficit cultural e outros indicadores sociais, revelando uma *práxis* permeada de estigmas e preconceitos.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Educação; Escola Pública, Aluno, Professor.

## ABSTRACT

### ENGLISH LANGUAGE TEACHERS FROM BASIC EDUCATION AND THEIR SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE PUBLIC SCHOOL STUDENTS

This paper had as an objective to investigate the Social Representations about the public school student built by English language teachers from basic education in Teresina, PI, Brazil. For the consecution of the proposed objective, it was used as instrumental analytical techniques the epistemological theories referring to the models which have oriented the foreign language teachers formation in Brazil, in addition to the theories that describe the integrant part of the most impoverished segment of public school – the learners - as incapable of obtaining school success; and, that somehow these theories affect the teacher's practice because they build stereotypes. This study is especially based on one of the branches of social psychology: the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978) since it provides the necessary elements to understand what the teachers think about the object of study: the public school student. Through this theoretical view, it is sought, above all, to know the social representations which these teachers build and share about public school students. The study started with the hypothesis that these representations orient the subjects in their classroom practices. As a data collection instrument the semi-structured interview was used. The data was submitted to a content analysis through the categorial analysis based on Bardin (1977). The results showed that the teachers elaborate and share representations which are configured on three representational axes: (a) social representations about the public school student; (b) social representations of public schools and (c) social representations on their peers. The whole of these representations cause the teachers to take certain attitudes in their classroom practices, orienting them in their activities. Through these representations, it is perceived a teacher's *habitus*, in the public school field, of “not teaching with quality”, “of sitting down during class”, “of teaching whatever they want to students without planning” and of characterizing them as students with low expectations to learn a foreign language because they have a cognitive deficit, a cultural deficit and other social indicators, revealing a stigmatized and prejudicial *praxis*.

**Key-words:** Social Representations; Education; Public School, Student, Teacher.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Fatores atribuídos aos alunos da escola pública que os diferenciam do nível dos alunos das escolas particulares.....	73
<b>Tabela 2</b> – Fatores aos quais os sujeitos atribuem uma maior dificuldade de ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares.....	82
<b>Tabela 3</b> – Fatores que mais dificultam a aprendizagem dos alunos de escola pública	90
<b>Tabela 4</b> – Fatores que contribuem para que os alunos de escola pública não vejam os mesmos conteúdos que os alunos de escola particular.....	100
<b>Tabela 5</b> - Fatores que contribuem para que os professores-interlocutores não ensinem todos os conteúdos nas escolas públicas.....	101
<b>Tabela 6</b> - Fatores que justificam o não aproveitamento da disciplina de língua inglesa por alunos de escola pública.....	112
<b>Tabela 7</b> – Fatores que contribuem para a desmotivação do aluno de escola pública para aprender outro idioma.....	116
<b>Tabela 8</b> – Razões pelas quais os colegas professores ensinam diferente na escola pública.....	123
<b>Tabela 9</b> – Razões pelas quais os professores-interlocutores ensinam diferente na escola pública.....	124

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição dos entrevistados em relação à idade.....	67
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição dos entrevistados em relação ao tempo de exercício da profissão em língua inglesa.....	68
<b>Gráfico 3 -</b> Fatores atribuídos aos alunos da escola pública que os diferenciam do nível dos alunos das escolas particulares.....	74
<b>Gráfico 4 -</b> Fatores aos quais os sujeitos atribuem uma maior dificuldade de ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares.....	82
<b>Gráfico 5 -</b> Fatores que mais dificultam a aprendizagem dos alunos de escola pública	90
<b>Gráfico 6 -</b> Fatores que contribuem para que os alunos de escola pública não vejam os mesmos conteúdos que os alunos de escola particular.....	100
<b>Gráfico-7 -</b> Fatores que contribuem para que os professores-interlocutores não ensinem todos os conteúdos nas escolas públicas.....	102
<b>Gráfico 8 -</b> Fatores que justificam o não aproveitamento da disciplina de língua inglesa por alunos de escola pública.....	112
<b>Gráfico 9 -</b> Fatores que contribuem para a desmotivação do aluno de escola pública para aprender outro idioma.....	117
<b>Gráfico 10 -</b> Razões pelas quais os colegas professores ensinam diferente na escola pública.....	123
<b>Gráfico 11 -</b> Razões pelas quais os professores-interlocutores ensinam diferente na escola pública.....	124

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUTINDO CONDUTAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA .....	19
1.1 Introdução .....	19
1.2 A Formação de Professores Orientada por um Modelo Pragmático: limitações e desvantagens.....	23
1.3 O Papel do Modelo da Reflexão Crítica no Processo de Formação de Professores: orientações de um novo paradigma.....	27
2 O QUE DIZEM AS TEORIAS SOBRE OS ALUNOS DAS CAMADAS POPULARES.....	34
2.1 Introdução .....	34
2.2 Cultura – Ideologia – Exclusão Social: alguns apontamentos.....	36
2.3 Tecendo os reverses das teorias do dom e da carência cultural .....	39
2.3.1 A Linguagem como Veículo Ideológico.....	43
3 DELINEANDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI E O CONCEITO DE <i>HABITUS</i> EM PIERRE BOURDIEU .....	47
3.1 Introdução.....	47
3.2 Representações Sociais: Origens de um Conceito.....	48
3.2.1 Compreendendo as Representações Sociais.....	51
3.3. O Conceito de <i>habitus</i> em Pierre Bourdieu.....	56
4 TRILHAS METODOLÓGICAS.....	63
4.1 Introdução .....	63
4.2 Quem são os Professores-interlocutores da Pesquisa? .....	65
4.3 Procedimentos de Coleta de Dados .....	69
4.4 Procedimentos Analíticos/ Organização e Análise dos Dados .....	70
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	72
5.1 Introdução .....	72
5.2 Descrição e Análise dos Dados Quali-quantitativo .....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES .....	148

## INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação brasileira é educar para a inclusão. As transformações no mundo do trabalho acabaram por reconfigurar as sociedades, especialmente em seus perfis econômico e social. De um lado, temos o avanço tecnológico que, aliado às novas formas de gestão, propicia crescimento econômico; de outro, a exclusão gerada pela má distribuição de bens e serviços. Acirram-se, assim, as desigualdades sociais e ampliam-se os índices de desemprego. A sociedade pós-moderna e tecnologicamente cambiante em que se vive, coloca constantemente em xeque nossas crenças, métodos e objetivos em relação à Educação. A pergunta constante neste início de século refere-se ao tipo de ensino-aprendizagem que devemos expor aos alunos, para que possam conviver e competir de forma positiva e bem sucedida em tal sociedade, buscando perspectivas que enfatizem uma participação questionadora, mesclada de competências, as quais têm se mostrado uma exigência da moderna pedagogia em todos os níveis de ensino.

Sendo assim, é desafio para a sociedade brasileira encontrar alternativas capazes de conciliar crescimento tecnológico e trabalho assalariado. É desafio, sim, para o estado, implementar políticas públicas que valorizem a diversidade e entendam a sociedade como uma metáfora cheia de meandros, cuja percepção de mundo depende, em grande parte, do contexto cultural em que os espectadores estejam inseridos.

Nesse emaranhado de desafios, no entanto, prevalece a persistência e a vontade de desfazer os descaminhos sedimentados na educação brasileira ao longo de anos, procurando construir alicerces que privilegiem o fortalecimento do contexto educacional global e local. Assim, algumas leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei nº 9.394/96 de 20 de novembro de 1996, culminam numa tentativa de renovar a esperança vencida em muitos momentos da prática educativa. Em consonância com essa Lei, surgem núcleos de estudos para a efetivação de uma ampla reforma educacional, que inclui a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação. Embora passíveis de questionamentos, do ponto de vista político e ideológico, tais propostas de mudança

demonstram preocupação crescente em instrumentalizar intelectualmente o aluno, para que possa estabelecer uma relação de criticidade, desenvolvendo habilidades de análise, interpretação, negociação de significados e uso da informação como forma de participação social e exercício da cidadania.

Nesse contexto, destacamos a importância da Língua Inglesa, do ponto de vista da formação do indivíduo, pois diante de um mundo chamado *globalizado* e considerado sem fronteiras, onde os intercâmbios científicos, comerciais e culturais são cada vez mais frequentes e o espaço mundial está adquirindo cada vez mais uma unidade, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é, na verdade, indispensável para atender às exigências e competências da sociedade contemporânea.

Isso faz com que um processo de mudanças de práticas e de concepções esteja em andamento no contexto do ensino de Língua Inglesa. Para tanto, no sentido de propor novas alternativas de ensino para a Educação Brasileira, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, que propõem a construção de um currículo escolar no qual

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias objetiva a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) modernas(s) como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais (BRASIL, 1999, p. 107).

A abordagem por competências e habilidades, pontuada nos PCN, tem orientado ações pedagógicas em resposta às necessidades educacionais de uma sociedade altamente tecnologicizada, que agrega conhecimentos, conseqüentemente, complexizados, ampliando a noção de que preparar os educandos, no que se refere ao ensino de línguas, é torná-los participantes e capazes de articularem os conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. É nesse contexto que o ensino de uma Língua Estrangeira propicia ao educando um eficiente instrumento de interação com o mundo. O aluno tem acesso a conhecimentos de natureza científica, tecnológica e cultural, que podem facilitar um aprofundamento intelectual, conforme lembra Piaget, que compreendeu e caracterizou a inteligência pela capacidade de estabelecer relações com outras áreas do conhecimento (PIAGET *apud* RICHMOND, 1981, p.103).

Além disso, a educação numa outra perspectiva, própria à sociedade brasileira, diz respeito ao ato de posicionar-se contra a exclusão. Esta sociedade entende como requisito necessário para o exercício da cidadania, uma educação de qualidade, onde todos aprendam e cresçam *com e sobre* todos os indivíduos, respeitando as diferenças, pois o simples fato de relacionar-se com o diferente lança desafios novos e faz a vida ser mais estimulante, mais significativa, mais envolvente.

Dessa forma, comungamos com a afirmação de Freire (1997, p.39) de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação”. Logo, aprender uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de agir sobre o mundo social como ser humano e como cidadão, é vislumbrar outras possibilidades de “ser” no mundo.

O que se verifica é que as rápidas transformações nas áreas do conhecimento e da produção impõem uma nova estrutura educacional e mais empenho das autoridades e professores comprometidos com um ensino de qualidade. Nesta ambiência, a inquietação sobre o ensino específico de Língua Inglesa permeia todos os espaços nos quais se encontram profissionais responsáveis pelo processo de ensino dessa disciplina, principalmente, considerando o contexto estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN). É evidente que essa nova visão impulsiona a busca por estudos e propostas que modifiquem o resultado do trabalho com essa disciplina, uma vez que “gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de língua estrangeira na escola para, ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngües” (CELANI, 1994, p.12).

Essa situação, mesmo com um maior interesse e eficiência política educacional, mesmo com o estudo dos PCN nas escolas públicas, ainda é pertinente, pois o desencontro entre as expectativas dos alunos de aprender inglês e a realidade que enfrentam gerou uma situação desfavorável de ensino, na qual tem predominado o sentimento de desencanto e de fragilidade perante o que deve ser aprendido. Aliado a esse fato, percebemos que alguns professores resistem em tomar novas decisões em relação ao ensino de sua disciplina e permanecem indiferentes especialmente à pobreza a sua volta, ao desemprego iminente, à premente dívida social tão negligenciada, e, conseqüentemente, acabam satisfazendo a um conceito de política educacional que serve aos socioeconomicamente favorecidos.

Após esse breve parêntese, em que se considera o problema ideológico embutido no contexto educacional, bem como afirmações recorrentes por professores de inglês no ambiente escolar, incitaram-nos a investigar assertivas compartilhadas por esse conjunto social acerca dos alunos de escola pública. Afirmações tais como: “eles nunca vão aprender Inglês, eles mal sabem o Português”, ou ainda, “não se pode fazer nada por eles”, soavam continuamente como um eco, remetendo a um discurso tradicionalmente avesso à avaliação crítica dos fatos.

O interesse por essa temática tornou-se mais contundente quando esses profissionais relatavam resultados satisfatórios com a disciplina de Língua Inglesa em escolas privadas, pois os professores ensinam ou ensinavam, concomitantemente, em ambas as redes de ensino. Para efeitos empíricos desta pesquisa, portanto, escolhemos nossos pares, que são os professores de língua inglesa da educação básica, com experiência de ensino nas redes pública e particular de Teresina. Estes profissionais contribuíram para compreender tal fenômeno, fornecendo subsídios para captar respostas para o objetivo de pesquisa, que teve por fim conhecer as representações sociais acerca do aluno de escola pública, construídas e compartilhadas por esses profissionais. Partindo do objetivo geral proposto, o presente estudo visa também investigar a influência dessas representações nas práticas, em sala de aula, desses profissionais, uma vez que o trabalho docente, em sua essência, realiza-se nesse espaço onde eles tomam suas decisões instrumentais.

As considerações feitas anteriormente sobre o objeto de estudo desta investigação, ou seja, as representações partilhadas pelos professores acerca do aluno de escola pública, suscitaram as seguintes perguntas norteadoras deste trabalho: (1) Que representações os professores de língua inglesa constroem e partilham acerca dos alunos de escola pública? (2) Esses docentes mudam suas práticas conforme a instituição em que ensinam?

Para fazer uma leitura compreensiva das representações sociais desses profissionais acerca do aluno de escola pública e desvelar o conteúdo dessas representações, buscamos a contribuição da Teoria das Representações Sociais, pelo fato de elas traduzirem a realidade em um conjunto lógico do pensamento que vai constituir a visão de mundo para um dado conjunto social. As representações são sociais porque são construídas socialmente, ou seja, surgem pela interação dos grupos sociais. Dentro deste construto, Moscovici (1978, p.59) pontua que “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que

pensamos que ele é ou deve ser”. Assim, a estruturação do campo de representação, ou seu sentido, depende da inserção dos indivíduos nos grupos sociais, cuja dinâmica molda o comportamento social criado pelas relações sociais. Dentro deste fluxo, as representações sociais fornecem o referencial interpretativo tanto para tornar visíveis as representações compartilhadas pelos professores de inglês, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social desse conjunto social.

Partindo dessa visão, esse recorte do referencial teórico fundamentou esta pesquisa, uma vez que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26) e, penetra na vida cotidiana para tornar-se parte da realidade comum de um determinado grupo social.

Logo, a situação vivenciada pelos professores de língua inglesa da cidade de Teresina está relacionada à elaboração de representações sociais que eles constroem e partilham acerca de seus aprendizes, dado a observação de polaridades nas diferentes relações que eles articulam no cotidiano dos ambientes escolares em que atuam, na convivência com seus alunos e na materialização de suas práticas.

Tendo como pressuposto que as representações sociais orientam as práticas dos professores de inglês em sala de aula e, que a prática educativa “é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (ZABALA, 1998, p. 16), enfocamos nos capítulos 1, 2 e 3 outros aspectos que direcionam essa prática, que consideramos relevantes para esse conjunto social.

Sobre o contexto da prática, Zabala (1998, p. 16) afirma que coexistem, dessa forma, “múltiplos determinantes” que estruturam a prática pedagógica. Ele é categórico quando pontua que

entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm (ZABALA, 1998, p. 16).



O que Zabala permite entender é que a prática deve ser observada dinamicamente, pois os elementos que nela intervêm não são isolados, mas encontram-se em indissolúvel unidade, como um calidoscópio, cujos fragmentos móveis de vidro colorido, que ficam ao fundo do instrumento, produzem um número infinito de combinações de imagens de cores matizadas, ao refletirem-se sobre um jogo de espelhos angulares. Essa metáfora possibilita desenvolver algumas idéias sobre algumas nuances que podem configurar uma determinada prática, e que têm relação com o objeto de estudo.

Podemos pontuar, por exemplo, que certamente alguns paradigmas conservadores embasados em pressupostos mecanicistas de ensino residem numa abordagem positivista na prática docente de alguns professores. Nesse sentido,

o fator relevante a destacar é o de que o paradigma tradicional não foi ultrapassado. Em muitas instituições escolares e nas últimas décadas, o discurso proferido pelos educadores desafia a buscar novas metodologias que venham atender às expectativas dos alunos, mas a realidade parece intransponível quando o professor fecha sua porta e começa a dar aula (BEHRENS, 2003, p. 47).

Não é difícil observar que esse tipo de ação sinaliza para uma concepção de ensino ainda imerso numa crise verdadeiramente caótica, uma vez que está dissociada de uma intenção educativa transformadora e suscita práticas formativas que não privilegiam contextos marcados por múltiplas interações. Esses paradigmas conservadores caracterizam a desigualdade e o desrespeito ao ser humano.

Dentre outros aspectos presentes nesse tipo de tendência, destacamos, oportunamente, teorias que contribuíram para acentuar as diferenças individuais e grupais, impondo exigências contraditórias nos processos educativos escolares e cooperando para a incorporação submissa e disciplinada de modelos de ensino aos quais os alunos de escola pública deveriam moldar-se. É nesse quadro significativo que surgem reflexões, acerca do desrespeito às diferenças culturais e sociais que podem rotular alunos e colocá-los em posições desfavoráveis de aprendizagem.

Sob estas perspectivas, é fato que o professor desempenha ou não um papel importante no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, as quais são (re) produzidas e ressignificadas, pelos professores, os quais mobilizam seus saberes, suas crenças, o

conhecimento que têm sobre a matéria e o ensino de uma forma geral, enfim, teorias que acabam por influenciar suas ações em sala de aula.

Sabemos que esses são determinantes importantíssimos que moldam a complexidade das práticas educativas, mas como este estudo não se propõe em esgotar tal temática, pontuamos a confluência de três elementos que, sob o olhar da perspectiva educacional, também podem orientar as condutas dos docentes em suas práticas pedagógicas em sala de aula: (1) os modelos de formação de professores de línguas; (2) a orientação teórica do *habitus*, pela percepção de Bourdieu; e finalmente o recorte que optamos em trabalhar nessa pesquisa, (3) as representações sociais, para apreender *o que* os professores-interlocutores da pesquisa pensam em relação aos seus alunos de escola pública e, se o que eles *pensam* influenciam em suas práticas.

Portanto, conhecer as Representações Sociais acerca do aluno de escola pública, construídas e partilhadas por professores de Língua Inglesa da Educação Básica de Teresina, mostrou-se imprescindível para as inquietações iniciais propostas neste estudo, uma vez que a forma de olhar o aluno, adquire relevância social, tornando-se, assim, objeto de investigação científica e de representação social. Ademais, em Teresina, há poucos estudos focando problemas de ensino relacionados aos professores de língua inglesa, bem como as pesquisas existentes não cessam o tema em questão.

Considerando os questionamentos que norteiam esse trabalho, e com o objetivo de respondê-los, foram desenvolvidos cinco capítulos, conforme descrevemos a seguir:

O capítulo 1 "MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUTINDO CONDUTAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA", destaca dois modelos que têm orientado a formação do professor de línguas estrangeiras no Brasil: o modelo tradicional da racionalidade técnica e o modelo do profissional reflexivo. Damos ênfase ao modelo reflexivo como abordagem privilegiada para provocar mudanças no agir educacional e social em todas as etapas do trabalho docente, tendo em vista que a formação de professores de línguas no Brasil é fortemente marcada pela perspectiva do racionalismo técnico, no qual a prática deve ser subjugada pela teoria.

Para contemplar o modo estigmatizado que os professores pensam os integrantes dos segmentos mais empobrecidos da escola pública (os discentes), nos apropriamos de algumas teorias vincadas de contradições e que, de certa forma, afetavam a prática do professor, quando do surgimento das mesmas, além de contribuírem para justificar o insucesso escolar do aluno de escola pública (SOARES, 1991; PATTO, 2000). Nesse intento, foi elaborado o capítulo 2, “O QUE DIZEM AS TEORIAS SOBRE OS ALUNOS DAS CAMADAS POPULARES”, buscando apontar o caráter político-ideológico circunscrito no discurso educacional.

Com o objetivo de apreender o lado psicossocial dos discursos dos professores de Língua Inglesa acerca dos discentes de escola pública, tecemos sobre a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978). Assim, no capítulo 3, “DELINEANDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI E O CONCEITO DE *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU”, expomos considerações acerca dessa teoria, bem como denotamos a importância da contribuição que as Representações Sociais vêm trazendo ao conhecimento do processo educacional e do agir pedagógico. Nesse mesmo capítulo, fazemos aproximações teóricas entre o estudo do *habitus* em Pierre Bourdieu e as Representações Sociais, por entendermos que essa filiação teórica ajudaria a compreender as minúcias que encastelam o objeto de estudo.

O capítulo 4, “TRILHAS METODOLÓGICAS” apresenta o percurso percorrido nesta investigação, o processo utilizado para a análise dos dados e a opção pelos procedimentos adotados nesta pesquisa.

Em seguida, no capítulo 5, “RESULTADOS”, discorremos sobre a análise dos dados. Apoiados nas teorias que deram suporte a esse trabalho, retomamos os questionamentos iniciais.

Finalmente, as “CONSIDERAÇÕES FINAIS” com recomendações para futuras pesquisas que venham contribuir com o estudo dos fenômenos em Representações Sociais, como princípio gerador das práticas e, assim, rearticular as formas cristalizadas de lidar com o processo educativo, compreendendo-o como processo contínuo, abrangente e ininterrupto.

# 1 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUTINDO CONDUTAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.

## 1.1 Introdução

O trabalho docente realiza-se em um ambiente multifacetado onde se entrecruzam contextos sociais complexos que dizem respeito ao professor e aos alunos em interação com o contexto escolar. Nesse ambiente rico de possibilidades de interações em que, inevitavelmente, afloram diferentes culturas, valores e idéias, o professor desenvolve a sua prática pedagógica. Se por um lado essa prática deve ser uma ação planejada e organizada em função dos objetivos a serem alcançados, por outro apresenta uma tendência à improvisação em função das situações interativas que se inserem no contexto da aula.

Perrenoud (1997) reconhece que, pelo caráter insólito dos acontecimentos do cotidiano escolar, a prática não pode ser vista como uma concretização de receitas. Assim, o professor convive com situações sempre novas para as quais, muitas vezes, não consegue reorganizar estratégias para desenvolver seu trabalho e atingir seus objetivos.

A propósito desses aspectos sobre a prática, consideramos que a formação de professores desempenha papel importante para a concretização da mesma, uma vez que a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 1992, p. 25). Essa perspectiva entende que a prática deve constituir-se como o ponto de partida do currículo de formação. Não é difícil reconhecer, portanto, que a formação de professores induz profissionalmente a prática e, essa posição é considerada neste capítulo.

Conforme Perrenoud (2000), as práticas se baseiam sobre as competências adquiridas na formação inicial e contínua, lembrando que a perspectiva de formação contínua, implica numa atitude investigativa, de observação e de aprendizado constante da experiência (FREIRE, 1997; PERRENOUD, 2000; PIMENTA, 2002; CANDAU, 2003; GIMENEZ, 2004). Nesses termos, passamos a compreender que

delimitar as competências a serem trabalhadas na formação inicial possibilita criar uma referência comum para os formadores dos futuros profissionais e pode orientar os alunos no seu próprio processo de formação para que todos compreendam o sentido do projeto de formação profissional, que é parte do modelo formativo da instituição (RAMALHO E NUÑEZ, 2002, p. 33).

Esse ponto de partida norteia o processo formativo, pois nos leva a crer que a dimensão educacional é ampliada ao se extrapolar o ensino de saberes, levando-o a adentrar o campo das competências, que pode constituir-se como um dos elementos da teoria da prática educativa. Gimenez (2004) ressalta que as concepções de aprender e de ensinar uma língua-alvo, se traduzem em prática real através das competências mantidas em níveis muito diferentes de professor para professor e de uma época para outra. Essa autora advoga, ainda, que a formação inicial pode ser “maximizada ou minimizada, dependendo do tipo de experiência que proporciona” (GIMENEZ, 2004, p. 173), defendendo, dessa forma, a importância dessa etapa formativa, no que concerne a adequação das disciplinas formadoras do currículo à realidade prática do ensino.

Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica. Almeida Filho (1993) afirma que os professores quando atuam como profissionais antes, durante e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino. É nessa discussão sobre essas abordagens que o papel da reflexão é imprescindível para uma prática educativa menos equivocada e simplista, como confere Aguiar (2003, p. 120), por exemplo, ao constatar, durante a etapa de pesquisa de campo de sua tese de doutorado, que os professores de língua inglesa de Teresina adotam a concepção tecnicista de currículo e a behaviorista de ensino, e por já estarem habituados, procedem “de forma mecânica, reduzindo suas aulas à memorização, à cópia de exercícios e a tradução de textos”.

Esse dado da pesquisa de Aguiar revela que os professores ainda levam para a sala de aula, no início de sua prática profissional, um modelo didático pessoal construído ao longo de sua vida de estudante, incluindo-se o período de formação inicial, conduzido por modelos formativos da instituição. Esse pensamento nos conduz a uma crítica válida no que diz respeito à formação teórica e à prática dos professores de línguas, mais especificamente os professores de língua inglesa, pois na maioria do currículo dos cursos de Letras ficam sob a orientação do professor de prática de ensino, no último semestre do curso (PAIVA, 2000).

Ademais, a disciplina de prática de ensino, na maioria dos casos, “não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 41). Segundo esses autores, a reflexão sobre a prática deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do professor, como forma de superar as limitações que a formação pode impor aos futuros professores. Isso nos remete ao seguinte questionamento: como a formação do professor de língua inglesa, e porque não dizer, de línguas estrangeiras, pode contemplar a delimitação de competências na formação inicial e assumir a perspectiva de um desenvolvimento profissional contínuo? É somente uma disciplina ou duas de prática de ensino responsáveis pela construção da atividade profissional? Como eles podem organizar e fazer conexões de seus conhecimentos teórico-práticos para reconstruí-los à luz de novas informações? Essas preocupações são relevantes para os programas de educação de futuros professores de língua estrangeira, particularmente os cursos de licenciaturas, que têm sido alvos de propostas de mudanças curriculares em várias universidades brasileiras (AGUIAR, 2002; CELANI, 2002).

A intensificação de discussões a respeito das mudanças curriculares para a formação docente do professor de línguas estrangeiras reside na intenção de detectar as coerências e dissonâncias que ocorrem entre teoria e prática – pois esta relação é, por vezes, conflituosa e contraditória - bem como surge numa tentativa para superar noções vagas e ambíguas que alguns alunos trazem de seus cursos de formação sobre a futura profissão de “ser professor”. Desse modo, o currículo da licenciatura em Letras é um campo importante de decisões sobre que profissional se quer formar.

Em um estudo exploratório, Guarnieri (2000) endossa que noções contraditórias oriundas dos cursos de formação geram expectativas negativas e a antecipação de fracasso e incompetência antes do ingresso no exercício profissional. Celani (2000) também declara que a prática de ensino, em alguns cursos, não viabiliza um espaço para reflexão sobre teoria e prática. A esse respeito, ela afirma que

o processo reflexivo relacionado às questões da linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início. É refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador – professor de língua(s). Essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da prática de Ensino (CELANI, 2000, p. 25).

Esse é um desafio que, obviamente, se faz presente na formação de professores em geral, e, mais especificamente, na formação dos professores de língua inglesa, pois muitos programas dessa formação, não promovem referenciais para que os professores construam um movimento de *problematização e reflexão* sobre o contexto social e pedagógico em que se encontram, e tampouco, articulam valores dirigidos aos “ideais de emancipação, igualdade e justiça” (CONTRERAS, 2002, p.149) para elevar o professor a um nível mais alto de consciência e fruição profissional.

Segundo Araújo (2003), o modelo do professor reflexivo, por exemplo, não é amplamente difundido nos currículos que formam professores de línguas no Brasil. Segundo a autora, alguns currículos, principalmente de instituições de ensino do nordeste, separam artificialmente a teoria da prática, fazendo com que a intervenção sobre a realidade socioeducativa seja ocultada. Esse entendimento passa a ser questionado pelas transformações na forma de se encarar os profissionais, agora atuantes em situações incertas, carregadas de conflitos e dilemas, isto é, o ensino visto como uma prática social em contextos historicamente situados (PIMENTA, 2002).

Vale ressaltar, com otimismo, que as novas pesquisas buscam situar socialmente a formação do professor de línguas estrangeiras, argumentando que essa formação tem como função redirecionar o conhecimento que os participantes trazem consigo para o ato de ensinar. Entendemos, por essa leitura, que os professores em formação passam a envolver-se com novas formas de pensar e de raciocinar coletivamente e de agir interpessoalmente. A idéia aqui é que estes professores, em contato com modelos teóricos de referência, através de discussões críticas e contrastes com sua prática, possam evoluir para um modelo de professor caracterizado pela reflexão constante, em contraponto com uma prática educacional tradicional flagrante no âmbito escolar público, onde se vê refletida a palidez dos docentes e discentes na ação educacional.

Esse capítulo possibilita compreender que dependendo da formação recebida pelo professor, este pode assumir uma postura mais tradicional ou mais reflexiva em suas práticas em sala de aula, uma vez que o processo de formação de professores alimenta-se, segundo Nóvoa (1992), de modelos educativos que acabam por influenciar o trabalho docente.

O professor de Língua Estrangeira (de agora em diante LE), mais especificamente o professor de língua inglesa, não pode manter-se isolado em sua sala de aula, dando as mesmas aulas de sempre – previsíveis e que não fogem à rotina da abordagem gramatical - alheio ao que acontece no restante da escola, na comunidade e no país (PELLEGRINI, 2000). É preciso que os professores, alertas às novas perspectivas, absorvam a necessidade de superarem modelos tradicionais que apenas concentram os saberes ao nível de domínio dos conteúdos, das técnicas e de estratégias de ensino.

Face essas colocações, descrevemos, a seguir, dois modelos que têm orientado os alunos em cursos de formação de professores de LE no Brasil: o modelo tradicional da racionalidade técnica e o modelo do profissional reflexivo, “amplamente aceito como o mais adequado para atender ao dinamismo e contextualização do desenvolvimento profissional” (GIMENEZ, 2004, p. 173). A discussão desses modelos permite a compreensão das possibilidades educativas que os mesmos se inscrevem e podemos compreendê-los como “modelos de compreensão da prática profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

## **1.2 A Formação de Professores Orientada por um Modelo Pragmático: limitações e desvantagens.**

Como afirmou Schön (1992), o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica. Trabalhos como os de Aguiar e Araújo (2003) revelam que esse modelo de formação ainda é pertinente em cursos de Letras/Inglês no Brasil, concentrando-se no treinamento dos professores e na utilização de técnicas típicas de métodos específicos de ensino, operando com uma visão de conhecimento como produto que deve ser incorporada pelo aluno-professor.

Porém, esse modelo possui limitações e desvantagens, pois segundo Pérez Gómez (1992) é embasado nas concepções epistemológicas do positivismo, e tem a atividade profissional, antes de qualquer coisa, como instrumental, isto é, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas, que procedem da pesquisa científica. Estas considerações são amplamente confirmadas pela frustração e desconcertos dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de



conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias de sua atividade profissional.

Nesse modelo, o professor de língua inglesa é reduzido à condição técnica, ou seja, apenas toma conhecimento do que foi produzido por especialistas e aplicam regras que derivam do “conhecimento científico, sistemático e normatizado” (GOMÉZ, 1992, p. 98) em que existem dois grupos de disciplinas: o daquelas que pretendem promover a aquisição do conhecimento dos princípios e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional, ou seja, os meios e formas para atingir determinados fins, e o grupo das disciplinas que pretendem possibilitar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo que o futuro docente possa desenvolver a competência necessária para uma atuação profissional eficaz. A respeito desse modelo, Contreras (2002, p. 91) afirma também que

o aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória.

Para a racionalidade técnica, portanto, a ação profissional consiste na aplicação de decisões técnicas, supondo que os professores dispõem de um conhecimento preciso de como alcançar os resultados desejados. Isso significa possuir soluções pré-determinadas e fins previstos diante de todos os problemas gerados historicamente no contexto educacional. Racionalizando essas considerações sobre o profissional como técnico, interrogamos: por que os currículos de formação de professores de língua inglesa ainda privilegiam esse tipo de modelo, se não responde às novas perspectivas para esse ensino?

O professor que recebe esse tipo de formação não é preparado para compreender as necessidades específicas dos contextos de ensino dessa língua no Brasil. Esse futuro profissional não aprende, por exemplo, a levar em conta os objetivos do ensino de língua inglesa nos múltiplos contextos da rede escolar de Ensino Fundamental e Médio, haja vista a presença de aspectos multiculturais que permeiam os contextos educativos e que não podem ser desconsiderados pelos profissionais do ensino.

Isso inclui considerar que professores de língua inglesa orientados por esse modelo, adotam posturas de ensino descontextualizadas e desvinculadas da realidade dos educandos, como Aguiar (2003) confere em seu estudo com professores de língua inglesa em Teresina. Os professores, orientados por esse modelo, aplicam regras e normas fora do contexto em que os discentes se encontram. Esse modelo orienta uma prática mais tradicional, que centra o ensino de inglês apenas na gramática normativa, o que fere o enfoque interacional do ensino dessa língua pontuado nos PCN. A esse respeito, o documento assinala que

a visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas (BRASIL, 1999, p. 112)

Como os professores de Inglês, em suas práticas, podem aproximar-se da compreensão da pluralidade cultural destacada nos PCN, se o modelo da racionalidade técnica enfoca o ensino-aprendizagem de forma unilateral? Esse modelo, uma vez baseado na aceitação e na aplicação de verdades únicas, não induz os professores a refletirem *sobre* e *durante* as complexas e singulares situações de ensino-aprendizagem que caracterizam as práticas sociais escolares em seus diferentes contextos, nem mesmo a tomarem decisões instrucionais informadas, adequadas às necessidades do momento. Na verdade, o que o modelo da racionalidade técnica revela é

sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo o processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos (CONTRERAS, 2002, p. 105).

As discussões sobre essa problemática são pertinentes, uma vez que o questionamento a este tipo de profissionalização esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais. A formação teórico-crítica do futuro professor, na concepção de Moita Lopes (1996), deve envolver o conhecimento da natureza da linguagem, item imprescindível para que os profissionais atuem em contextos sociais específicos situados cultural, histórica e institucionalmente, bem como entender os processos de como ensinar e aprender línguas. Isto

implica em deixar de lado uma visão mecanicista de ensino e envolver o futuro professor numa reflexão crítica do seu próprio trabalho, passando de reprodutor de um conhecimento compartimentalizado e fragmentado, a construtor de novas ações educativas que valorizem e respeitem o seu contexto sociocultural (MOTTA-ROTH, 2001; CELANI, 2001).

É diante disto que se justifica uma transformação nos contextos dos cursos de Letras apoiada em uma proposta de formação de professores dentro de uma perspectiva de reflexão crítica, pois sendo executadores de uma prática reflexiva podem redirecionar suas ações instrucionais de maneira a construir novos significados sobre essas ações.

A formação de professores com base no modelo da racionalidade técnica, portanto, não prepara, em toda a plenitude, o profissional para reconhecer as situações peculiares e particularmente complexas da sala de aula e dar conta delas, nem para saber como atuar em momentos quando, mesmo em situações rotineiras e familiares, a aplicação das regras e técnicas não resolve e nem obtém os resultados esperados, ou seja,

a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. Se, por exemplo, um conflito existente na sala de aula, que influi no comportamento de alguns alunos, deve ser considerado um problema de disciplina, ou é um problema de falta de motivação para a aprendizagem, ou um desajuste entre a estrutura de funcionamento em sala de aula ou na escola e as necessidades dos alunos, ou uma rebeldia ante a autoridade imposta, ou uma projeção de problemas de outros âmbitos (familiares, sociais, etc.), é algo mais difícil de decidir do que a escolha exclusiva de uma única explicação (CONTRERAS, 2002, p. 97).

O que prevalece no modelo da racionalidade técnica é a idéia de que a academia é produtora de conhecimentos sobre o ensino, e o professor é um simples consumidor e aplicador dessas teorias. Em outras palavras, o modelo da racionalidade técnica não prepara o futuro professor para reconhecer a complexidade e/ou singularidade das situações diante das quais se abre um dilema de ensino-aprendizagem, para refletir sobre elas durante a ação e para tomar decisões informadas a fim de solucioná-las. Isso exige um profissional menos técnico e mais reflexivo (SCHÖN, 1992; GOMÉZ, 1992; MOITA LOPES 1996; PIMENTA, 2002), onde o professor é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida.

Abrir um espaço na formação dos futuros professores de inglês para o ensino reflexivo é avançar na compreensão dos conhecimentos que envolvem o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como essa formação tende a assimilar a prática como eixo do currículo da formação do professor, contrapondo a lógica da racionalidade técnica, que “opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva” (NÓVOA, 1992, p. 27).

### 1.3 O Papel do Modelo da Reflexão Crítica no Processo de Formação de Professores: Orientações de um Novo Paradigma

A base reflexiva é estruturada na literatura sobre o desenvolvimento do profissional reflexivo (SCHÖN, 1992; GÓMÉZ, 1992; GARCIA, 1992; ZEICHNER e LISTON, 1996; MOITA LOPES, 1996; GIMENEZ, 2002; PIMENTA, 2002), e orienta as práticas dos novos processos de formação de professores que, por sua vez, sugerem a necessidade de que o futuro professor de inglês desenvolva uma postura reflexiva de suas práticas.

A capacidade de refletir na e sobre a ação converte o professor num investigador na sala de aula, capaz de construir teorias adequadas ao contexto específico em que seu trabalho ocorre e de elaborar estratégias de ação adequadas a esse contexto. Com relação a essa leitura,

encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação de profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incertezas e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir (PIMENTA, 2002, p. 20)

Sabemos que grande parte dos pesquisadores voltaram-se para esta área, pois o professor passou a ser visto como um ser pensante influenciado por suas crenças, histórias de vida e inserido em uma sociedade (ZEICHNER; LISTON, 1996). Acima de tudo, o professor não é somente aquele que aplica, de maneira adequada ou não, metodologia de ensino. Ele é um profissional que propõe, articula e, sobretudo, faz as mediações necessárias à concretização cotidiana do projeto educativo no âmbito da sala de aula. Contudo, faz isso a partir da escuta, da investigação, da reflexão e do respeito à trajetória social e pessoal do aluno.

Nesse novo paradigma, podemos pensar em relações (re) inventadas pelos professores e seus alunos, num contexto escolar que de fato eduque, que de fato “escute” o tempo e o espaço em que estão inseridos, e que promova respostas diferenciadas e qualificadas para “os elementos” que fragilizam o ato de ensinar.

Nóvoa (1992) reforça que a formação passa pela experimentação, pela inovação, por novas maneiras de se fazer o trabalho pedagógico, e, especialmente, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Assim, o modelo do profissional reflexivo entende que a formação de um professor é um processo contínuo de aprendizagem. Portanto, engana-se quem acredita que a formação de um professor termina quando ele recebe seu diploma. Engana-se, sobretudo, quem pensa que não precisa começar a pensar, para redirecionar sua prática. Isso pode ser evidenciado nos próprios PCN-LE, em que se lê o seguinte:

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão, sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar língua estrangeira (BRASIL, 1999, p. 109).

Notamos, portanto, o destaque dado à importância da reflexão como um componente primordial da formação docente. Zeichner (1993) declara que para refletir sobre o próprio ensino é preciso um comprometimento entre três canais: espírito aberto, responsabilidade e sinceridade. Quem não reflete em sua prática frustra-se e aumenta sempre mais o distanciamento do aluno. A reflexão aproxima o professor de seu aluno e leva-o a repensar o currículo, a metodologia, os objetivos: Quem é o aluno que está a minha frente? O que quer? De que precisa? O que entende? Qual a linguagem adequada para dialogar com ele? O que posso fazer para que possamos interagir? Que tipo de reflexão-ação favoreceria uma melhor articulação para o ensino de Inglês em nossas escolas públicas? Essas interrogações renovam nosso olhar sobre o ensino, sobre nossos discentes e seus anseios, seus sonhos, suas esperanças.

Disso decorre que a reflexão não deve se limitar ao momento da prática que está sendo analisada, mas estendê-la, também, às experiências passadas do professor, sejam elas integrantes de sua vida quanto aluno ou professor. Esse posicionamento é ratificado em Tardif (2002, p. 68) quando ele afirma que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de uma socialização enquanto aluno”. Nóvoa (1992), também não deixa de considerar a questão da socialização do professor, ou seja, sua trajetória de vida pessoal e profissional, ao definir a formação como um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos de profissão) e como titular (formação continuada). Entende ele, entretanto, que tais momentos só serão formadores se forem objetos de reflexão permanente.

Por sua vez, o desenvolvimento do processo reflexivo é entendido, também, como um processo de auto-questionamento contínuo (NÓVOA, 1992), que começa na formação inicial e se deleita em todo o processo contínuo de formação, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática. Esse processo se constitui a partir do diálogo com a prática instrucional através da reflexão-sobre-a-ação, da reflexão-na-ação e da reflexão na ação sobre a ação (SCHÖN, 1992). Esse processo é alimentado por si próprio e é resultado de um completo processo de desenvolvimento profissional, na medida em que se repensa e reconstrói-se todo o corpo de recursos do conhecimento, e criam-se outras teorias e procedimentos, não apenas dando forma às ações do momento, mas também orientando possíveis ações futuras.

Nesse processo, o professor não apenas constrói continuamente suas representações, isto é, os significados estabelecidos pela cultura da instituição/escola por ele interiorizados e que, implícita ou explicitamente informam suas ações e escolhas instrucionais sobre a natureza da linguagem e sobre os processos de ensinar e aprender línguas (MOITA LOPES, 1996), mas também, principalmente, aprende a desenvolver a própria capacidade de refletir perante, durante e sobre as situações práticas com que se depara.

Conseqüentemente, esse modelo passa a orientar os professores de língua inglesa para práticas menos tradicionais, buscando a reflexão crítica de suas práticas educativas. Esse modelo tem enfatizado a importância da reflexão como fundamental no entendimento do que ocorre na sala de aula e na consciência de seu papel e ações na transformação da sociedade,

orientando os professores a pesquisarem sobre suas práticas, auxiliando-os a entender a natureza do ensino que realizam e, dessa forma, monitorando conscientemente seu ensino antes, durante e após a aula, exercendo no professor a função de ensinar num nível de capacidade, poder ou competência na racionalidade que a reflexão proporciona.

Os comentários tecidos até agora se centram na tendência emergente para apontar a qualidade do modelo reflexivo no âmbito da formação dos professores de inglês, como o modelo que orienta práticas menos mecanicistas.

Contudo, para além da análise dessa tendência, Contreras (2002) anuncia uma nova visão de profissional que transcende a pretensão reflexiva, pois esse autor entende que a reflexão não é suficiente para que os profissionais reconheçam com lucidez a pluralidade e desigualdade social, haja vista que vivemos em uma sociedade não apenas pluralista, mas estratificada e dividida em grupos que têm acesso a recursos materiais e culturais desiguais.

Por estabelecer estas relações de desigualdade é que se faz urgente a busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, conforme Contreras (2002). Portanto, ele integra a idéia dos profissionais reflexivos em uma concepção mais ambiciosa: os professores como intelectuais críticos. Esse modelo ainda não se estendeu aos cursos de formação de professores de língua inglesa, mas consideramos relevante mencioná-lo porque essa concepção de intelectual crítico é um avanço do modelo crítico reflexivo, que tem como pré-requisitos duas vertentes: a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em algumas instituições de ensino. Quer dizer,

Nesta perspectiva, a autonomia profissional não se proporia a definir uma qualidade presente. Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Esse novo modelo critica a interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos. Isso sugere que o professor

intelectual crítico esteja preocupado na captação e potenciação dos aspectos de sua prática profissional que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa.

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica nas quais os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixado. Paulo Freire (1997) foi um dos educadores que mais marcaram nesta direção, instigando que cada professor analise o sentido político-social, cultural e econômico que cumpre à escola.

Os docentes, dessa forma, são encarados, segundo Giroux (1997) como “intelectuais transformadores”, obrigando-os a ter claros os referenciais políticos e morais sob os quais constitui sua autoridade no ensino. Esse autor declara que

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social (GIROUX, 1997, p. 162).

A formação do professor parece implicar, assim, que se aprofunde e amplie a consciência das opções diante dos rumos possíveis para mudança, bem como a percepção das implicações práticas e teóricas de cada caminho seguido e de cada rumo abandonado. Transpor velhos paradigmas de ensino e estabelecer uma prática que otimize e compreenda as razões de sua ação política e social indica a chegada do movimento intelectual do professor, que deve conduzi-lo à autonomia emancipadora da crítica (CONTRERAS, 2002).

Fica claro, portanto, que um determinado modelo de formação de professor pode se materializar num ensinar com qualidade variável, fruto dos papéis a que se propõem os currículos formativos e das informações que cada aluno-professor apropria-se durante os processos de formação e a sua relação com as condições externas em que se dá o ensino, ou seja, o tipo de formação que ele recebe, de uma forma ou de outra, orienta-o em suas práticas, e estas podem encapsular conseqüências boas ou más dos processos formativos.



Nessa contextualização sobre os modelos de formação de professores e a relação com suas práticas, não podemos deixar de destacar um elementantíssimo para o ensino de línguas estrangeiras que é o papel da linguagem como sistema mediador de todos os discursos, uma vez que só através dela o indivíduo tem acesso aos bens culturais, à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento, pois a linguagem tem o poder de influenciar aquilo que os alunos poderão contemplar e experienciar na escola. Dessa forma, é preciso que o professor de LE tenha consciência de que a linguagem que ele domina e utiliza em sala de aula terá uma contribuição para tecer novas perspectivas para seus alunos, principalmente para os discentes das classes populares, pois estes são alvo de discriminação e exclusão (SOARES, 1991).

Diante de paradigmas tradicionais, como o modelo da racionalidade técnica, é que se furta, muitas vezes, dos alunos a oportunidade de construir seu próprio conhecimento, criar hábitos e atitudes, discernir valores e adquirir competências, uma vez que necessitam de orientações para construir e transformar seus saberes. Esses desafios ainda não foram transpostos nas escolas públicas, legitimando uma prática pedagógica fragmentada, **“revestida de tratamento austero do docente**, de falta de visão de possibilidade de aprender com o erro” (BEHRENS, 2003, p. 70, grifo nosso). Esse enfoque de austeridade em relação aos discentes é descrito no próximo capítulo, instrumentalizando um outro fator que afetava, e, parece que ainda afeta a prática pedagógica do professor: o olhar estereotipado de pensar o aluno de escola pública.

Um dos papéis do professor de línguas estrangeiras é de enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo não são absolutos, pois nenhum povo é desse ou daquele jeito (BASTOS, 1996). O ser humano, portanto, é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos, ou a um determinado conjunto social. Variações podem se dever às crenças e valores eleitos por esses povos em função de sua história e da sua condição econômica no quadro mundial ou local.

Quando estereotipamos, o objeto estereotipado se insere em uma classificação, como sublinha Moscovici (2004, p. 63), quando afirma que “classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe”. Esse movimento nos

faz impor, ao grupo social, um conjunto de limites lingüísticos, espaciais, comportamentais e certos hábitos.

Creemos que cabe à educação, através, principalmente do ensino de língua inglesa, promover alterações desses estereótipos que se tornam, muitas vezes, verdades absolutas, como é o caso de teorias que estigmatizam a escola pública e o seu aluno, como será assinalado no capítulo seguinte.

## 2 O QUE DIZEM AS TEORIAS SOBRE OS ALUNOS DAS CAMADAS POPULARES

### 2.1 Introdução

Existem momentos na história de um país, de uma sociedade ou mesmo de um dado conjunto social em que uma determinada idéia ou um conceito ganha uma enorme força. É como se, de repente, todo mundo compartilhasse de uma mesma visão de mundo, de um desejo coletivo comum. Nestes momentos, esses conceitos, palavras ou idéias passam a ser usados com grande frequência e, muitas vezes, passamos a repeti-los sem ter certeza exatamente porque os estamos reproduzindo. Melhor seria se tivéssemos a preocupação de ampliar a compreensão sobre o que fazemos e porque fazemos e, principalmente, se soubéssemos que implicações estas idéias devem ter sobre nossas vidas, sobre a nossa prática política e social. O que estamos colocando é para dirigir a atenção sobre o que pontuamos no final do capítulo 1, a respeito de quanto estereotipamos grupos sociais. Vimos que romper com paradigmas mecanicistas de ensino é tarefa para os que o acolhem como um desafio contínuo, aproveitando o espaço da sala de aula para promover o entendimento com os “diferentes”, resolvendo os conflitos e dilemas oriundos dos preconceitos e não os camuflando.

De fato, parece-nos interessante voltarmos os olhos para valores ideológicos cristalizados em estudos a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar manifestadas entre alunos provenientes das camadas mais empobrecidas da população. Esses estudos são vinculados de contradições e, funcionalmente, reproduzem relações de dominação, isto é, relações desiguais, injustas e assimétricas, pois reforçam os estereótipos sociais de grupos, onde alunos comuns são estigmatizados, *a priori*, por algumas marcas derivadas de sua herança étnica e/ou por suas condições sociais e culturais de vida. A partir disso, seu destino escolar passa a ser traçado (PATTO, 1999).

Pensando nessa vertente, esse capítulo pontua a face oculta de teorias que se configuram na manutenção do poder e da divisão de classes, impondo como natural o domínio econômico e cultural de uma classe sobre a outra. Essas teorias são portadoras de

idéias que reforçam práticas de exclusão dos alunos das camadas populares, sob o prisma da desigualdade social traduzida pela pobreza (PATTO, 1999). No entanto, atribuir o fracasso escolar à pobreza é uma visão reducionista, classificar os alunos pela linha de pobreza, *idem*. A pobreza significa privação de um mínimo para se viver e ter saúde, e emerge em um “processo de repressão do acesso às vantagens sociais” (DEMO, 1994, p. 19), que são desigualmente distribuídas. Logicamente, no fundo, excluir comporta valores culturais e discriminações, pois engloba, não apenas a pobreza, mas também a subalternidade, não-equidade, não-acessibilidade e não representação pública.

Sinalizamos, portanto, que os professores ainda não tomaram consciência de determinadas ações que excluem o aluno das camadas populares do processo educativo, e , não conseguem discernir tudo que fragiliza o ensino. Pensamos que, talvez, algumas informações nos chegam maquiadas pelos mais diferentes interesses, veladas a tal ponto que não conseguimos decodificá-las ou, provavelmente, somos reféns de nossa condição histórica. Contudo, precisamos elucidar a redução do pensamento que compromete os processos pedagógicos mais emancipadores. Quanto a esse enfoque, é preciso termos consciência de que

as teorias, em geral, trazem as marcas de seu tempo, das limitações e das possibilidades inscritas nesta realidade, que mistura as mais diversas heranças e está sob o impacto constante de forças e interesses contraditórios e complexos. Justamente por isso, é preciso termos em mente que somos parte de um processo que nos envolve e nos transcende, mas cujo desfecho não está determinado. Nossa ação, nossas escolhas, nossa atuação contribui para definir o rumo da história e o destino da educação em nosso país (PATTO, 1999, p.35).

Porquanto, é comum que o resultado de idéias veiculadas em um conjunto social, materialize ações que assumem valores ideológicos ligados aos aspectos da organização social, cujo sistema de autoridade interpreta e justifica. Uma ideologia opera, assim, em um contexto de ocultamento da realidade, um estreitamento das possibilidades de interpretação dos acontecimentos (BRANDÃO, 2000). Por isso, uma interpretação crítica de teorias que adotamos em nossa práxis, aumenta a possibilidade de compreendermos os valores implícitos a essas idéias e suas implicações.

Por entendermos que há uma proximidade do nosso objeto de estudo com as teorias que tentam explicar o fracasso escolar dos alunos provenientes das classes populares - teorias essas que estão sob o efeito de relações assimétricas, e por isso mesmo, propagadoras de ideologias dogmáticas – esse capítulo se justifica, pois entendemos que o desrespeito pelas

diferenças ou diversidades no âmbito escolar, ou mesmo de forma mais ampla na sociedade, não pode ser ignorado.

## 2.2 Cultura – Ideologia - Exclusão Social: Alguns Apontamentos

Algumas das condições mínimas para as pessoas auferirem uma qualidade de vida aceitável dentro dos parâmetros de cidadania vão além da manutenção da vida orgânica, dada pela satisfação das necessidades alimentares e nutricionais elementares. No modo como nossa sociedade está estruturada, para atingirmos uma qualidade mínima de vida é imperativo a obtenção de renda e de educação de qualidade, sem a qual a inserção na sociedade e no mundo do trabalho, torna-se precária. O não acesso à renda, somado a um ensino sem qualidade, ou à falta deste, constituem fatores de agravamento da pobreza e sustentação da exclusão social. A falta dos bens materiais e simbólicos que a sociedade pode oferecer são formas expressivas de manifestação da exclusão social. Fundamentalmente,

a estrutura social organiza-se através da troca de bens, materiais ou simbólicos, entre grupos e entre indivíduos. Numa sociedade capitalista, essa troca cria relações de força materiais, em que se opõem “possuidores” e “possuídos”, “dominantes” e “dominados”, e *relações de força simbólicas*, em que a posse e a dominação não se dão através de meios materiais, mas de meios simbólicos (SOARES, 1991, p. 55-56).

Ou seja, no universo social, além de bens materiais que são constituídos, por exemplo, pela força do trabalho, serviços, mercadorias, circulam os bens simbólicos como as informações, os livros, obras de arte, a música, o teatro, a linguagem. A carência desses bens reforça a desigualdade social, a discriminação e a marginalização entre os grupos considerados subalternos que, desprovidos da cultura dominante, são postos à margem do processo social e educativo. Segundo Bourdieu (2003, p. 41), o capital cultural transmitido pelas famílias “é o responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. De maneira geral, as crianças e suas famílias se orientam perante as forças que as determinam. Desse modo, o acesso aos bens culturais é fortemente desigual, pois a desigualdade não se constitui por aspectos apenas econômicos, mas também, por um reflexo de luta de classes no campo cultural (BONNEWITZ, 2005). A esse respeito, ele escreve:

O campo cultural funciona como um sistema de classificação fundado sobre uma hierarquia que vai do mais legítimo ao menos legítimo, ou, para usar a linguagem corrente, do distinto para o vulgar. Esse sistema permite aos agentes sociais conduzir estratégias de distinção em relação aos membros das outras classes (BONNEWITZ, 2005, p. 105).

Isso traduz o culto à cultura dominante, que tem o reconhecimento de uma cultura legítima, e, por conseguinte, tende a impor, para as outras classes, o que é o “bom gosto”. Assim como no campo cultural as classes dominantes asseguram sua legitimidade, também elas o fazem no campo escolar (BONNEWITZ, 2005). A fim de ressaltar o sentido desta citação, Bourdieu *apud* Bonnewitz (2005, p. 115) assinala que “não há nenhuma justificativa racional para o fato de estudar Maupassant e não história em quadrinhos, a pintura acadêmica e não as produções dos *grafiteiros*, a música clássica e não a música *tecno*”. Em outras palavras, ele confere que a seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre grupos sociais. A cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe.

Consideramos, pois, que a escola pode frutificar a opressão e a discriminação, caso considere a cultura pertencente aos grupos menos favorecidos da pirâmide, como ilegítima. Com esse efeito, Bourdieu endossa que

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2003, p. 53).

O termo cultura, em sua conotação antropológica, apresenta duas concepções distintas: a “descritiva” e a “simbólica” (SALES, 2000). Adotaremos, para este trabalho, as duas concepções por entendermos que elas se complementam e como forma, também, de melhor situarmos o nosso objetivo para esse capítulo.

A “concepção descritiva” enuncia que a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade (SALES, 2000, p. 41).

Essa distinção fundamental leva a reconhecer que, diante dessa concepção antropológica-descritiva, permanece essencialmente a característica do ser humano como um ser cultural porque se define e se realiza, gradualmente, mediante a cultura.

Com relação à “concepção simbólica” de cultura, Sales (2000, p. 41), observa que a “cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências”.

Sendo assim, o ser humano é enfocado como sujeito e produto de sua cultura. A cultura rege o seu ser, o seu falar, as suas ações, fornecendo interpretações do seu mundo. Ao mesmo tempo, nos significamos e significamos o próprio mundo a que pertencemos. Por isso, o reconhecimento da legitimidade dos valores culturais e comportamentos diversos dos nossos, pode orientar posturas mais democráticas de ensino e pode inverter o processo de exclusão social e incluir os alunos em um mesmo nível de equidade, conferindo-lhes a mesma acessibilidade ao conhecimento que aqueles dos meios favorecidos dominam. Daí decorre o emprego do termo no plural “culturas”, que remete à noção de pluralismo cultural. Assim, “no seio de uma mesma cultura, podem existir grupos que não compartilham as práticas e as representações dominantes” (BONNEWITZ, 2005, p. 95).

Por outro lado, como mencionado anteriormente, é extremamente importante para uma postura democrática, o esclarecimento de que os projetos político-pedagógicos de uma instituição de ensino sejam concebidos através de um conjunto de idéias, princípios e concepções de mundo gestados por uma ideologia, que orienta a ação político-pedagógica dessas instituições. Retomamos essa questão para conceituarmos o termo ideologia, segundo o entendimento desse trabalho.

Embora matizado por diferentes nuances significativas, o termo ideologia é, ainda hoje, uma noção confusa e controversa. Abordaremos, então, o conceito de ideologia em Chauí (1980), que chega à caracterização da ideologia segundo a concepção marxista. Para essa autora, a ideologia é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser idéias de todos, criando na consciência dos homens uma visão ilusória da realidade como se fosse realidade. Para criar essa visão ilusória da realidade, a ideologia organiza-se

como um sistema lógico e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUI, 1980, p. 16).

A partir dessa base, a ideologia apresenta-se tanto como explicação teórica quanto prática, mas não explicita tudo sob o risco de se perder, caso exponha as diferenças e contradições sociais. Essa faceta faz com que o discurso ideológico seja caracterizado pela presença de “silêncios”, de “muralhas” que preservem seu sistema.

Ações pedagógicas que possam seguir a organização ideológica com a finalidade de ocultar os interesses fundamentais da manutenção do poder e da divisão de classes, converge para uma relação de exclusão de alunos dos segmentos sociais menos favorecidos.

Nessa instância, a ruptura dos vínculos sociais, representada pela discriminação e isolamento desses alunos, traduz uma conotação de fatalidade para o ensino, pois pressupõe destinos previamente encarcerados, sem espaço para as decisões, para a liberdade, para se exercer cidadania, como veremos a seguir.

### **2.3 Tecendo os reverses das teorias do dom e da carência cultural**

É inegável que, ao mesmo tempo em que se exige maior e melhor formação dos professores, ainda se tem no país uma educação que seleciona, exclui, divide as pessoas entre aqueles que participam do processo evolutivo e aqueles que são mantidos à margem de tudo e de todos. A própria história brasileira se fez e ainda se faz baseada em princípios e medidas que privilegiam sempre aqueles que já são privilegiados, e pouco ou nada beneficiam as classes populares, ou seja, a educação no Brasil, desde o momento em que aqui começaram as primeiras formações comunitárias, sob o domínio dos colonizadores, sempre foi tratada de acordo com os interesses das classes dominantes.

Desse ponto de vista, nos remetemos a estudos que tentam explicar o progressivo afunilamento da permanência dos alunos das camadas populares na escola, demonstrando as relações entre origem social e fracasso escolar, ou seja, “teorias que concluem que as



inúmeras deficiências das crianças pobres são responsáveis pelo seu fracasso escolar” (PATTO, 1999).

Esses estudos surgiram com o advento do capitalismo, originando teorias embasadas em questões ideológicas e das relações de poder, e tiveram um momento muito forte no Brasil durante a década de 70. Contudo, torna-se evidente que a presença dessas teorias ainda estão inerentes no discurso educacional (PATTO,1999), favorecendo às práticas dicotômicas e tradicionais por parte dos professores.

No marco das sociedades industriais capitalistas, num mundo pretensamente igualitário, a idéia dominante a respeito das diferenças entre grupos humanos se dá em uma seleção para separar as pessoas entre as “mais” e as “menos” capazes. Em meio a tantas teorias que visavam provar a superioridade de grupos humanos sobre outros, para justificar as diferenças de classes e responder pelas dificuldades escolares dos alunos oriundos das camadas populares, chamaremos a atenção para duas dessas teorias, que tentaram justificar a dominação e discriminação social presentes no ensino: as *teorias do dom* e da *carência cultural*. Não temos qualquer pretensão de realizarmos um estudo do universo histórico do período em que essas teorias surgiram. Nossa intenção, como já mencionada, é de aproximar nosso objeto de estudo dessas teorias, uma vez que originam estereótipos.

A *teoria do dom* ou *ideologia do dom*, como o próprio nome sugere, está relacionada a características inatas, naturais e intransferíveis. Essa teoria, portanto, atribui as causas do sucesso ou do fracasso escolar à hereditariedade, ou seja, à existência de desigualdades naturais (SOARES, 1991; PATTO, 1999). Somente aqueles que têm uma herança intelectual privilegiada são capazes de obter sucesso na escola. Ela se inscreve na ideologia da política liberal, que faz da liberdade individual o valor fundamental da sociedade, reconhecendo para o homem o direito à autonomia, à iniciativa, ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Na dimensão da ideologia do dom, a causa do fracasso escolar justifica-se pela ausência de condições básicas do aluno, desprovido de intelectualidade, para adaptar-se ao que lhe é oferecido na escola. Por serem menos dotados, menos inteligentes, menos capazes, menos aptos, esses alunos não respondem ao que a escola propõe. Observemos que, diante dessa ideologia, a escola é isenta do insucesso desses alunos, portanto, não pode ser posta em xeque

pela reprovação ou rejeição desses alunos no contexto escolar, já que oferece oportunidades para todos.

E quem herda a genialidade? Quem pode possuir uma herança intelectual privilegiada? Certamente, os valores ideológicos que concebiam a preservação de uma raça superior, ancoravam, sutilmente, a teoria do dom. Isso respondia facilmente à incapacidade de obter sucesso escolar, atribuída aos alunos que pertenciam a raças “inferiores”. Presumidamente, essa ideologia não garantiu sua orquestração, pois “as desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência” (SOARES, 1991).

Tal concepção de que as desigualdades sociais têm as suas origens em fatores econômicos, favoreceu a substituição da *teoria do dom* pela *teoria da carência cultural*. A *teoria da carência cultural* é centrada nos “déficits” socioculturais, resultantes não só de problemas econômicos, mas também do ponto de vista cultural.

Essa teoria postula que os alunos socioeconomicamente desfavorecidos são provenientes de “um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, sem oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de comunicação e interação” (SOARES, 1991, p.13). Basicamente, a *teoria da carência cultural* subjaz, sem dúvida, numa forma mais sutil e mais poderosa do preconceito racial e social, pois identifica os alunos “economicamente desfavorecidos” como também “socialmente carentes e aculturados”. Essa teoria, na verdade, rotula esses alunos como indivíduos menos capazes, submissos a uma dimensão do destino enquanto condição inexorável, que os despotilizam das relações sociais e os remete ao domínio dos modelos “socialmente corretos”, segundo a visão dominante.

As causas para o insucesso escolar, portanto, estariam no contexto cultural, social e familiar dos alunos provenientes das classes menos favorecidas. O meio que essas crianças habitam, por não possuir os mesmos atributos relegados às classes dominantes, determina a causa do fracasso escolar. O comportamento, a linguagem, o gosto musical desses alunos são desqualificados diante dos valores culturais das classes mais favorecidas. Isso, evidentemente, compartilha com a afirmação de que

O privilegio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é, somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 2003, p.45).

Como consequência desse contexto “limitado”, os alunos das camadas populares apresentariam carências “afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar” (SOARES, 1991).

A diferença entre a *ideologia do dome* e a *teoria da carência cultural* é que, na primeira, o aluno é desprovido de intelectualidade, oriundo da carga genética; na segunda, ele seria portador de déficits socioculturais.

Entretanto, a noção cultural atribuída à teoria da carência cultural é também reducionista, pois a marca da cultura e da unidade de uma sociedade estratificada é sua própria diversidade. A noção de diversidade cultural vem ao longo dos séculos sendo desrespeitada pela conceituação advinda, sobretudo, da necessidade e do desejo de impor a identidade padrão dos segmentos e grupos sociais mais favorecidos (FONSECA, 2003). Esse mesmo autor relata que

O diverso, o outro, foi aos poucos visto pelos seus atributos físicos, pela sua fenotípiã, pela sua língua, pelas suas expressões culturais, por ocupar um determinado território, enfim, por representar algo desconhecido ou o inverso daquilo propalado como padrão ou certo pelos indivíduos, grupos e segmentos detentores do poder político, econômico, cultural, sexual e religioso (p. 388).

No bojo dessa questão sobre a diversidade cultural, os grupos de uma sociedade dividida em classes possuem características culturais próprias, em detrimento de suas condições materiais de existência. A negação da diversidade e pluralidade cultural obscurece os processos sociais importantes que moldam a educação, como também não consegue desmistificar princípios formativos desprovidos do preconceito e do julgamento austero. Não é, pois, adequado qualificar grupos sociais como culturalmente inferiores, como faz a teoria da carência cultural. Mesmo porque não há, cientificamente abordando, uma cultura melhor do que a outra, ou que falte *cultura* em um conjunto social. Devemos reconhecer “que há uma *diversidade* de *culturas*, como já pontuamos, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas” (SOARES, 1991). As variações de

comportamentos de um dado conjunto social se deve às crenças e valores eleitos por esses grupos em função de sua condição econômica no quadro mundial, considerada historicamente.

É significativo enfatizar, mais uma vez, que uma escola, tradicionalmente vinculada a um projeto pedagógico estruturado na valorização da cultura das classes socioeconomicamente favorecidas, consolida ideologias que, com jeitinho, marginalizam o aluno, conferindo-lhe a impessoalidade, a indiferença e o distanciamento do processo educativo. Como enfatiza Bourdieu, citado em Bonnewitz (2005, p. 118), “toda ação pedagógica é obviamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural”. A teoria da carência cultural coloca a escola como responsável pelo insucesso escolar dos alunos, pois faz da pluralidade cultural um terrorismo para excluí-los e estigmatizá-los, além de tornar as *diferenças* em *deficiências*, tanto que a *teoria da diferença* acabou subjugada pela *teoria da deficiência*, pois a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência (SOARES, 1991). Portanto, a teoria das diferenças culturais não é enfatizada, mas é relevante mencionarmos o importante papel da linguagem nessas teorias.

### 2.3.1 A Linguagem como Veículo Ideológico

Soares (1991) assinala que “a ideologia da deficiência cultural tem sua origem e seu mais importante argumento no conceito de *déficit lingüístico*”. Essa afirmação era apoiada em estudos sociolingüísticos sobre a linguagem usada pelos integrantes das camadas populares. Os resultados afirmavam que a linguagem usada pelos grupos socialmente desprivilegiados era diferente, mas não inferior. Contudo, foi divulgada a existência da *teoria da deficiência lingüística*, para explicar o fracasso escolar dos alunos das camadas populares.

Agora, as dificuldades desses alunos para aprenderem devia-se ao confronto entre os usos da língua numa ou noutra cultura. Mais uma vez, é iminente o preconceito de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola. Mais uma vez a pobreza é obstáculo para uma aprendizagem satisfatória e adequada. A escola não concebe, como legítimo, o uso das variantes lingüísticas desses alunos, desprestigiando-as, pois o que é legítimo é o que foi

adotado como padrão das classes privilegiadas. Nesse processo, os alunos das camadas populares são reconhecidos pelo “mau uso” da língua padrão. São essas variantes, consideradas “não-padrão”, que os identificam e que os tornam “diferentes”. O que se entende por “língua” é uma entidade homogênea, monolítica, não só exterior ao indivíduo, mas que necessita ser “protegida” do “abuso” que esse mesmo indivíduo possa vir a cometer contra ela. As variações lingüísticas usadas pelos grupos desfavorecidos são simplesmente sinônimo de “erro”. Assim, as classes dominantes criam novas significações, através da linguagem, cujo uso dominam mais que as outras classes.

Nessa perspectiva, fica evidente que estudos lingüísticos imanentes que se limitem ao estudo interno da língua, não poderão dar conta do seu objeto. É importante “que esses estudos tragam para o interior do seu sistema um enfoque que articule o lingüístico e o social, buscando as relações que vinculam a linguagem à ideologia” (BRANDÃO, 2000, p. 10). O ideológico para se objetivar precisa de uma materialidade, e é através da linguagem que se manifesta. Por isso, a linguagem é um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que “os processos que a constituem são histórico-sociais” (BRANDÃO, 2000, p. 12).

Disso inferimos que é inimaginável um ser humano desprovido de linguagem, mesmo no mais precário estágio de desenvolvimento. A linguagem é condição humana, e na medida em que está engajada numa intencionalidade ela não é neutra. Sua prática provém do fato de possuímos um sistema de articulação verbal ou não-verbal com poder de simbolização. A comunicação, por exemplo, é uma forma de linguagem que se dá por meio da língua, cujas variantes lingüísticas se enquadram num sistema no qual a pronúncia e o entendimento se fazem de maneira semelhante pelos membros de uma determinada comunidade lingüística. Não é demais lembrar que ignorar esse enfoque, é ignorar a pluralência que caracteriza a linguagem (BAKHTIN, 1986), pois através da linguagem, também lemos a sociedade através de seus costumes e instituições. Por exemplo: uma estátua, uma catedral são formas de linguagem, um modo de ler de forma particular um tempo e uma circunstância que liga o homem a uma certa realidade. Consequentemente, a linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, pois ela é o “sistema-suporte das representações ideológicas [...] é o médium social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (BRANDÃO, 2002, p. 12).

Dessa forma, a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação lingüística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, porque a “língua e o comportamento lingüístico de seus falantes estão estreitamente ligados à cultura em que ocorrem” (SOARES, 1991, p.39).

É, pois, sob o horizonte dessas teorias que algumas práticas podem ser sublimadas. Compreender as ideologias enraizadas nessas teorias pode minimizar o tratamento desrespeitoso que foi reportado inicialmente - em relação aos alunos das classes populares - como também, os professores de língua inglesa podem retomá-las, objetivamente, como alvo para redimir os estigmas e enigmas em que os alunos das camadas populares se entrelaçam no binômio: ensino-aprendizagem.

Temos descrito o terreno que pode circunscrever fatores que possam orientar a prática dos professores, mais especificamente nesse trabalho, os professores de língua inglesa. No capítulo 1, discutimos os modelos de formação desses professores que funcionam como orientações para suas práticas. Neste capítulo demos ênfase a teorias sobre o fracasso escolar, pois entendemos que essas teorias formam um “juízo” do que representam os alunos socioeconomicamente desfavorecidos em contextos de discriminação, classificando-os como incapazes e conduzindo, conseqüentemente, os docentes para práticas de exclusão desses alunos no âmbito escolar.

A seguir, nos reportamos a uma outra dimensão que parece afetar, nuclearmente, a prática dos professores de língua inglesa: a **Teoria das Representações Sociais**. Essa teoria corresponde aos significados construídos *no* e *pelo* cotidiano. Esses significados são explicativos e prescritivos da realidade social, enquanto privilegia os fenômenos sociais historicamente e socialmente determinados. Na concepção de Moscovici (1978), as representações sociais são definidas como estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea. Constituem uma forma de conhecimentos primordial, socialmente elaborada e partilhada, que tem uma finalidade prática: conhecer e agir sobre o mundo, atendendo as necessidades cotidianas. Esta teoria implica em um senso comum que se diferencia das outras formas de conhecimento, intelectual ou sensorial, por implicar uma relação específica entre o sujeito e o objeto de conhecimento: o sujeito se auto-representa na representação que faz do

objeto, ou seja, o sujeito imprime sua identidade naquilo que representa (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Essa teoria apresenta-se como suporte teórico adequado para análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa, uma vez que o objetivo dessa pesquisa é captar as representações sociais dos professores de inglês acerca dos alunos de escola pública. Assim, o próximo capítulo faz considerações acerca dessa teoria.

### 3 DELINEANDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI E O CONCEITO DE *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU

#### 3.1 Introdução

Nos capítulos anteriores foram descritas concepções que guiam a ação dos professores. Essa pesquisa, contudo, diz respeito à Teoria das Representações Sociais, pois o objetivo desse trabalho é fazer uma leitura compreensiva das representações sociais que os professores de inglês compartilham acerca dos alunos de escola pública, com vistas a perceber possíveis mudanças na prática docente quando atuam nas escolas públicas.

A Teoria das Representações Sociais<sup>1</sup>, desenvolvida no âmbito da Psicologia Social<sup>2</sup>, tem oferecido um importante aporte teórico aos pesquisadores que buscam compreender os significados, e os processos neles imbricados, criados pelos homens para explicar o mundo e a sua inserção dentro dele. É nessa perspectiva que vislumbramos o estabelecimento de um diálogo entre o que pensam os professores de língua inglesa dos alunos de escola pública e a teoria das representações sociais, já que “elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 17). O fato de representar ou se representar, segundo Jodelet (2001), corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto, interpretando-o segundo às relações que se tem com o mundo e com os outros. Essa dinâmica das representações sociais oferece justificativa para as práticas cotidianas de um conjunto social e utilizá-la como marco teórico para nosso trabalho, validou essa investigação.

---

<sup>1</sup> A noção de representação social que fazemos uso, neste trabalho, refere-se à noção proposta por Serge Moscovici na sua teoria elaborada em 1961 e apresentada na obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976) sobre a representação social que a população parisiense dos finais dos anos 50 tinha da psicanálise. Através de questionários, entrevistas e análise da imprensa entre três grupos populacionais: profissionais liberais, católicos e os comunistas, ele tentou entender como uma forma de saber, neste caso o saber científico da psicanálise, se transforma em outro saber na medida que sofre processos de comunicação e se move de um contexto social para outro. Ele observou que esse saber se transforma.

<sup>2</sup> O trabalho de Moscovici, acima citado, difere marcadamente das formas psicológicas de Psicologia Social que são atualmente predominantes nos Estados Unidos da América. Farr (2003, p. 33) sublinha que há um intercâmbio extremamente reduzido entre as formas sociológicas e psicológicas de Psicologia Social no continente americano e o contraste se dá entre uma tradição de pesquisa europeia e uma americana na Psicologia Social moderna. O referido autor adiciona que a escolha de um ancestral para um campo particular de pesquisa se constitui num compromisso de opção.



O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu também foi utilizado por estabelecer uma teoria da prática enquanto produto de uma situação concreta com a qual se estabelece uma relação dialética, de onde se originam certas práticas sociais. Esse entendimento ofereceu a possibilidade de dialogar com essas duas vertentes teóricas: a das representações sociais e a noção de *habitus*, por serem construídos nas interações dinâmicas de um espaço social, e por ganharem uma significação específica dada pelos atores sociais, revelando suas atitudes, e orientando suas ações.

### 3.2. Representações Sociais: Origens de um Conceito

Ser social faz parte da condição humana. Temos consciência de que nossa existência como seres humanos remete ao mundo social, mas pensar o social não significa negar o individual. O desafio é conciliar estas duas dimensões constitutivas do humano. cremos que as contradições entre as duas dimensões devem-se a negação de que o ser humano não é um indivíduo senão no contexto de sistemas sociais onde ele se integra e sem seres humanos não haveria fenômenos sociais humanos. Conforme Farr (2002, p.51), “o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade”. Conseqüentemente,

a sociedade produz indivíduos de acordo com seus próprios princípios; dessa maneira pode ser comparada com uma “máquina”, que socializa e individualiza ao mesmo tempo. Sua maneira de agir consiste não apenas – como se acredita muitas vezes – em estabelecer uniformidades, mas também em manter e acentuar diferenças. Conseqüentemente, na medida em que o indivíduo se torna social, assim também a sociedade adquire individualidade; é por isso que não existe apenas uma, mas muitas sociedades, que diferem umas das outras tanto por suas origens, como pelas características dos atores sociais que as compõem e as produzem (MOSCOVICI, 2004, p. 158).

Esse é um procedimento interativo em que os comportamentos se modelam num processo dialético, estabelecendo uma teia de relações consigo próprio, com os outros e com o mundo. É esta estrutura reticular que lhe confere a possibilidade de confronto com a alteridade: o outro. Assim, o campo da psicologia social consiste de objetos sociais, isto é, “de grupos e indivíduos que criam sua realidade social (que é, na realidade, sua única realidade), controlam-se mutuamente e criam tanto seus laços de solidariedade, como suas diferenças” (MOSCOVICI, 2004, p. 159).

É nessa dialética que a psicologia social contemporânea tem afinidades com a sociologia quanto ao objeto de estudo: o homem em interação, e interessa-se pelo estudo de um conjunto de fenômenos dentre eles, os objetos de representação social.

O conceito de representações sociais, dessa forma, emerge do conceito de representações coletivas criado pelo sociólogo francês Emille Durkheim, que pretendeu sublinhar a especificidade do pensamento coletivo em contraponto ao pensamento individual. Durkheim tentou demonstrar a primazia do social em relação ao individual através do conceito de representação coletiva e tornar este campo de estudo autônomo, o qual viria a ser explorado pela psicologia social.

Na concepção durkheimiana, é a sociedade que pensa, a vida social é a condição de todo pensamento organizado (DURKHEIM,1978), portanto, as representações coletivas têm como substrato a sociedade em sua totalidade homogênea e é vivenciada por todos os membros de um grupo. Assim como os fatos sociais, as representações coletivas co-existem por si mesmas, com propriedade de manter as sociedades coesas, preservando o todo social, irreduzível à fragmentação. Dessa forma, Durkheim (1978, p. 79) destacou que as “Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos”.

Ele mostrava-se hostil à psicologia do indivíduo, e por isso, julgou a sociologia independente dessa psicologia (psicologia do indivíduo). Durkheim foi um sociólogo defensor inflexível de que o coletivo não podia ser explicado em termos do individual, por isso, traça uma linha rígida entre o individual e o coletivo, o psíquico e o social, com uma forte ascendência do segundo sobre o primeiro, na explicação dos fenômenos e da ação social. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici, que julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas. Segundo Farr (2003, p. 45), há, atualmente, “poucas representações que são verdadeiramente coletivas”. Isso se apóia no pluralismo e na rapidez com que as mudanças ocorrem nas sociedades modernas, diferentes das sociedades ditas “arcaicas”, que se mostravam estáticas e homogêneas, nas quais, Durkheim procurava uma tradição de um social pré-estabelecido.

Moscovici, contrário a Durkheim, justificando sua preferência pelo adjetivo social em relação ao coletivo, interessou-se por um social *móvel* do mundo moderno, transformado com a divisão social do trabalho e a emergência de um novo saber: a ciência. Ele defendeu a “bilateralidade na relação entre o individual e o social ao mesmo tempo em que o social transforma o indivíduo é também transformado por ele” (CASTRO, 2004, p. 60). Para sintetizar as diferenças entre as representações coletivas, Moscovici, afirma que:

No sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2004, p. 49).

Moscovici, então, transformou as idéias de Durkheim em um novo fundamento de pesquisa e delimitou precisamente o seu campo de pesquisa, ou seja, criou uma forma prática e eficiente de lidar com o cotidiano e firmou as representações sociais como um saber, relacionado ao senso comum. Assim, o referido autor entende as representações como:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Essa noção, portanto, submete os conhecimentos elaborados pelas ciências a um processo de ressignificação, visto que são negociados e recriados no bojo das teorias populares. Nessa perspectiva, a ciência é compreendida como uma instituição especializada, que tem a ambição de intensificar o papel de explicadora da realidade, definindo regras, através de seus modelos teóricos, que acabam, também, por especificar e prescrever as ações humanas.

A relevância sociológica do estudo das Representações Sociais, reside no fato de que elas se referem a objetos e questões socialmente relevantes, alterando o padrão de comportamento dos indivíduos em sua presença. Elas têm autoridade para legitimar e justificar decisões cotidianas e posições ideológicas, bem como a forma de ação sobre esse cotidiano. Dessa forma, o desenho desse estudo relaciona-se, especialmente, com a alteração das práticas dos professores de inglês em sala de aula, haja vista que as representações compartilhadas por esse conjunto social concretizam-se quando inculcam os significados

dessas representações a seus atos em sala de aula. Essa externalidade das representações traduz-se num mecanismo psicossocial de apresentação/construção social da realidade para os atores sociais.

### 3.2.1 Compreendendo as Representações Sociais

Em seu trabalho “A Representação Social da Psicanálise, (1961/76), Moscovici propõe o conceito de representação social para abordar a problemática da construção da realidade pelo homem e, especificamente, como é que as pessoas consomem e transformam uma teoria científica. Ele estava interessado em compreender como é que os indivíduos, em interação social, constroem representações/teorias sobre os objetos sociais, na medida em que, é esta teorização partilhada sobre o real que permite a comunicação e a organização consensual dos comportamentos sociais. A representação social apresenta-se como um veículo de construção mental do objeto, no sentido partilhado por um conjunto social no cotidiano. O conjunto social, segundo Moscovici (2004), opera através do senso comum. É o senso comum que nos oferece acesso direto às representações sociais, e está inscrito no pensamento cotidiano associado com a linguagem coloquial e ancorado no modelo da intersubjetividade e da integração social, diferentemente do saber científico, que é um saber inscrito no mundo sistemático, menos flexível, e sujeito a outras lógicas de funcionamento.

Portanto, pode-se afirmar que as representações sociais configuram-se como uma teoria do senso comum e se preocupam com a construção dos saberes sociais produzidos no e pelo cotidiano, ou seja, o mundo vivido se refere principalmente ao cotidiano, e essa teoria quer entender o que o cotidiano produz de saber, pois as práticas sociais possuem um saber (JOVCHELOVITCH, 2001). Essas representações são construídas coletivamente para dar sentido a determinados objetos do mundo social e, segundo Moscovici (1978), devem ser entendidas como resultantes da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior. De fato a

Representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a, e rotulando-a. E neste ato, nós revelamos nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana (MOSCOVICI, 2004, p. 62).

Assim, todo sistema de categorias pressupõe uma teoria que o defina e o especifique e especifique o seu uso. Quando classificamos o objeto de representação, nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, inserindo-o em um conjunto de limites lingüísticos, espaciais e comportamentais e em certos hábitos. Moscovici (2004) afirma, ainda, que, quando o sistema de categorias desaparece, podemos presumir que a teoria também desapareceu.

Como pontuado, a teoria das Representações Sociais se preocupa com a construção e transformação dos saberes sociais na medida em que eles mudam de um contexto social para outro. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, “porque quando os sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles o fazem com emoção” (JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 2003, p. 20). Nesses termos, a construção da significação simbólica é tanto um ato de conhecimento, e por isso, envolve a cognição, quanto um ato afetivo. A cognição e o afeto estão presentes nas Representações Sociais e sua base é a realidade social. Deste modo, a realidade enquanto representação integra simultaneamente as características dos objetos, as experiências anteriores do sujeito e do grupo e os seus sistemas de atitudes, valores e normas.

É transparente, então, que as representações têm uma dupla dimensão: elas são cognitivas, mas também são sociais e apresentam-se como sistemas de interpretação da realidade, ou seja, a realidade é uma forma de conhecimento, é o produto e o processo da atividade cognitiva dos indivíduos e dos grupos. Daí, o contexto no qual o objeto de representação se inscreve, é uma construção do sujeito e/ou do grupo, portanto, estímulo-resposta. O objeto e o sujeito, dessa forma, encontram-se interdependentes formando um conjunto que se constrói no processo social, conduzindo a uma propriedade de inseparabilidade, como no caso dessa pesquisa, os professores e seus discentes. Nesse sentido,

A proposição teórica de uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar de representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados (SÁ, 1998, p. 24).

Compreender as representações sociais implica abordá-las na sua dupla vertente sócio-cognitiva. Primeiramente, para representar implica na existência de um sujeito, logo, ela estará dependente dos processos cognitivos desse sujeito. Contudo, o desenrolar dos processos cognitivos é determinado pelas condições sociais em que esse sujeito se encontra e nas quais a representação é elaborada e transmitida, daí a dimensão social da representação. Jodelet (2005, p. 42) endossa que “a noção de representação, se tornou uma noção-chave na explicação do funcionamento psíquico e social, da ação individual e coletiva”. Como as representações sociais são consideradas construções sociocognitivas, regidas por regras próprias, faz com que elas sejam conjuntos organizados e coerentes. Assim, para compreender o conteúdo e a dinâmica de uma representação social é necessário fazer referência ao contexto discursivo e ao contexto social no qual ela é produzida e utilizada.

Moscovici (2004) sugere que a razão para criarmos essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não-familiar. A esse respeito, ele diz que

toda violação das regras existentes, um fenômeno ou uma idéia extraordinários, tais como os produzidos pela ciência ou tecnologia, eventos anormais que perturbem o que pareça ser o curso normal e estável das coisas, tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em que nos alarma. Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador (MOSCOVICI, 2004, p. 206).

A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação. Esses são os dois processos constitutivos das Representações Sociais e são explicados através das interações e das comunicações sociais. A objetivação é o processo pelo qual se torna concreto um conceito abstrato, reproduzindo-o numa imagem. Fundamentalmente, a objetivação consiste em materializar as abstrações, é como uma operação mental que transforma o signo em significado. É como uma operação *imageante estruturante* onde

[...] os conteúdos mentais dos indivíduos, seus julgamentos e suas idéias são separados e assumem um caráter externo. Os estados mentais como observa Meyerson, não permanecem no indivíduo, eles aparecem como substância ou como forças autônomas que povoam o mundo em que se vive e se atua, se projetam, tomam forma, tendem a se consolidar, a se tornar objetos. Isso corresponde a dar um caráter material às nossas abstrações e imagens, “a metamorfosear as palavras em coisas” (MOSCOVICI, 2004, p. 272).

Jodelet (2001) classifica em três fases o processo de objetivação: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização, esta é o resultado do processo de objetivação.

A ancoragem, por sua vez, está dialeticamente articulada à objetivação, pois quando a novidade, desconhecida e perturbadora é inevitável, segue-se um trabalho de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la ao universo de pensamento preexistente, incorporando o estranho ou o novo. Como analisa Moscovici (1978, p.58), “se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade social, a ancoragem permite compreender a maneira pela qual eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais”. Ou seja, o processo de ancoragem está relacionado com a identificação de pertencas sociais, cujo mecanismo apropria-se do mundo exterior e procura um sentido familiar para justificar as ações, legitimando o que se partilha pelo conjunto social. É através do processo de ancoragem que a representação revela-se eminentemente social. Logo, a existência e estruturação de uma representação são reflexos da situação social na qual esta se forma.

É particularmente por sua condição social de existência, que a teoria das Representações Sociais reveste-se de grande importância para esse estudo. É sua dimensão multifacetada, referente aos elementos de natureza cognitiva, imaginária e social, que confere sua riqueza, enquanto imagens construídas sobre o real, que se reproduz a partir das estruturas e das próprias categorias de pensamento dos grupos sociais.

Devemos, portanto, nos reportar a uma definição concisa que encerra o que é consensual entre os investigadores. Estamos nos referindo a definição clássica de representações sociais que Jodelet (2001, p.22) confere

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Nesse sentido, as representações sociais são construções mentais que permitem aos sujeitos interpretar a realidade a partir de seus referentes culturais para dar significações aos objetos sociais. Albuquerque (2005, p. 73), em sua tese de doutorado “Habitús, Representações Sociais, e Construção Identitária dos Professores de Maracanaú”, pontua que “tais significações servem para orientar os comportamentos e práticas individuais e coletivas, o que constitui uma característica intrínseca às representações sociais moscovicianas”. Essa dimensão, bastante interessante, deve ser levada em consideração, pois compreende o papel que as representações sociais desempenham nas práticas sociais concretas.

Porém, as representações não são somente uma vertente que orienta os atores sociais para a ação, elas também re-constituem os elementos do ambiente no qual o comportamento se concretiza, proporcionando uma integração deste a uma nova teia de relações, às quais o objeto está vinculado (ALVEZ-MAZZOTTI, 1994).

É salutar pensar que o contexto educacional se constitui em um *lócus* permeado de representações, que os professores as elaboram cotidianamente. Assim sendo, as representações sociais partilhadas pelos professores que atuam nas redes pública e particular, acerca dos alunos da escola pública, são carregadas de sentido e orientam suas práticas pedagógicas em sala de aula, e isto exige respeito e atenção por parte desse estudo. Levar em conta tal perspectiva foi determinante no desenvolvimento dessa pesquisa, especialmente porque explícita a imagem que os professores possuem de seus alunos, bem como da instituição pública de ensino em que trabalham. Portanto, esse estudo expressa uma tentativa de compreender a forma pela qual as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais desses profissionais no campo escolar.

Sintetizando, enquanto conceitos socialmente construídos e estruturados pelo sujeito para dar sentido a um objeto, as Representações Sociais caracterizam-se como espaço de trocas, organizando-se como um saber acerca do real, estruturado na relação sujeito-objeto. Nesta ordem de idéias, as representações dos objetos vinculam-se ao dinamismo de uma



cultura e de uma história. Neste movimento, a partir de informações de diversas ordens, o sujeito apropria-se do objeto, num processo contínuo de reconstrução que passa a orientar as condutas dos atores sociais.

As Representações Sociais geram movimentos, atitudes, imagens e ações construídas por um conjunto social, e o acesso a essas representações confere os pensamentos enraizados numa prática que pressupõe as interações do contexto de vida dos sujeitos, de relações, de linguagens, que servem como senha para apreender os objetos socialmente partilhados.

Uma outra versão teórica que garante uma aproximação com o objeto de estudo é a noção de *habitus* utilizada por Bourdieu. O sentido que ele atribui para a concepção do *habitus* é de uma garantia da conformidade de determinadas práticas e da sua permanência através do tempo. Pressupondo que as representações sociais têm uma relação dinâmica com o *habitus*, esse conceito ganha uma significação relevante para essa pesquisa. Portanto, abrimos um espaço para teorizarmos essa valiosa concepção.

### 3.3 O Conceito de Habitus em Pierre Bourdieu

Para Bourdieu, as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gostos, etc., por influência do *habitus*, ou seja, por um conjunto de tendências que predispõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes. Ao teorizar sobre o modo como as escolhas são processadas, explicando-as através do conceito de *habitus*, o qual, segundo ele, permite que se compreenda toda a dinâmica social, ele descreve o *habitus* como

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU., 1994, p. 15).

Ou seja, o *habitus* é simultaneamente a grade de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade e o produtor de nossas práticas, portanto, está no princípio das ações. Essa idéia exposta por Bourdieu inscreve-o pela produção da prática, e, a fertilidade dessa idéia reside em que as práticas exercidas social e coletivamente configuram um determinado tipo de comportamento, suscitando as crenças, valores, enfim, os pensamentos sociais, que estruturam o seu “ser” social. Para esse autor,

cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo, porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma “intenção objetiva” como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU, 1994, p. 72).

A socialização, portanto, é caracterizada pela formação do *habitus*, como produto da posição e da trajetória social dos indivíduos. Entendemos, com isso, que

O *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente o que mostra que o *habitus* não é totalmente congelado. Isto implica que nossas práticas e representações não são nem totalmente determinadas (os agentes fazem escolhas), nem totalmente livres [estas escolhas são orientadas pelo *habitus*] (BONNEWITZ, 2005, p. 79).

Melhor dizendo, a sua construção se inicia no momento em que são formadas as primeiras categorias e valores do sujeito, desenvolvendo-se por toda a sua vida, estruturando as novas experiências. Sendo assim, podemos afirmar que o *habitus* se mantém ativo pelas experiências vividas e interiorizadas pelos agentes sociais.

Bonnewitz (2005, p. 89), ao analisar a teoria sociológica de Bourdieu, observa que “a homogeneidade dos *habitus* no seio de um mesmo grupo está na base das diferenças de estilos de vida no seio da sociedade”. O estilo de vida compreende, a título de exemplo, as opiniões políticas, as crenças filosóficas, as convicções morais, as preferências estéticas e também as práticas sexuais, alimentares, indumentárias, culturais, etc. A um nível de vida idêntico podem corresponder estilos de vida muito diferentes, determinados pelo volume dos tipos de capitais que os atores sociais possuem e que os diferenciam nos espaços a serem ocupados por eles. A esse respeito, Bourdieu explica que:

uma das funções da noção de *habitus* é explicar a unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...]. O *habitus* é o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição como estilo de vida unitário, isto é, como conjunto unitário de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Como as posições das quais são produto, os *habitus* são diferenciados; mas também são diferenciantes. [...]; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão, gostos diferentes. Fazem diferenças entre o que é bom e o que é mau, entre o que é bem e o que é mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas não são os mesmos. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto a alguém, pretensioso ou exibicionista a outro, vulgar a um terceiro (BOURDIEU, 2003, p 83).

Esse traço distintivo do *habitus* o associa em relação a um campo. Cada campo é marcado por agentes dotados de um *habitus* idêntico (BONNEWITZ, 2005). O conceito de campo, portanto, é fundamental para o entendimento da relação entre o *habitus* e o espaço social, no qual o *habitus* se origina e atua.

A relação entre *habitus* e o campo é antes de tudo uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*, que é produto da incorporação da necessidade imanente desse campo ou de um conjunto de campos mais ou menos concordantes – as discordâncias podendo estar no princípio de *habitus* divididos, ou até dilacerados. Mas é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o *habitus* contribui para constituir o campo como mundo significante, dotado de sentido e valor, no qual vale a pena investir energia [...]. A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o *habitus* entra em relação com um mundo social do qual ele é o produto, sente-se como um peixe dentro d'água e o mundo lhe parece natural [...]; é porque ele me produziu, porque ele produziu as categorias que eu lhe aplico, que ele me parece natural, evidente (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2005, p. 85).

Assim, os atores sociais se movem em “campos”, ou seja, se movem em esferas da vida social fundados sobre um *habitus*, que ganham autonomia progressiva a partir das relações sociais, com traços bem diferenciados e propriedades muito particulares. Assim como há *habitus* distintos, existem, também, vários campos, tais como: o campo artístico, da produção dos bens simbólicos, campo religioso, campo da ciência, campo da arte, campo escolar, etc. Os campos são os espaços onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define “como o *locus* onde se trata uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1994, p. 19). Sintetizando, todo ator social age no interior de um campo socialmente predeterminado. As práticas, conseqüentemente, ocorrem no seio das esferas sociais: os campos, que são os espaços onde os atores realizam aquelas ações orientadas por um *habitus*.

Dito isto, Bourdieu (2003) acrescenta que a maioria das pessoas está estatisticamente destinada a encontrar circunstâncias afinadas com aquelas que modelaram originariamente o seu *habitus* e, por conseguinte, a ter experiências que virão reforçar as suas disposições. A análise de Bourdieu tende, assim, a enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes, uma vez que se considera a socialização como um processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de *habitus* distintos.

Nesta pesquisa, não nos compete uma investigação de como se estrutura o *habitus* dos sujeitos, mesmo porque, esse não é o nosso objeto de estudo. Mas como o *habitus* pode orientar as ações, pensamos que os sujeitos dessa pesquisa, possam revelar ações que se direcionem a um *habitus*. Compete-nos dizer, portanto, que ocupam o mesmo espaço social aqueles indivíduos que possuem as mesmas Representações Sociais e articulam o mesmo *habitus*. Ambos, representações sociais e *habitus*, estabelecem uma estrutura epistemológica para a relação sujeito-objeto, assim, a contribuição que o *habitus* dá a esse estudo é a possibilidade de se contemplar as particularidades que nascem da dialética da relação entre o indivíduo e o campo em que os atores protagonizam suas práticas.

Sendo assim, “as ações do homem no meio social são uma via de mão dupla, onde elas modificam e alteram o meio e são construídas e alteradas por ele” (CASTRO, 2004, p. 74). Isto pressupõe que as representações sociais são via de acesso ao *habitus* e vice-versa.

Quando se considera que a prática se traduz por uma “estrutura estruturada” predisposta a funcionar como “estrutura estruturante”, explicita-se que a noção de *habitus* se sustenta, pois, “através de esquemas generativos que, por um lado, antecedem e orientam a ação e, por outro, estão na origem de outros esquemas generativos que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento” (BOURDIEU, 1994, p. 16). Os esquemas permitem ao sujeito adaptar sua ação às características de cada situação corrente e ele inova apenas para compreender aquilo que a torna singular. O *habitus* “funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas” (BOURDIEU, 1994, p. 65).

Perrenoud (1998, p. 155), apoiado em Bourdieu, mostra que “uma parte importante da ação pedagógica apóia-se em rotinas ou em uma improvisação regrada, que evocam mais um *habitus* pessoal ou profissional do que saberes”. Nesse aprendizado,

a ação pedagógica é constantemente controlada pelo *habitus*, conforme pelo menos quatro mecanismos: uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras; mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*; a parte menos consciente do *habitus* intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta de projeto; na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator” (PERRENOUD, 1998, p. 155).

Não nos propomos a retomar os quatro mecanismos descritos por Perrenoud para compreender que uma ação pedagógica mobiliza o *habitus*, sobretudo, o primeiro mecanismo complementar que ele descreve se aproxima de algumas discussões que tecemos anteriormente. O primeiro mecanismo: transformação de esquemas de ação em rotinas é bastante peculiar, pois

um professor não passa 20 a 30 horas por semana junto a uma classe, não prepara tantos cursos ou atividades semelhantes, anos a fio, sem construir uma quantidade impressionante de rotinas. No início da carreira, elas ainda não se instalaram; o professor em formação inicial ou principiante ainda tenta empregar saberes procedimentais, receitas, técnicas, métodos, modelos. Já nessa etapa, contudo, o *habitus* intervém na operação desses procedimentos e esquemas de ação. Pouco a pouco, a parte de rotinas sob controle da parte menos consciente do *habitus* vai crescendo. Ao saberes procedimentais (que considero como saberes sobre os procedimentos, e não como *savoir-faire*) evoluem à medida que se avança no ciclo de vida profissional. Os mais explícitos se submetem de diversas formas: alguns se extinguem ou enfraquecem, por falta de pertinência ou de uso; outros incorporam-se às rotinas e ampliam o *habitus*; outros permanecem como representações vivas e explícitas, porque são mantidos nesse nível pela complexidade e pela resistência do real ou por um investimento intelectual particular - gosto pela psicanálise, pela didática ou pela sociologia, por exemplo (PERRENOUD, 1998, p. 156).

Assim, cada vez que o professor, e mesmo o professorando, precisa executar uma ação contrária ou não, àquela planejada, essa ação poderá ser regulada pelo *habitus*, cujo conhecimento ajuda na tomada de decisões na ação pedagógica. Segundo Bourdieu (1994),

a ação pedagógica na primeira fase de formação do agente é vista como produtora de um “hábito primário, característica de um grupo ou de uma classe que está no princípio da constituição ulterior de todo outro hábito”. As estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas (p. 18).

Entretanto, Perrenoud tenta analisar a prática docente, retomando o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, a fim de caracterizar aquela ação do professor que é resultante do acúmulo de saberes. O sentido que Bourdieu assume é de uma garantia da conformidade de determinadas práticas e de sua permanência, através do tempo, a partir da incorporação das estruturas sociais.

Deste modo, o professor assume todas essas estruturas e as utiliza como um dos elementos definidores de sua prática. Ou seja, na sua prática cotidiana, o professor utiliza o *habitus* como forma de efetivação do seu fazer docente. Premiado, por vezes, por situações inusitadas ou mesmo diante da mais corriqueira situação, o professor faz valer seus esquemas presentes na sua vida profissional, dando um sentido e uma orientação ao que acontece na sua prática. Temos a intenção de elucidar o que estamos dizendo, analisando situações concretas materializadas nas falas dos professores-interlocutores desta pesquisa.

A compreensão das formulações teóricas dialogadas nesta pesquisa, dá uma dimensão dinâmica ao processo das tramas que o cotidiano impõe no fazer docente. A cada ação tem-se uma nova teia de relações sociais e interpessoais, particularizando tal situação e explicitando a sua especificidade. A ação ocorre em um tempo específico e determinado. Aqui, não se pensa no tempo exclusivamente no seu aspecto cronológico. A percepção do tempo em que a ação se evidencia caminha além do ritmo das horas, incorporando interpretações, sensações, sentimentos, representações. O *habitus* e as representações sociais nos oferecem leituras e releituras da prática, como resultado de experiências acumuladas.

Assim, o professor pode formar um *habitus* no processo de seu fazer docente, pois ele é o agente de sua prática, e esta pode conter elementos oriundos de sua formação, das suas expectativas extra e intra-escolares, do seu viver, de suas experiências, das suas expectativas, dos seus saberes, de suas crenças, de suas representações.

Considerando que as representações sociais podem acessar o *habitus*, podemos inferir que um *habitus* gerado por uma representação social pode ser transformado por outros saberes ou práticas cotidianas compartilhadas por um conjunto social, bem como podem cristalizar-se como elemento da cultura de um grupo.

Todos esses componentes ocupam lugares distintos e contrários dentro da prática docente. Por outras palavras, há uma interpenetração desses componentes, teorias, elementos que conduzem o fazer pedagógico no cotidiano desses professores. Por isso, esses componentes são pólos que se interligam e ganham uma significação específica dada pelo professor.

Como é possível perceber, para realizar a investigação que propomos nesta pesquisa, que busca conhecer o que dizem os professores de língua inglesa de Teresina acerca do aluno de escola pública e, se o que eles pensam desse aluno faz com que articulem determinadas práticas no campo escolar em que atuam, utilizamos elementos conceituais colhidos a partir das bases epistemológicas da formação dos professores de língua inglesa, além de teorias sobre o fracasso escolar do aluno de escola pública e as teorias de Moscovici e Bourdieu.

Os conceitos e definições oriundos desse diálogo com essas teorias desvelam a relação sujeito e objeto, e afloram as coisas visíveis do indivíduo ligado a uma lógica do grupo, que é definido exclusivamente pelas relações, temporárias ou duradouras, informais ou institucionais, entre seus membros. Nessa interação sujeito e objeto, um é alterado e influenciado pelo outro por meio de práticas e comunicações partilhadas.

Esse é o caminho através do qual tentamos resolver os questionamentos e indagações levantadas neste trabalho. A seguir, faremos a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

## 4 TRILHAS METODOLÓGICAS

### 4.1 Introdução

Este capítulo descreve o tipo de pesquisa que realizamos, fornecendo explicações sobre a escolha dos sujeitos, a coleta e os procedimentos de análise dos dados.

Para estabelecer parâmetros para a análise de uma investigação e escolher os instrumentos, através dos quais os investigadores coletam seus dados empíricos acerca do problema proposto para produzir resultados interpretáveis, é considerada a especificidade do objeto. Farr (2002) expressa que a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial. Em termos práticos, os pesquisadores, ao desenvolverem um processo de investigação, podem recorrer à contribuições de um método ou outro. Contudo, isto não implica que todos os métodos são aplicáveis e autorizados independentemente de seu enquadramento teórico-conceitual. Sá (1998, p. 80) esclarece que o que Farr

está constatando é que a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência - ou seja, as chamadas teorias complementares - resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método

Portanto, ao considerar a natureza do presente estudo, que teve como objetivo conhecer as representações sociais acerca do aluno de escola pública, construídas pelos professores de língua inglesa que atuam nas redes pública e particular da Educação Básica de Teresina, optamos por uma metodologia que privilegiasse os aspectos quali-quantitativos<sup>3</sup>, de

---

<sup>3</sup> Segundo Pádua (2000), as pesquisas qualitativas se preocupam com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais que permeiam a rede de relações sociais. Costa (2001) ressalva que a pesquisa qualitativa se preocupa com uma realidade que não precisa ser transposta em dados matemáticos e estatísticos, pois trabalha com o subjetivo dos sujeitos, buscando a compreensão de seu discurso. A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Richardson (1999, p. 79) pontua que “existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa”.



cunho exploratório-descritivo<sup>4</sup>, por acreditarmos que a leitura desses métodos nos proporcionaria condições de atingirmos as intenções desse estudo, bem como ofereceria maior flexibilidade no pensar e no agir investigativo.

Como há uma relação entre o objeto de estudo e a escolha de uma determinada abordagem, articulamos uma sintonia entre o quantitativo e o qualitativo<sup>5</sup>, na intenção, também, de transpor as limitações do método quantitativo ao explicarmos situações mais complexas, que se apresentaram na análise dos dados.

As Representações Sociais se expressam na comunicação e, preferencialmente, na linguagem falada. Vigotsky (1993, p. 108) assinala que o “pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passa a existir”. Sendo assim, pensamento e linguagem são indissociáveis e suas inter-relações acontecem nos significados das palavras que, por sua vez, não são fixos, modificam-se e se constroem historicamente nas inter-relações sociais. Pela sua vinculação dialética com a realidade, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1986, p. 36). Portanto, a compreensão da fala exige a compreensão das relações sociais que ela expressa, porque as palavras representam o pensamento dos atores sociais, ela é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações.

Assim, foi com fundamento nas falas dos sujeitos da pesquisa, obtidas através de entrevista semi-estruturada, que buscamos apreender as representações sociais que eles elaboram e partilham acerca dos alunos de escola pública da cidade de Teresina. Ademais, a entrevista é uma técnica que permite uma comunicação bilateral e mantém uma estreita relação entre as pessoas, uma vez que

---

<sup>4</sup>As pesquisas exploratórias objetivam o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições, envolvendo levantamento Bibliográfico, entrevistas com pessoas que já passaram por situação semelhante e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 1996, p. 45-46). Os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o “que é”, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal. Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo (RICHARDSON, 1999, p. 71).

<sup>5</sup> Nesse sentido, devemos considerar científico não apenas os aspectos quantitativos, mas também as variáveis qualitativas, pois estas se complementam e possibilitam múltiplas interpretações (MINAYO, 2002).

A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais, que não é obtido satisfatoriamente [...], no caso da aplicação de questionários (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Especificamente para este estudo, utilizamos uma entrevista semi-estruturada (Apêndice C) como técnica de coleta dos dados, por ser um tipo de entrevista mais aberta, possibilitando maior flexibilidade nas respostas e obtenção de falas que podiam enriquecer ainda mais a temática abordada, garantindo, assim, um maior número de respostas e esclarecimento de dúvidas.

Quanto à origem do encaminhamento que prescrevemos, eles nasceram na confluência de dois fatores: as contribuições dos autores visitados e as primeiras leituras dos dados empíricos provenientes de nossa investigação, que nos revelaram elementos pertinentes e fecundos para a compreensão do problema colocado. Portanto, o caminho adotado foi considerado mais próximo da abordagem que estuda, neste trabalho, as Representações Sociais como produto.

#### **4.2 Quem são os Professores-Interlocutores da Pesquisa?**

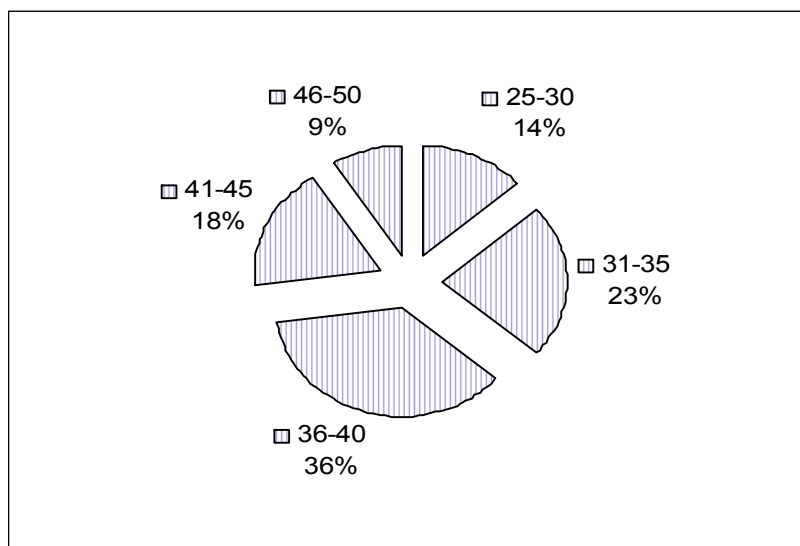
Foram adotados dois critérios para a seleção dos professores-interlocutores: (a) o de terem experiência de ensino em língua inglesa nas redes pública e privada da Educação Básica de Teresina e, (b) serem licenciados em Letras/Inglês. Esses critérios foram usados por acreditarmos que eles revelariam mais claramente suas representações acerca do aluno de escola pública, uma vez possuidores dos referenciais de ambas as redes. E, esse perfil é o mais adequado para investigar se eles mudam suas práticas nesses ambientes escolares.

Traçado o perfil, iniciamos visitas às escolas particulares tradicionais de grande e médio porte de Teresina, pois essas escolas concentram um maior número de professores licenciados em língua inglesa, um dos pré-requisitos para serem contratados por essas escolas. Contactamos apenas professores que ensinam ou ensinaram nas eleitas “melhores escolas particulares” da cidade, ou seja, escolas que possuem discentes com nível socioeconômico

mais elevado. Por que nos restringimos a essas escolas? Porque, *a priori*, partimos do pressuposto de que poderia haver diferenças significativas nas representações partilhadas por esse conjunto social acerca do aluno de escola pública, uma vez que trabalhavam em escolas mais bem aparelhadas na rede particular. Esse aspecto, forneceu maior clarividência para elucidar o problema de pesquisa.

Encontramos vinte e cinco professores que tinham o perfil adequado para este trabalho nessas escolas, mas apenas 21 concordaram em participar da pesquisa. Uma observação relevante a mencionar é que alguns professores, que não participaram da pesquisa por não terem experiência na rede pública, disseram que não pretendiam trabalhar em escolas públicas por causa dos baixos salários, por isso optavam em trabalhar em escolas particulares e/ou em cursos livres. Este foi o principal fator para que a amostra dos sujeitos fosse menor do que pensávamos. A título de ilustração, há um número reduzido de professores de inglês nas escolas privadas. Em uma escola particular com alunos de alto nível socioeconômico, por exemplo, havia duas professoras de língua inglesa e apenas uma delas, tinha o perfil para essa pesquisa. É válido salguardar que o número de sujeitos foi suficiente para atingir os propósitos deste trabalho.

Entre os entrevistados havia 16 mulheres e 5 homens, o que nos leva a inferir que há mais mulheres atuando no ensino de língua inglesa em Teresina do que homens. A idade dos entrevistados variava entre 25 e 50 anos quando da coleta de dados, que ocorreu entre junho e outubro de 2005. Como indica o Gráfico 1, a maior parte dos professores-interlocutores tinha entre 36 e 40 anos e representam os sujeitos portadores de mais tempo de experiência no exercício da profissão de professor de língua inglesa.

**Gráfico 1:** Distribuição dos entrevistados em relação à idade

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

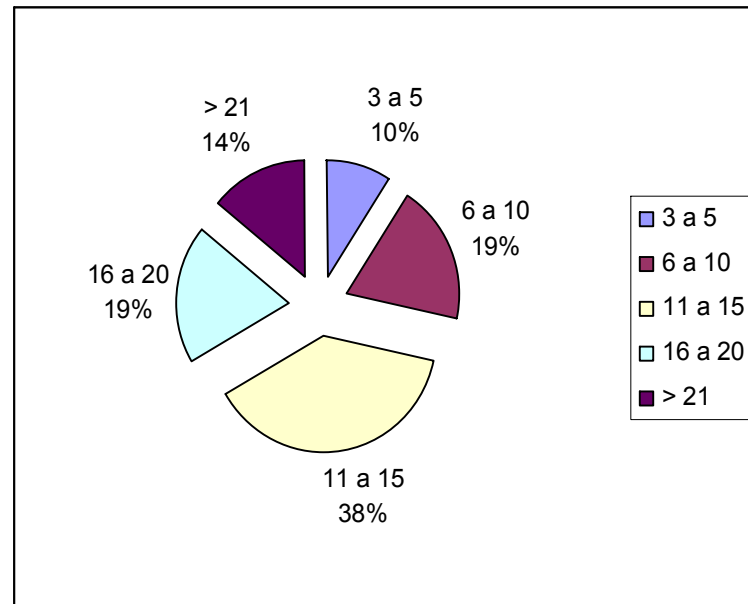
Quanto à titulação dos sujeitos, apenas um dos entrevistados tinha Mestrado em Educação, dez eram Especialistas em língua inglesa, seis estavam cursando Especialização em língua inglesa, dois cursando Mestrado em Educação e dois possuíam apenas curso Superior completo em Letras/Inglês. Esse dado mostra que, atualmente, há uma preocupação, por parte dos professores de língua inglesa de Teresina, de ingressarem em programas de formação continuada – quase todos expressaram o desejo de fazerem cursos de pós-graduação, mas os compromissos financeiros os impediam de participarem desses programas, embora estivessem aguardando uma oportunidade conveniente para fazê-los.

Em relação ao exercício da docência, apenas dois interlocutores não atuaram no magistério durante o período da graduação, sendo que, dezenove entrevistados tiveram diferentes experiências com o ensino de língua inglesa quando eram universitários<sup>6</sup>.

A seguir, o Gráfico 2 apresenta a distribuição dos interlocutores em relação ao tempo de exercício no magistério em língua inglesa.

<sup>6</sup>Três dos sujeitos entrevistados trabalharam somente em cursos livres durante a graduação; quatro entrevistados trabalharam em escolas públicas; um interlocutor trabalhou na alfabetização; quatro somente em escolas particulares; três trabalharam nas redes pública e particular; somente dois trabalharam nas duas redes de ensino e em cursos livres ao mesmo tempo; e dois dos respondentes trabalharam na escola pública e em cursos livres.

**Gráfico 2:** Distribuição dos entrevistados em relação ao tempo de exercício da profissão em língua inglesa.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Conforme o Gráfico 2, apenas 10% dos respondentes têm de 3 a 5 anos de experiência no ensino de língua inglesa; 14% atuam no ensino de língua inglesa há mais de 21 anos; temos um percentual de 19% tanto para professores com experiência entre 6 e 10 anos, quanto para professores com experiência entre 16 e 20 anos; e um percentual de 38% para professores com experiência entre 11 e 15 anos, o que nos permite dizer que 90% dos entrevistados possuem mais de seis anos de experiência no ensino de língua inglesa, ou seja, são professores experientes que podem se permitir maiores inovações na prática em sala de aula, bem como uma relação mais vibrante com o aluno e posturas mais críticas em relação ao seu próprio trabalho, ao contexto institucional e ao contexto mais amplo no qual estão inseridos.

### 4.3 Procedimentos de Coleta de Dados

No primeiro semestre de 2005, aplicamos um roteiro de entrevista semi-estruturada como pré-teste a professores de Língua Portuguesa e Matemática do CEFET-PI, que tinham o mesmo perfil dos sujeitos de nossa pesquisa: atuarem nas redes pública e privada de Teresina. Participaram do pré-teste cinco professores de Português e cinco professores de Matemática. Esse momento teve tripla importância: (1) de testar nosso roteiro e fazermos as modificações necessárias; (2) de termos uma idéia aproximada do tempo que precisaríamos para a entrevista e, assim, nos familiarizarmos com o manuseio do gravador, checando os fatores tempo *versus* número de fitas necessárias; (3) após as transcrições das entrevistas do pré-teste, identificamos a consistência do nosso objeto de estudo, pois nas falas dos professores do pré-teste, percebemos que havia, sim, indícios de uma espessura de representações sociais que eles elaboram e partilham do aluno de escola pública. Com esta constatação, veiculamos a possibilidade, naquele momento, de não limitarmos os sujeitos aos professores de língua inglesa, com a pretensão de termos um maior número de interlocutores, mas quisemos privilegiar os profissionais comuns à nossa formação.

Elucidada qualquer possibilidade de dúvidas ou compreensão do roteiro de entrevista<sup>7</sup>, após o pré-teste, foi iniciada as entrevistas com os professores-interlocutores.

Os entrevistados escolheram local, dia e hora para a entrevista, de acordo com sua comodidade e conforto. No início das entrevistas, esclarecemos o objetivo e a natureza do trabalho, solicitando autorização para gravar a entrevista (Apêndice B) e explicando o motivo da gravação<sup>8</sup>.

Em todas as entrevistas, conseguimos criar com o entrevistado um ambiente de amizade, identificação e cordialidade, ajudando-os a adquirir confiança e permitindo-lhes

---

<sup>7</sup> Não houve necessidade de alterarmos o roteiro de entrevista, pois as perguntas foram formuladas com frases compreensíveis e em uma cadeia de perguntas interdependentes, facilitando as intervenções feitas pelo entrevistador, ao considerar relevante para os objetivos da pesquisa, algo que o entrevistado mencionava.

<sup>8</sup>Richardson (1999, p. 217) recomenda que o pesquisador deve proceder a análise do material imediatamente após a entrevista ter sido realizada, para evitar transtornos, caso possa surgir aspectos incompreensíveis ou, ainda, uma gravação estragada que exija uma nova entrevista.

concluir seus relatos. As entrevistas foram realizadas no período de junho a outubro de 2005<sup>9</sup>. Uma vez feita cada entrevista, iniciamos o processo de transcrição, o qual foi a parte mais cansativa, mas profundamente útil e prazerosa, pois à medida que transcrevíamos as falas, nossas hipóteses iam se confirmando ou não, e elementos novos começavam a revelar-se, tornando todo esse processo de pesquisa apaixonante.<sup>10</sup>

A duração das entrevistas variou entre 25 e 40 minutos, e o processo de transcrição, por entrevista, durou de 4 a 5 horas. Não houve o retorno da entrevista transcrita, pois os entrevistados confiaram na imparcialidade e ética da pesquisadora. A seguir, apresentamos os procedimentos analíticos para análise dos dados<sup>11</sup>.

#### **4.4 Procedimentos analíticos/ Organização e análise dos dados**

As entrevistas (gravadas em fita cassete), após sua transcrição integral e literal, foram submetidas a várias leituras, objetivando a tarefa de organização da análise e definição de categorias.

Os dados, portanto, foram submetidos a uma análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial, conforme Bardin (1977)<sup>12</sup>.

Este procedimento resultou na identificação de categorias<sup>13</sup>, em torno das quais as falas se convergem, em função do conteúdo analisado, representando as unidades de sentido

---

<sup>9</sup> Antes de começarmos a gravação, os interlocutores preenchiam uma ficha com dados de informação geral (ver apêndice 1), com o objetivo de traçarmos o perfil de nossos entrevistados.

<sup>10</sup> Regravamos 4 entrevistas porque tivemos problemas com um aparato tecnológico

<sup>11</sup> Outras indagações foram formuladas durante as entrevistas (Apêndice C), com vistas a obtermos informações adicionais e/ou esclarecimentos importantes para a pesquisa.

<sup>12</sup> A análise do conteúdo pode ser considerada “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38). Franco (2003, p. 14) nos diz que a “Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.

<sup>13</sup> Segundo Bardin (1977, p. 117) a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades

do pensamento dos entrevistados. Pontuamos que o processo de formulação de categorias, em análise de conteúdo, é desafiante, pois

implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória (FRANCO, 2003, p. 52).

Há dois caminhos, segundo Franco (2003), para a elaboração de categorias: (a) categorias criadas *a priori*, (b) e categorias definidas *a posteriori*. As categorias, neste trabalho, foram criadas *a posteriori*, pois elas emergiram da fala, do discurso, do conteúdo das respostas dos interlocutores e isso implicou uma constante ida e volta do material de análise à teoria. Por conseguinte, essa técnica nos possibilitou apreender o que as palavras representam, tanto implícita quanto explicitamente, o que nos proporcionou apreender as representações sociais dos respondentes.

Mediante este procedimento, o conteúdo das falas dos professores-interlocutores auxiliaram a ilustrar e a desvelar questões levantadas acerca do objeto investigado, contribuindo, portanto, na elucidação das inferências e nas explicações dadas à problemática da pesquisa.

Adotamos a nomenclatura **S1**, **S2** e assim, consecutivamente para assegurar o anonimato dos professores-interlocutores e o sigilo de suas respostas, uma vez que esses agentes educacionais, de fato, dizem, enunciam, e revelam como representam o aluno de escola pública e de que forma trabalham nos campos escolares público e privado.

O próximo capítulo registra os resultados desta pesquisa, buscando destacar os aspectos norteadores desse estudo.

---

de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” A categorização facilita a análise da informação e a maioria dos procedimentos na análise do conteúdo, inclui a categorização (RICHARDSON, 1999).



## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **5.1 Introdução**

O objetivo deste capítulo é analisar os dados coletados a partir do *corpus* representado pelos 21 professores de Língua Inglesa da Educação Básica das redes pública e particular de Teresina. Para atingir tal fim, utilizamos o método da análise do conteúdo, por meio da técnica de análise categorial, o que possibilitou uma análise das comunicações das falas dos professores-interlocutores, como explicitado no capítulo anterior.

Os dados, analisados neste capítulo, foram coletados através de uma entrevista semi-estruturada, algumas com intervenções projetivas, instrumento que possibilitou conhecer as representações sociais compartilhadas pelo conjunto social que participou da pesquisa. As falas revelaram as expectativas, frustrações, opiniões, impressões e as representações sociais acerca dos alunos, das instituições em que trabalham e de seus pares, bem como a maneira como eles conduzem suas práticas em sala de aula em função dessas representações.

As respostas dadas pelos professores-interlocutores às perguntas elaboradas no Roteiro de Entrevista (Anexo C), forneceram o direcionamento para a construção das categorias que serão explicitadas neste capítulo. Essas categorias analíticas, revelam as justificativas dadas pelos sujeitos relacionadas ao objeto em estudo, elucidando os objetivos de pesquisa. Vale ressaltar, que não foi feita uma análise comparativa entre ambas as redes: pública e particular, mas adicionamos informações relevantes aos dados obtidos sobre a escola particular em alguns momentos de nossa discussão, verticalizando, assim, a análise.

A seguir, procedemos à descrição dos dados.

### **5.2 Descrição e Análise dos Dados Quali-quantitativos**

A interpretação dos dados, neste item, é apresentada com o apoio do referencial teórico proposto e/ou materiais que consultamos durante todo o processo de pesquisa. Iniciamos a análise pela questão 2 do roteiro de entrevista, pois a questão 1 [Há quanto tempo você ensina a língua inglesa?] evidenciou o tempo que os interlocutores atuam no ensino da referida língua, como mostrou o Gráfico 2, no capítulo anterior. Durante a análise e discussão dos dados, usaremos tópicos para as questões, ao invés de transcrevê-las como se apresenta no roteiro de entrevista (Ver Apêndice C).

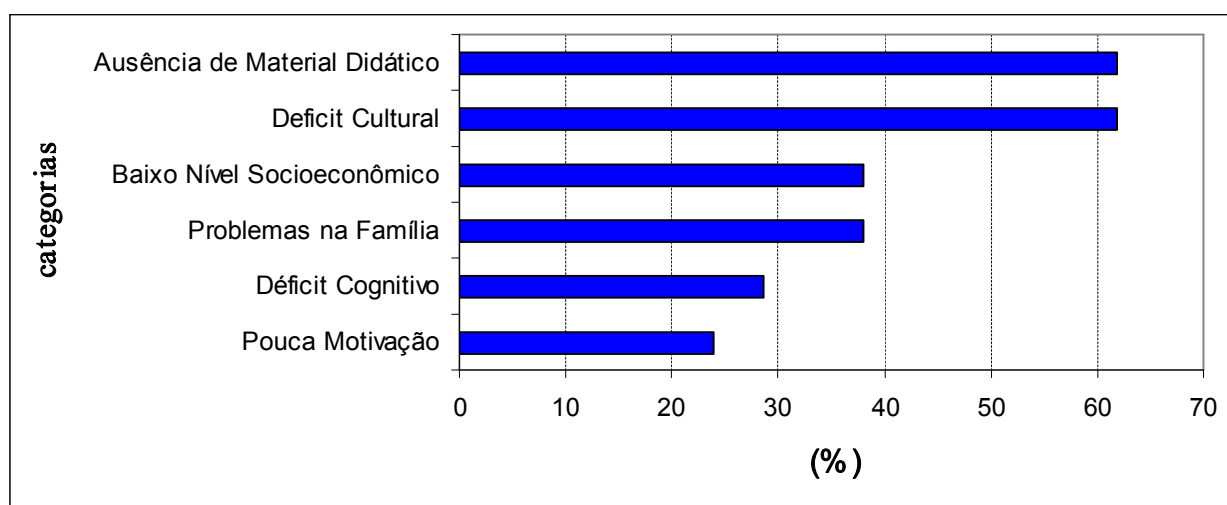
Portanto, a questão 2 do roteiro de entrevista [Fale sobre o nível dos alunos da rede pública e particular] possibilitou apreender os motivos imputos aos alunos de escola pública por terem um nível inferior em relação aos alunos de escola particular. 100% dos professores-interlocutores, quando sugeridos a falar sobre o nível dos alunos das redes pública e particular de ensino, responderam que há diferença de nível entre os alunos das duas redes porque os alunos da rede pública têm, na maioria, recursos didáticos precários, déficit cultural, problemas na família, baixo nível socioeconômico, déficit cognitivo e pouca motivação. A Tabela 1 e o Gráfico 3, mostram os percentuais destas categorias, que revelam porque os alunos de escola pública possuem um nível “inferior” em relação aos alunos de escola particular.

**Tabela 1** – Fatores atribuídos aos alunos da escola pública que os diferenciam do nível dos alunos das escolas particulares

<b>Categorias</b>	<b>%</b>
Ausência de Material Didático	61,9
Déficit Cultural	61,9
Problemas na família	38,1
Baixo nível socioeconômico	38,1
Déficit cognitivo	28,6
Pouca motivação	23,8

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

**Gráfico 3** - Fatores atribuídos aos alunos da escola pública que os diferenciam do nível dos alunos das escolas particulares



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Dentre as seis categorias que emergiram das falas dos professores-interlocutores, podemos perceber que o eixo representacional que se refere ao aluno, nessa pergunta, apresentou 4 categorias de representação do aluno com responsabilidade solidária à família, ou seja, são categorias que os professores-interlocutores da pesquisa representam do aluno de escola pública, mas, na verdade, não são inerentes a eles, embora sofram as conseqüências oriundas das mesmas. As categorias vinculadas à família da pergunta 2 são: Ausência do Material Didático, Déficit Cultural, Baixo Nível Socioeconômico, Problemas na Família. As categorias Déficit Cognitivo e Pouca Motivação referem-se às propriedades, digamos, inerentes ao aluno, embora sejam reflexos de um contexto macro. Como podemos perceber, o eixo representacional do aluno está, portanto, ligado ao seu contexto socioeconômico e cultural.

Analisando a Tabela 1 e o Gráfico 3, verificamos que as categorias Ausência do Material Didático (61,9%) e Déficit Cultural (61,9%), apresentam as maiores freqüências, e constituem-se nos principais fatores que contribuem para que o nível do aluno de escola pública seja “inferior” ao nível do aluno de escola particular. No caso da categoria Ausência do Material Didático (61,9%), compreende a falta de livros e acesso a recursos extras que

possam conduzi-los a uma atitude favorável ao aprendizado de língua inglesa, como o aluno de escola particular. Segundo os professores-interlocutores, a falta desses recursos faz com que o aluno não tenha estímulos e, conseqüentemente, isso tem reflexo em seu interesse e motivação, fazendo com que o seu nível de aprendizagem seja “inferior”, “menor” do que o do aluno de escola particular. As seguintes falas nos remetem a essa interpretação:

O aluno da rede pública tem um nível bem mais baixo do que o aluno da rede particular, por conta da falta do acesso, muitos não têm livros. Eu acho que essa falta de recurso é o que mais prejudica o aluno da rede pública (S14).

Os alunos da rede pública são alunos que não têm acesso ao material, não têm acesso a recursos extras, isso dificulta muito. Além disso, eles têm pouca motivação, são poucos motivados, enfrentam muitos problemas de família. Eles vêm para a escola e vêm pouco motivados, já não encontram um ambiente que eles esperavam encontrar. Você sabe que um ambiente de uma escola pública é completamente diferente de um ambiente de uma escola particular. Então ele já vem com essa falta de motivação, então o nível dele é bem menor do que o aluno de escola da rede privada, com certeza (S16).

A categoria Déficit Cultural (61,9%) compreende os elementos dos domínios da cultura do meio familiar, ou seja, o volume de capital cultural da família que exerce influência nas expectativas e atitudes para o êxito escolar. Essa idéia é descrita por Bourdieu que nos diz que

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Assim como para Bourdieu, as aspirações de ascensão social pelo mérito escolar, devem-se aos encorajamentos do campo familiar, interiorizadas e transmitidas pelo capital cultural, os professores-interlocutores avalizam que o aluno de escola pública tem um nível inferior ao nível do aluno de escola particular, porque as condições culturais de seu meio não são favoráveis para que eles desenvolvam aptidões para aprender línguas, haja vista que o capital cultural transmitido pela família desses alunos, não os incita a ter o domínio de uma língua estrangeira. Os seguintes trechos abaixo ilustram esses conteúdos:

Eles não têm esse contato com a língua, na casa deles não tem ninguém que fale essa língua, não têm nem mesmo um computador. É difícil. Imagine, eles não tem nem como, não têm recurso, não têm como se desenvolver, como crescer na aprendizagem da língua, não tem como. É uma experiência que na hora que a gente entra em contato a gente percebe visivelmente. Na hora que a gente entra na escola

pública, que a gente ver o nível deles...eles não sabem, quer dizer, para mim que sou professora de Ensino Médio o que eu posso dizer é que em relação à língua inglesa eles não sabem nada (S5).

Na rede pública o nível dos alunos não é só menor, como é muito, muito, muito menor nas mesmas séries, primeiro porque eles não têm material didático e segundo porque eles não vêem muita perspectiva com relação ao Inglês, eles não percebem a importância dessa língua pelo fato do mundo deles ser muito limitado, sem horizontes (S6).

O nível é assim, baixíssimo. Na 5ª série eu fiz um trabalho, por exemplo, fazer colagem de coisas que tinham nome em língua inglesa e foi assim uma dificuldade, porque eles mesmos não têm esses produtos. Eles não têm muitos produtos na língua inglesa, tipo shampoo, bombons que têm a nome em inglês. Eles não têm esse acesso, é uma comunidade muito pobre, que os pais, eles também não podem ajudar porque a maioria são analfabetos, ou têm uma escolaridade mínima para ajudar os seus filhos (S20).

O capital cultural é um determinante para que o aluno adquira um bom nível no campo escolar e, em especial, no aprendizado de uma língua estrangeira. Essa condição passa, então, a classificá-los, pois os identifica em seus campos, em um contexto, cuja realidade se inscreve desvalida de bens materiais e culturais.

A análise das categorias acima corroboram, também, com aos dados colhidos por Lustosa (2003), ao comparar os resultados utilizados na categoria referente ao uso / não uso da língua inglesa no cotidiano dos alunos de 7ª série do ensino fundamental, onde foi possível inferir que há um distanciamento do uso dessa língua por alunos da escola pública por decorrência da distribuição desigual dos recursos materiais e culturais de que dispõem esses sujeitos. Lustosa (2003, p. 104) diz em sua análise que foi percebido “que os sujeitos da rede pública dispõem de poucos recursos para ter acesso à Língua Inglesa, contrariamente ao que ocorre entre os sujeitos inseridos na rede particular”. Assim, Déficit Cultural e Ausência de Material Didático são categorias que contribuem para que o nível do aluno de escola pública seja inferior ao nível do aluno de escola particular.

As categorias Problemas na Família e Baixo Nível Socioeconômico apresentam o mesmo percentual (38,1%), e indicam fatores que contribuem para que o nível do aluno de escola pública seja menor do que o nível do aluno de escola particular. A categoria Problemas na Família compreende os problemas relacionados ao capital econômico, ético e de violência familiar. Essa categoria aponta, dessa forma, para a importância enunciada ao desempenho de papéis exercidos dentro do âmbito familiar. Em relação à categoria Baixo Nível Socioeconômico, compreende a ausência do capital econômico que impossibilita o aluno de

comprar o material didático, fazer fotocópias, e isso, associado aos outros fatores, contribui para que eles não tenham um bom nível.

Fizemos a análise concomitante das duas categorias descritas acima: Problemas na Família e Baixo Nível Socioeconômico porque elas se entrelaçam, já que um dos problemas da família é o problema econômico. Passamos, então, a fazer algumas considerações a respeito do conteúdo das falas dos professores-interlocutores, a respeito da Família.

A implicação de que uma convivência familiar favorável ou desfavorável para o ensino pode facilitar ou não o sucesso escolar dos alunos nos chama atenção, pois na perspectiva dos professores-interlocutores, torna-se imprescindível a necessidade do binômio família-escola como fator integrante da estabilidade do percurso escolar do aluno, como parceria que rege o sucesso escolar, como se lê nas falas seguintes:

Na escola pública, o nível é... até mesmo por causa de nossa disciplina, não é? E a questão da família que é muito importante. O aluno da escola pública não é assistido pela família, a família não está nem aí, tem muitos problemas, que um que matou, é outro que usa drogas, então, é muito difícil, eles não acompanham as tarefas em casa (S10).

Para os sujeitos, se a família estiver empenhada no processo de escolarização dos filhos, eles vão obter níveis mais elevados de aprendizagem, vão conseguir ter bons resultados em seu aprendizado, como os alunos de escola particular, os quais têm o apoio da família, que oferece todas as condições para que eles obtenham sucesso.

Esse pensamento dos interlocutores, de que as famílias dos alunos de escola pública não contribuem para o bom êxito escolar, nos remete a estudos, como os de Zago, Viana, Portes *apud* Nogueira et al (2000), voltados para as famílias que desenvolvem ou não estratégias para o sucesso ou fracasso escolar dos filhos. Esses estudos têm dado visibilidade para o avanço na compreensão das relações que as famílias dos diferentes meios sociais estabelecem com a educação escolar. Que significado as famílias atribuem à escolarização de seus filhos? A tônica desta questão é pertinente nas pesquisas citadas acima, e, sob a ótica dos professores-interlocutores, a maioria das famílias dos alunos de escola pública não apresenta interesse pelos estudos de seus filhos, pois como elas têm muitos problemas, elas não participam do processo de escolarização dos filhos, conforme a seguinte fala:

Eu acho assim, que o problema do particular e do público vai mais da participação dos pais, porque os pais do aluno da rede particular eles têm mais interesse com as atividades do filho, o que o filho está fazendo, já o da escola pública não têm tanto interesse, eles não participam de nada do filho, e o nível dele vai lá pra baixo. Então a gente sabe que só dentro da sala de aula não é suficiente (S13).

Essa visão dos professores-interlocutores apresenta-se um tanto reducionista, pois seria necessário uma pesquisa para validar tais considerações sobre essas famílias, pois, embora elas aparentem não ter participação efetiva na vida escolar dos filhos, segundo os sujeitos, e vivenciarem situações de dificuldades financeiras tais como as associadas ao desemprego e separação dos pais, além de outros acontecimentos ligados à violência, que fragilizam ainda mais a segurança e a afetividade desses alunos, eles a retêm como auto-espelho quando o sentimento de pertença evidencia-se nas manifestações dos sonhos futuros:

O aluno da escola pública também tem um desestímulo, a gente não sente assim muito estímulo da parte deles, porque eles não têm visão de futuro, “estudar muito pra quê? Quero ser mesmo caminhoneiro como meu pai e o meu tio, vive viajando e não precisam de inglês (S9).

Podemos dizer que um conjunto social estabelece inter-relações positivas ou negativas, dentro de um contexto social concreto, e que mesmo vivenciando tensões e imprevisibilidades, o *lócus* familiar é ressignificado quando a ancoragem dos sonhos e expectativas retratam o álbum de família.

Esses alunos não têm expectativas de sucesso porque eles terminam seguindo as profissões dos pais deles. Muitos abandonam a escola e começam a trabalhar para ajudar a renda familiar. Eles terminam trabalhando no comércio, ou então, quando não conseguem terminar o Ensino Médio, vão ser ambulantes ou fazer qualquer tipo de trabalho ganhando uma ninharia. E muitos deles querem ser mesmo é mecânico, pedreiro como o pai ou alguém da família (S15).

Os interlocutores indicam, ainda, que somente uma pequena parcela de seus alunos consegue tirar boas notas e acompanhar o conteúdo. Para eles, esses alunos navegam à mercê de seus destinos, mesmo apresentando um diferencial em relação à maioria dos alunos de escola pública.

Eu tenho um aluno que me chama muito atenção, ele é um excelente aluno, de vez em quando, tem esses alunos que são magníficos na escola pública, eu fico muito intrigada como eles conseguem, porque eles têm problemas seríssimos na família e conseguem ter um bom rendimento. Eu queria que esses alunos tivessem a oportunidade de ir para a escola particular (S8).

A fala do interlocutor acima evoca pouca expectativa do que se espera do aluno da escola pública e, especialmente, do ensino público. Estão agregados ao pensamento dos professores-interlocutores um ensino que não qualifica e alunos que não respondem, nem mesmo, a este “ensino desqualificado”, porque a concepção dos professores-interlocutores é de que os alunos de escola pública não conseguem organizar o pensamento lógico. Essa visão está, portanto, fundamentada nas representações sociais que os professores partilham sobre seus discentes e sobre a escola pública.

Na seqüência da Tabela 1 temos as categorias Déficit Cognitivo (28,6%) e Pouca Motivação (23,8%) que se constituem como fatores que também contribuem para o baixo nível de aprendizagem do aluno de escola pública. A categoria Déficit Cognitivo compreende os problemas de aquisição dos conteúdos. O aluno não consegue assimilar esses conteúdos e ressignificá-los, constituindo um *déficit*, que, portanto, influencia no nível escolar desses alunos. Segundo os professores-interlocutores, o aluno de escola pública tem um baixo nível de cognição, ou seja, não consegue aprender. Façamos essas leituras:

O assunto que eu começo nas três séries é o mesmo, certo? A gente sempre começa pelo b, a ba, pelo verbo “to be”, é a mesma coisa sempre, eles não sabem. E se você acaba de ensinar, na outra semana eles não sabem de coisa alguma, quer dizer, eles têm problemas para aprender (S5).

Percebe-se que no decorrer do ensino da escola pública que os professores parecem que relaxam um pouco mais, não é? Que acreditam que esses alunos não tenham a capacidade de aprender com a profundidade que eles, por exemplo, que eles utilizariam para ensinar os alunos da rede particular, então eu penso que isso é um empecilho, é até uma forma de você...vamos dizer assim (pausa média)... é...discriminar o aluno da escola pública, não é? Achando que ele não pode aprender, que ele não pode adquirir um conhecimento aprofundado (S1).

Os professores-interlocutores representam os alunos como incapacitados. Os alunos têm pouca ou nenhuma chance de aprenderem um outro idioma. Orientados por essa representação que têm desse objeto, torna-se natural ensinar somente o “b a BA” para eles. Uma vez que os professores não acreditam que os alunos possam avançar, adquirem a consistência de uma tradição de dar aulas começando sempre por um conteúdo: o verbo “to bi”, transformando-se em uma cultura nas escolas públicas. Nesta perspectiva, as representações sociais da realidade estão sempre vinculadas às experiências, à cultura



assimilada no decorrer de sua vida, à linguagem que utiliza nas relações sociais, enfim à própria história pessoal e do grupo social com o qual se convive e se relaciona. O conhecimento dessas representações oferece a compreensão de como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam nas relações sociais.

A categoria Pouca Motivação (23, 8%) também se constitui como categoria que impossibilita o aluno de escola pública de ter um bom nível de aprendizagem de língua inglesa, de acordo com os professores-interlocutores, que responsabilizam tanto o contexto escolar quanto o familiar pela pouca motivação dos mesmos. A fala do S11 reitera esse conteúdo:

Normalmente na escola particular a gente tem mais facilidade de trabalhar com os alunos porque os alunos têm mais motivação, têm um conhecimento maior sobre o conteúdo que a gente trabalha, além também do material, o material a gente tem mais disposição em termos de recursos didáticos para trabalhar as aulas e isso torna mais interessante e os alunos se interessam mais. Já na rede pública, a ausência do material didático, de um retroprojeter, um vídeo, faz com que as aulas não se tornem tão interessantes, além de que o aluno vem de uma classe mais baixa, já vem de um nível mais inferior não é? Com inúmeros problemas na família deles, então eles se sentem até menos motivados e na maioria das vezes se torna bem mais difícil de dar aula na escola pública do que na rede particular (S11).

Esse conteúdo representacional rege as normas para se trabalhar mais estusiastamente na escola particular, pois a representação que os professores-interlocutores mobilizam na escola particular está mais próxima do tipo de escola e do tipo de aluno que eles idealizam.

Em conseqüência, a desmotivação dos docentes no processo educacional da escola pública está associada a fatores salariais e a problemas de infra-estrutura, que acabam afetando a efetividade e afetividade dos professores-interlocutores nessa escola. Apresentamos o seguinte trecho de uma das entrevistas que denota essa interpretação:

Nós, professores, que trabalhamos também na rede pública, por motivos demais conhecidos como: baixa remuneração, não investimento na Educação pelo governo, material didático precário, não nos envolvemos tanto no processo educacional desses alunos da rede pública. Os próprios alunos desmotivados, isso também contribui para que nós professores também não nos sintamos motivados. O aluno chega e não se interessa pelas aulas, não faz os exercícios, é muito marasmo, diferente da escola particular (S7).

Inferimos, pelo conteúdo da fala acima, que os professores-interlocutores não mobilizam estratégias de motivação nas salas de aula da escola pública. Eles deixam claro que não se envolvem tanto com o processo educacional nessas escolas quanto se envolvem na escola particular, porque na escola pública o material é defasado, não há incentivo do governo para que eles possam fazer um bom trabalho. Isso significa que não há um reconhecimento da riqueza da docência orientada pela reflexão do fazer profissional desses docentes. A reflexão não isenta a constatação das dificuldades que caracterizam a esfera pública, mas ao contrário, com o questionamento daquilo que é vivido, pode-se redirecionar as situações mais correntes das tramas do cotidiano em ações que dinamizem essa vivência em um processo recriador, adotando como perspectiva o prenúncio da reflexão, como objeto de ressignificação crítica do olhar docente sobre os contextos que estão inseridos (GOMÉZ, 1992; PIMENTA, 2002).

Os professores-interlocutores reconhecem a escola pública como um *lócus* que confere um nítido hiato entre o ensino e a aprendizagem, e mostram-se coniventes com essa situação emergente, condicionados a um contexto instrumental de ensino, como constatou Aguiar (2003) em relação aos professores de línguas de Teresina, que não utilizam diferentes formas de ensino e estratégias em sala de aula, e não exercem uma prática pedagógica condizente com as orientações de um modelo reflexivo, pelo fato de não terem sido preparados durante o curso de formação universitária. Portanto, um modelo de formação de professores de línguas, orientado pela perspectiva do professor reflexivo escreve novas possibilidades de redirecionar as práticas desses professores.

A questão 3 [Em que rede de ensino é mais difícil ensinar Inglês: na rede pública ou particular?] teve como objetivo saber em que rede de ensino os professores acham mais difícil ensinar inglês e as possíveis razões para suas justificativas. Analisando as entrevistas, verificamos que 14,0% dos professores-interlocutores responderam que é mais difícil ensinar inglês na rede particular; 19,0% dos entrevistados responderam que há dificuldades distintas nas duas redes de ensino; e 66,6% dos professores-interlocutores expressaram que é mais difícil ensinar inglês na escola pública.

Como nosso objetivo centra-se, de uma forma geral, no aluno de escola pública e seu contexto, a análise categorial, dessa pergunta, foi construída pelas falas dos 66,6% dos respondentes, que afirmam que é mais difícil ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares, porque, em geral, os alunos de escola pública não possuem

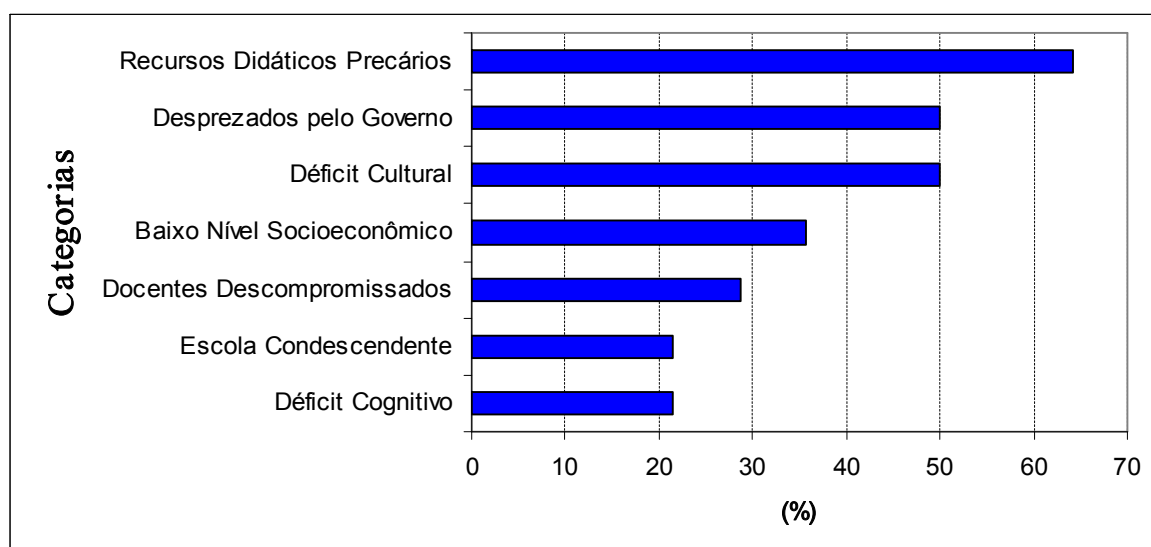
material didático, são desprezados pelo governo, têm déficit cultural e cognitivo, baixo nível socioeconômico, docentes descompromissados e escola condescendente. As respostas dos professores-interlocutores mais uma vez, ressaltam os preconceitos e estigmas conferidos aos alunos de escola pública. A Tabela 2 e o Gráfico 4, a seguir, mostram os percentuais destas categorias e revelam porque a maioria dos professores-interlocutores dizem que é mais difícil ensinar na escola pública do que na escola particular.

**Tabela 2** – Fatores aos quais os sujeitos atribuem uma maior dificuldade de ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares

<b>Categorias</b>	<b>%</b>
Recursos Didáticos Precários	64,3
Desprezados pelo Governo	50,0
Déficit Cultural	50,0
Baixo Nível Socioeconômico	35,7
Docentes Descompromissados	28,6
Escola Condescendente	21,4
Déficit Cognitivo	21,4

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

**Gráfico 4** – Fatores aos quais os sujeitos atribuem uma maior dificuldade de ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

A questão 3, como se vê na Tabela 2 e no Gráfico 4, revela a incidência de três eixos representacionais elaborados e partilhados pelos professores-interlocutores, a saber: (1) eles elaboram representações sociais do aluno; (2) eles constroem representações da escola pública; e com menos freqüência, mas não menos importante, (3) os professores-interlocutores também elaboram representações de seus pares. Vale sublinhar que os eixos representacionais relacionados à escola pública e relacionado aos pares, não são objeto dessa investigação, mas emergiram durante a análise, contribuindo, portanto, para o aumento das demandas do estudo.

Dentre as categorias geradas das falas dos professores-interlocutores, o eixo representacional que se refere ao aluno, apresenta três categorias com responsabilidade solidária à família, as quais são: Recursos Didáticos Precários, Déficit Cultural, Baixo Nível Socioeconômico; uma categoria inerente ao aluno: Déficit Cognitivo; e uma categoria com responsabilidade solidária ao governo: Desprezados pelo Governo.

No eixo representacional relacionado à escola, emergiu a categoria Escola Condescendente; e no eixo representacional relacionado aos pares, emergiu a categoria Docentes Descompromissados. Os dois últimos eixos, estão ligados às práticas concebidas à esfera pública de ensino, e são, também, produtos das representações sociais dos sujeitos da pesquisa.

Analisando a Tabela 2 e o Gráfico 4, verificamos que as categorias Recursos Didáticos Precários (64,3%), Desprezados pelo Governo (50,0%) e Déficit Cultural (50,0%), apresentam as maiores freqüências, e são considerados os principais fatores que dificultam mais o ensino de Língua Inglesa na escola pública do que na escola particular.

Em concordância com os interlocutores, a categoria Recursos Didáticos Precários (64,3%) realça a importância do material didático no ensino de línguas estrangeiras e constitui-se como o principal fator que dificulta esse ensino na escola pública. Os professores-interlocutores declaram que o material didático é requisito necessário para que o aluno possa interagir no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. É interessante pontuar que esta categoria emerge sete vezes no conjunto das questões formuladas, sendo que, três vezes ela se manifesta como primeira categoria para as questões de número 2, 3 e 8, com percentuais muito significativos. Possivelmente, *possuir o material didático* seja uma especificidade da

disciplina de língua inglesa, pois revela-se como principal instrumento desta aprendizagem.

As falas seguintes reiteram essa inferência:

Na rede pública é mais difícil, você não tem livro, você não tem... o que você leva é o material que você tem, você não tem gravuras, você não tem muito material, nas escolas públicas estaduais há uma carência enorme de material de tecnologia de ponta, não tem. Nas escolas particulares você tem um bom material, uma boa quantidade de material tecnológico, tem laboratórios muito bons, tem salas com bastante espaço, tipo assim, teatrinhos, que você pode levar os meninos pra praticarem. E na rede municipal de ensino você tem uma sedimentação dentro da rede pública, há uma melhor quantidade de material, de tecnologia, você já tem um vídeo, um gravador, tem TV, tem retroprojetor que dá pra você fazer um trabalho legal, assim, melhor do que na rede estadual. Aí você não pode comparar a rede pública municipal no nível do Dom Barreto ou do Colégio das Irmãs, mas eu acho que tem uma grande melhora em relação a rede pública estadual de ensino, tem melhorado não é? Mas, sem material é impossível o ensino de uma língua estrangeira (S4).

O problema maior é o material didático, não tem na escola pública, a gente tem que está escrevendo no quadro, e isso é muito difícil, e dificulta a aprendizagem, enquanto que na rede particular os alunos têm material didático, a estrutura da sala é bem melhor do que na escola pública e com certeza se torna bem mais fácil (S11).

Bom, com certeza na pública, não é? A pública pela falta de recurso, os alunos não compram livro, o professor não pode trabalhar com fotocopiada, é muito difícil, é tudo muito difícil. A minha experiência com a rede particular é muito boa, eu trabalhei com escolas que me ofereceram total condição de trabalho, então, pode ser que não seja assim em outras escolas, mas comigo foi tudo muito bom na rede particular e na rede pública muita dificuldade, muita dificuldade, às vezes eu tinha que preparar o material em outro lugar, tinha que fotocopiar do meu bolso pra poder fazer um trabalho bom, ter um resultado satisfatório (S14).

Analisando ainda a Tabela 2, os sujeitos apontam que os alunos da escola pública são Desprezados pelo Governo (50,0%), categoria sublinhada por eles como um dos fatores que dificultam o ensino na escola pública. A fala seguinte contém esse conteúdo:

Com certeza na escola pública é mais difícil, pela deficiência de material, de estrutura da escola, de estrutura física, estrutura pedagógica, não tem acompanhamento pedagógico, o governo não se preocupa muito com isso. O governo não tem interesse, acredito, de melhorar o ensino, de dar mais assistência a esses alunos, o governo não se importa com o futuro desses alunos... questão política é uma coisa muito difícil, é complicada. Infelizmente a gente só tem a lamentar (S9).

O sujeito 9, assim como outros interlocutores da pesquisa, acredita que a falta de investimento do governo nas escolas públicas contribui para a decadência do ensino público, constituindo um fator que torna o ensino público mais difícil, gerando uma roda viva do descaso, que assola essas escolas. O “desprezo” do governo, ou seja, a falta de investimentos e medidas urgentes de inclusão social e apoio político pedagógico, contribui para uma geração

de alunos sem escola de qualidade, estreitando as possibilidades dos mesmos de obterem êxito escolar e em sua vida social.

Essa falta de atitude do governo, de melhorar o ensino público, as condições de trabalho, de ensino, faz com que o aluno de escola pública não esteja apto a concorrer com o aluno de escola particular. A escola não tem nada, não tem incentivo para esses alunos, é difícil ensinar na escola pública desse jeito (S16).

Como foi pontuado no início da análise, essa categoria está inserida no eixo representacional relacionado ao aluno, com responsabilidade solidária ao governo. Assim, uma das representações partilhadas pelos professores-interlocutores acerca dos alunos de escola pública configura-se no âmbito do domínio público. Os professores-interlocutores relacionam o aluno que usa a escola pública à pobreza. Esse aluno é concebido como uma *propriedade* do governo, sempre à mercê das resoluções e medidas que, geralmente, se inscrevem contra e não a favor dele. Isso remete a uma escola que trabalha para legitimar as classes mais favorecidas e não as classes populares. Como o aluno de escola pública pode aprender lições para exercer a cidadania, se a própria escola os exclui desse direito? Uma pergunta sempre se relaciona a uma resposta. E uma resposta precisa ser coerente, precisa solucionar o que, de fato, está inerente à pergunta. Portanto, chamamos atenção para os momentos de reflexão como caráter transformador das ações no cotidiano escolar, criando instrumental adequado para o desenvolvimento de mecanismos de ensino mais eficientes e eficazes, condizentes com as realidades dos educandos, ou seja, ajudando a desenvolver competências que permitam realizar uma prática educativa que valorize a investigação, a experimentação e o pensamento reflexivo, como proposto por Schön, Pimenta, Gimenez, Zeichner, dentre outros autores discutidos no capítulo 1 desse trabalho.

A categoria Déficit Cultural (50,0%), é uma das categorias que contribui para que o ensino da língua inglesa na escola pública seja mais difícil do que na escola particular. Essa categoria, segundo os professores-interlocutores, também interfere tanto na motivação do aluno quanto na do professor, porque este não consegue articular formas de inserir no contexto social de seus alunos, razões que sejam acolhidas por eles para justificar o aprendizado dessa língua.

Este fator reforça o que os interlocutores disseram na questão 2, quando enunciam que o *déficit cultural* coopera para um baixo nível de aprendizagem da língua inglesa. Assim,

Déficit Cultural é uma categoria que justifica o baixo nível que o aluno de escola pública tem e, como reação, é um dos fatores que mais dificulta o ensino do referido idioma nessas escolas. Este quadro, segundo os interlocutores, agrava-se com a ausência de recursos financeiros, pois a categoria Baixo Nível Socioeconômico (35,7%) retira a possibilidade dos alunos fazerem fotocópias de textos ou de quaisquer outros materiais que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, assim como na análise da questão 2, o volume do capital cultural da família, bem como o volume do capital econômico exercem influência no nível desses alunos. Esses capitais também são descritos como fatores que dificultam o ensino nas escolas públicas, o que permite inferir que elementos integrantes do discurso dos professores-interlocutores, configuram a imagem que eles imprimem do aluno de escola pública, estigmatizando-os e revelando, dessa forma, suas representações de conteúdo negativo acerca desses alunos. Os trechos de entrevistas abaixo, reforçam essa análise:

Eu acho que é devido ele não ter exatamente essa cultura, que o professor deve passar, que é importante ele saber uma outra língua. Eu acho que vai muito da família, da situação que a família enfrenta... eles não têm uma cultura de aprender línguas, eles não conseguem entender essa importância... eu acho que é por causa, também, do fator econômico deles, são muito pobres, a comunidade deles é muito pobre, então eles não se interessam e, às vezes, perguntam por que estudar uma outra língua, não é? (S18).

Na rede pública é mais difícil, a gente lida com a violência, com a pobreza, eles não têm dinheiro para fazer xerox, comprar material, não é? Tanto para você ensinar como a convivência humana não é? Você lida com...você não pode contar muito com os pais, eles não têm muita participação, coitados, então, é um problema de cultura mesmo, de metas (S 20).

As categorias Docentes Descompromissados (28,6%) e Escola Condescendente (21,4%), ao constituírem-se como fatores que tornam o ensino de língua inglesa mais difícil nas escolas públicas, revelaram os eixos representacionais relacionados aos pares e à escola pública. Essas categorias têm algo em comum: elas carregam elementos que realçam um viés da cultura escolar pública, o qual chamaremos de “viés do faz-de-conta”, que permeia em algumas gestões escolares: o professor faz de conta que ensinou e os alunos fazem de conta que aprenderam, rotulando a escola pública como condescendente e os professores como descompromissados. Neste espaço, os sujeitos tecem os seguintes discursos a esse respeito:

Na escola particular você é cobrado e a rede pública não te cobra. Na rede particular, o teu chefe chega, te pergunta e quer teu planejamento, quer ver como estão tuas aulas, ele quer um resultado no final do ano. Na rede pública não. Você

entra em sala de aula sem ter um planejamento, sem preparar tua aula, faz qualquer atividade (S16).

A carga horária termina sendo menor na escola pública porque tem professores que entram 20 minutos atrasados e saem faltando ainda 10, 25 minutos para terminar a aula. Então, pelas aulas que não têm realmente, uma reunião pedagógica, enfim, qualquer coisa que apareça é motivo para não haver aula. Não é nem a questão da enrolação não, porque também tem a enrolação não é? Quando você ver... quando você trabalha em uma escola pública, você leva de qualquer jeito, é do jeito que der. E na verdade eu não vou ser hipócrita não: é do jeito que der, certo? Nem adianta fazer diferente porque eles não vão entender mesmo (S19).

O conteúdo das falas acima expressa uma roda viva de pedagogos, diretores e professores que abandonam uma postura mais dedicada, mais devotada, e porque não dizer, mais amorosa com o ensino público. As representações dos docentes como descompromissados, e a escola como condescendente são orquestradas por uma cultura escolar pública fruto de um *habitus*. Pierre Bourdieu observa que o *habitus* é uma lei existente nas entranhas do conjunto social e é promulgada pelo lugar em que estes atores ocupam no espaço social. No caso específico deste trabalho, essa afirmação se confirma nas ações desses indivíduos.

Percebemos que a força que aproxima as falas dos interlocutores acima, origina-se, portanto, de um saber esculpido pela experiência, pela interação dos atores sociais quando perpassam pelos campos escolares em que atuam, construindo, pois, representações sociais, que passam a dar sentido às ações desses professores. Dessa interação entre o meio e o conjunto social, há indícios de um *habitus* de fazer o que todo mundo *faz* ou *não faz* na escola pública, porque é a regra que molda as posturas convergentes, as quais esquematizam-se em matrizes de apreensão do mundo que é vivenciado e presenciado, estruturando o *ser* e o *fazer* desses atores que, embora revelem condutas contraditórias, são aceitas como familiares para o conjunto social, objetivando e ancorando seus estigmas e preconceitos acerca dos alunos de escola pública, da instituição em que trabalham e de seus pares.

A categoria Déficit Cognitivo (21,4%) é uma outra acepção que, para os interlocutores, dificulta o ensino de língua inglesa e é responsável, também, por um baixo nível de aprendizagem desses alunos, como visto na questão 2. Essa categoria se integra a outros caracteres que o conjunto social articula no processo de interação com seus discentes, formando representações sociais dos mesmos. Nesse sentido, esta unidade de análise apresenta uma riqueza de pensamentos construídos e partilhados sobre o aluno de escola



pública, cujo teor indica certo pessimismo quanto à inserção desses alunos em campos profissionais de maior prestígio social, como podemos apreciar na seguinte fala:

Aquele aluno da classe mais pobre, mais marginalizada com certeza a aprendizagem dele vai influenciar, vai ter problemas. É muito difícil ensinar para eles porque geralmente eles têm muita dificuldade para aprender e eles não têm aquela visão de futuro, de que eles podem ser um médico se eles estudarem, se eles se formarem eles vão conseguir uma profissão, uma coisa melhor, uma vida melhor, um emprego, não é? Mas eles não têm essa visão (S5).

O conteúdo dessa fala denota, para os professores-interlocutores, que os alunos das classes populares se mostram menos dispostos a fundar a sua esperança de ascensão na escola, por serem “menos ou pouco motivados” em relação ao aluno da escola particular, por serem destituídos de capital econômico e cultural, por serem “pouco capazes” de apreenderem os conteúdos, afastando-se, por uma inércia, dos domínios que o conhecimento pode produzir. Ora,

Os filhos das classes superiores dispõem de um capital cultural herdado de suas famílias. Este se compõe de um capital cultural incorporado sob forma de instrumentos intelectuais: graças às interações de que elas gozam em suas famílias, as crianças das categorias abastadas manifestam, em média um nível de desenvolvimento operatório mais precoce, assim como um tipo de linguagem mais adaptado às exigências da escola (BONNEWITZ, 2005, p. 115).

Assim, a escola inscreve-se como instrumento oculto de dominação, e os professores, dessa forma, passam a representar os atores para consumir mecanismos que velam a *ideologia do dom* e do *déficit cultural*, legitimando as desigualdades escolares e, conseqüentemente, sociais.

A fala do S5 acima, corrobora mais uma vez com os achados da pesquisa de Lustosa (2003), revelando que:

os estudantes das escolas particulares desenvolvem atitudes favoráveis em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, justamente porque em suas relações e interações sociais eles vislumbram a utilização e a aplicabilidade daquele idioma. No entanto, o mesmo não foi percebido entre os sujeitos da rede pública. As diferenças observadas entre os grupos mostram, portanto, que a disponibilidade de capital econômico e cultural dos sujeitos interfere no interesse e na importância atribuídas à aprendizagem da Língua Inglesa (LUSTOSA, 2003, p. 121).

Portanto, podemos nos respaldar na pesquisa de Lustosa, a qual dá uma contribuição bastante significativa para o aprendizado da língua inglesa. Convém lembrar que o objeto de

representação da referida pesquisa é a Língua Inglesa, partilhado pelos alunos de 7ª série do Ensino Fundamental. O nosso objeto de pesquisa é o aluno de escola pública, havendo algumas divergências no construto teórico que embasou ambas as pesquisas e, conseqüentemente, nos achados, embora haja similaridades muito importantes.

De acordo com a análise da questão 3, os três eixos representacionais, colhidos na análise, são partilhados pelos professores-interlocutores, formando um conjunto de representações sociais que reforçam e cristalizam uma prática desses professores, sinalizando para indícios de um *habitus* que, uma vez formado, torna-se objeto dessas representações e as alimenta, orientando as práticas educativas desses interlocutores.

A seguir, apresentamos a análise da questão 4.

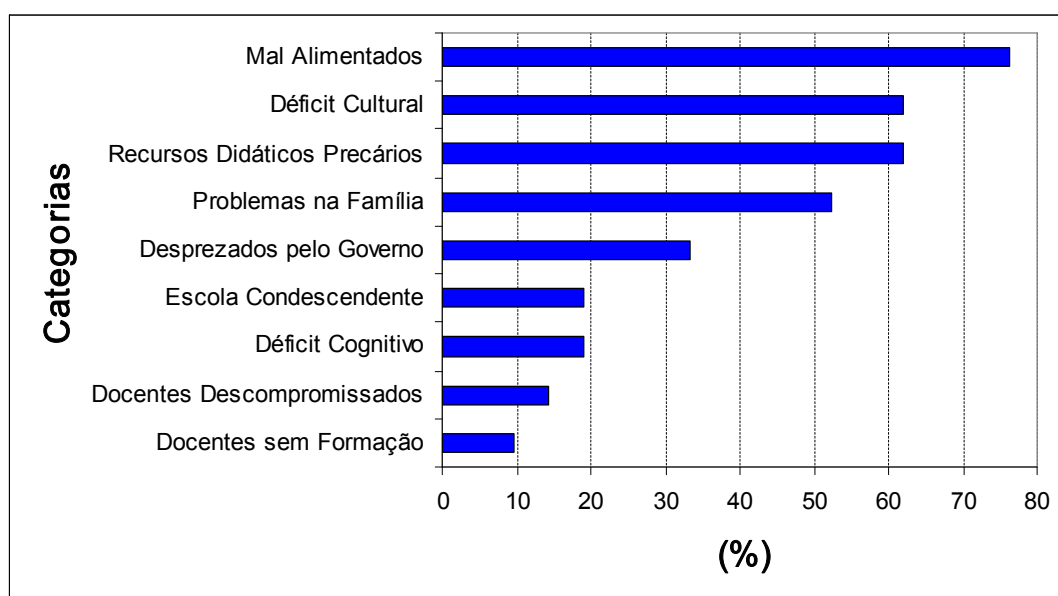
A questão 4 [Pela sua experiência como professor(a), há diferença de aprendizagem entre os alunos de escola pública e os de escola particular?] teve como objetivo aprofundar mais idéias partilhadas pelos entrevistados acerca de suas representações em relação à aprendizagem de seus alunos. Conforme as entrevistas, 100% dos sujeitos comungam o pensamento de que a aprendizagem dos alunos de escola pública é inferior à aprendizagem dos alunos de escola particular. As categorias, obtidas a partir das falas dos professores-interlocutores, coincidem e são recorrentes em respostas a outras questões como podemos verificar na Tabela 3 e no Gráfico 5, a seguir, que mostram os fatores que mais dificultam a aprendizagem dos alunos de escola pública.

**Tabela 3** – Fatores que mais dificultam a aprendizagem dos alunos de escola pública (Questão 4)

<b>Categorias</b>	<b>%</b>
Mal Alimentados	76,2
Déficit Cultural	61,9
Recursos Didáticos Precários	61,9
Problemas na Família	52,4
Desprezados pelo Governo	33,3
Escola Condescendente	19,0
Déficit Cognitivo	19,0
Docentes Descompromissados	14,3
Docentes sem Formação	9,5

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

**Gráfico 5** - Fatores que mais dificultam a aprendizagem dos alunos de escola pública (Questão 4)



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

A partir da Tabela 3 e do Gráfico 5, observamos que há uma tendência para que essas categorias se reagrupem em três grandes eixos representacionais, como foi citado na análise da questão 3. Isso significa dizer que esses eixos, provavelmente, serão pertinentes em outras questões seguintes. Sendo assim, não será mais necessário fazer referência a esta constatação.

Analisando a Tabela 3 e o Gráfico 5, portanto, verificamos que as categorias relacionadas ao eixo representacional do aluno com responsabilidade solidária à família, foram as que apresentaram os maiores percentuais de respostas. Assim, segundo os

professores-interlocutores, os fatores que mais dificultam a aprendizagem do aluno de escola pública estão fortemente relacionados a problemas que não são inerentes ao aluno, mas sim, a problemas herdados do *locus* familiar, os quais interferem no processo de aprendizagem desses alunos. Passamos a comentar, então, essas categorias com maiores percentuais.

A categoria com maior frequência para justificar que o aluno de escola pública tem mais dificuldade de aprendizagem do que o aluno de escola particular é a categoria Mal Alimentados (76,2%). Essa categoria denota uma necessidade primária do ser humano no que concerne à sobrevivência. A representação de que o aluno de escola pública é mal alimentado é um indicador de que ele possui uma debilidade orgânica, interferindo, assim, na sua aprendizagem. Os trechos de entrevistas, a seguir, ilustram essa temática:

Essa dificuldade continua passando pela questão financeira. O aluno que está mal alimentado ele tem dificuldade de aprendizagem, isso é óbvio. Ele não pensa direito. O aluno que não comeu um pão de manhã, um carboidrato, que é o que vai dar energia para ele, como é que ele vai para a escola legal? Ele não vai. Ele passa mal, ele não aprende (S2).

[...] para eles a diferença de aprender é muito grande, eles não têm... vamos dizer, acho que até pelo fato da situação financeira que eles se encontram, não têm um aspecto que favoreça a eles nessas condições. E aí a gente fala da questão da alimentação, ele é mal alimentado e isso desanima, eles ficam apáticos. (S6)

A grande maioria dos alunos da rede pública vai para a escola, não é com o objetivo de aprender, mas pelo fato da alimentação que é dada lá. A merenda representa barriga cheia naquele dia. (S7)

Vem a parte financeira, isso interfere no fator psicológico do aluno. Ele não se alimentou bem ontem e faz com que ele tenha dificuldade na hora de aprender. Então, com certeza, os alunos de escolas públicas por pertencerem a uma classe social inferior, os problemas são maiores. Isso acarreta na aprendizagem (S11).

A má alimentação, dizem os professores-interlocutores, é consequência do fator socioeconômico dos alunos de escola pública. Como as famílias vivem com poucos recursos financeiros, privam-se de uma alimentação mais enriquecida de proteínas, vitaminas e sais minerais. Esse fator altera a capacidade de concentração dos alunos e contribui para que eles não consigam obter uma aprendizagem satisfatória.

Entretanto, é equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que os alunos das camadas populares estão percorrendo naquele momento, estejam eles bem alimentados ou não e, em função disso,

identificar as informações e as atividades que permitam a esses alunos avançarem do patamar de conhecimento que já conquistaram para outro mais evoluído. Ou seja, segundo as palavras de Weisz (2003, p. 65) “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor, o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem.

É evidente que o convívio dos professores-interlocutores com seus alunos possibilitou-lhes construir tais representações em contraste com seus referenciais e expectativas, garantindo, dessa forma, a veracidade de nossas hipóteses. Todavia, o discurso dos sujeitos não sinaliza para uma reflexão sobre as contradições entre suas crenças, ideologias, saberes e a realidade de seus alunos e suas famílias. Essa reflexão permitiria melhor entender a condição desses alunos, a fim de sobre ela agir. Esse é um ponto importante a ser considerado.

Dos percentuais apresentados na Tabela 3, observamos que não há diferença em relação às categorias Déficit Cultural (61,9%) e Recursos Didáticos Precários (61,9%) comparando-se com a Tabela 1, quando perguntamos sobre o nível do aluno. Também esses percentuais estão próximos dos que foram produzidos na Tabela 2, referindo-se a essas mesmas categorias, e que foram produzidos pelos fatores que mais dificultam o ensino de língua inglesa. Portanto, *nível, ensino e aprendizagem* estão concomitantemente interligados. Nessa perspectiva, é compreendido, pelos sujeitos da pesquisa, que os alunos não adquirem um bom nível e nem uma boa aprendizagem, bem como o ensino na escola pública se torna mais difícil do que na escola particular, se eles não possuírem material didático apropriados para a aprendizagem de língua inglesa e não forem portadores de capitais simbólicos que valorizem essa disciplina como forma de ascensão social. As falas de alguns sujeitos são significativas nesse sentido:

O aluno da rede pública acha que ele nunca vai precisar de uma segunda língua, aquilo é algo que está sendo imposto para ele, mas que no dia-a-dia deles futuramente, em termos de trabalho, é algo inútil. Aí ele já impõe esse limite de que “isso para mim não tem importância”. Aí, depois, a gente vai para a questão do mundo que ele não conhece, além de um mundo muito limitado na comunidade dele. Você tenta falar, por exemplo, de povos que falam a língua inglesa, eles não conseguem identificar países porque eles têm deficiência em Geografia, História. Você tenta explicar que algumas profissões precisam do conhecimento de uma segunda língua, mas eles têm uma auto-estima muito baixa, eles acham que aquela profissão nunca vai ser a deles. Eles sorriem muito, eles têm um acanhamento natural para falar uma outra língua (S6).

Eles não têm essa visão de futuro. De que se ele estudar, se formar, ele vai conseguir uma profissão, uma coisa melhor, uma vida melhor, um emprego. Eles não têm essa visão, então a língua inglesa não representa nada para eles, não há uma valorização dessa disciplina não (S5).

Está aí, ajuda até a responder, não conhecem um computador, não têm acesso, não têm facilidade de manuseio com a língua e nem têm possibilidade de comunicação, de achar interessante falar com alguém de outro país, aí a aprendizagem cai lá pra baixo não é? Essa valorização, esse desejo de aprender inglês fica relegado a último plano (S4).

Uma outra vertente que pode dificultar a aprendizagem do aluno de escola pública está centrada em seu *locus* mais legítimo: a família. A visão dos professores-interlocutores a respeito da família, como já sublinhado anteriormente, é que ela é o pilar auxiliar mais forte no processo ensino-aprendizagem. É condição básica e mantenedora do equilíbrio emocional dos alunos e, por isso, deve participação no processo educacional dos mesmos. Por isso, a categoria Problemas na Família (52,4%) afirma-se, também, como um dos fatores que mais dificultam a aprendizagem do aluno de escola pública, segundo os professores interlocutores.

Alunos oriundos de um seio familiar desestruturado, com histórico de violência, pais que não se preocupam com os estudos dos filhos, pelo fato, até mesmo, de terem um baixo nível de escolarização, saboreiam uma experiência escolar pouco rentável, contribuindo, dessa forma, para que o aluno de escola pública se sinta desmotivado para aprender, como ilustra algumas falas abaixo:

Na escola pública o problema é a estrutura familiar porque a maioria são filhos de pais analfabetos, de pais que nunca completaram a sua escolaridade, de pais que não dão apoio, ou então que não podem dar apoio e que a maioria das vezes têm seu filho como ajuda para complementar a renda de casa, esse é o problema, é um problema social. (S15).

Problemas familiares como pais desempregados, essa coisa do emocional tem um grande efeito na vida psicológica, na aprendizagem do aluno, na sua motivação (S14).

A gente pode dizer que existem pais relapsos, porque existem mesmo. Eu trabalhei em escolas que a gente mandava a tarefa para casa e a criança vinha com a tarefa rasgada e aí eu perguntava “minha filha o que aconteceu com sua tarefa?” Ela respondia “Não, o papai teve que rasgar para fazer um cigarro”. Esse é comportamento de pai? Então eles não têm incentivo dentro da própria família (S6).

Esses resultados deixam claro que, para a grande maioria dos professores-interlocutores, o aluno de escola pública e suas famílias estão muito distantes da imagem que esses professores têm de um aluno ou família ideal, uma vez que as qualidades mais frequentemente atribuídas a eles se encontram presentes nos alunos das escolas particulares e

suas famílias, apontadas como ideais. Leia as citações que corroboram com essa interpretação:

Os alunos da rede privada são mais motivados para o aprendizado de língua inglesa. Eles têm muitos motivos para entender o universo de uma segunda língua, por exemplo, em casa, começa pelos pais. O pai ou a mãe têm curso superior e conhecem um pouco daquela língua. Eles já viajaram com os pais, já viveram algumas experiências no exterior. Eles têm computador, a maioria assiste filmes de outras línguas, eles têm amigos em outros países. Algumas escolas da rede particular dispõem de muitos recursos que transformam as aulas de inglês em algo mais interessante. Eles compram livros, eles possuem o material didático e esse recurso visual é muito atrativo. Eles têm amigos que falam bem o inglês e isso é motivo de querer imitar, de querer seguir, ou seja, eles têm uma série de chamamentos para esse aprendizado. O aluno da rede pública vive em um mundo muito limitado na comunidade dele. Você tenta falar dos povos que falam a língua inglesa, mas eles não conseguem identificar países porque eles têm deficiência em Geografia, em História. Os pais não conseguem ajudar porque também têm limitações, muitos nem pisaram na escola. Eles têm uma auto-estima muito baixa, eles acham que nunca vão alcançar uma profissão que dê *status*, eles têm um acanhamento natural para falar uma outra língua (S6).

Este problema vem de vários fatores e o principal é a família. Os alunos de escola particular recebem todo o apoio da família. Os pais compram os livros, se esforçam para ajudar seus filhos. Eles têm condições de pagar um professor particular, na maioria das vezes. Já o aluno da escola pública não. Eles têm uma estrutura familiar...muito decadente, com muitos problemas, não dá suporte assim como os alunos de escola particular. Então um aluno que teve uma noite bem dormida, que vem para o colégio sem problemas, tem transporte, então quer queira ou não, esses são fatores inerentes e primordiais, fundamentais, vamos dizer assim, que faz com que o aluno aprenda ou não (S11).

Complementando essa consideração, pesquisas indicam que os professores tendem a ser pouco críticos com relação ao que esperam de seus alunos pobres e de suas famílias, baseando-se numa visão de mundo característica da classe média, visão, essa, considerada a legítima pelos professores, pois adotam seus próprios referenciais em suas expectativas acerca de seus alunos (PATTO, 2000). Em outras palavras, os professores adotam um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto e que constitui a maior parte da clientela da escola pública: o aluno pobre, cujos pais vivem com baixa renda ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência. Isso aponta para o que Jodelet observa: que as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm (JODELET, 2001).

Uma outra categoria que corresponde ao eixo representacional do aluno, que também não é inerente a ele, pois desloca a responsabilidade para o governo, é a categoria Desprezados pelo Governo (33,3%), apontada também como um dos fatores que dificultam a

aprendizagem do aluno de escola pública. Essa categoria, por razões óbvias, também emergiu na questão 3, como observa a Tabela 2, quando os interlocutores falavam sobre os fatores que mais dificultam o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Mais uma vez, os professores-interlocutores apontam o binômio ensino-aprendizagem como processos indissociáveis.

Segundo eles, a falta de interesse do governo contribui para uma baixa aprendizagem dos alunos, tendo em vista o sucateamento das escolas públicas e a falta de projetos executáveis que tentem manter a credibilidade do ensino público. Essa categoria corrobora com outras, pois esse *descaso* do governo diante dos problemas que as escolas públicas enfrentam, pela falta de apoio financeiro e pedagógico ao campo escolar, faz com que essa “omissão” ou “negação” do governo contribua para práticas condescendentes da escola pública. A fala a seguir expressa esse conteúdo:

O governo não está nem aí. Entre numa escola pública do estado e você vai ver. Como os alunos podem ter incentivo? Se o próprio governo não ajuda, não otimiza os recursos para a escola pública. É uma situação muito difícil. Não se tem nem mesmo uma xérox, às vezes nem pincel para o quadro, a gente é que tem que comprar, e aí a escola também não se preocupa com nada, não se preocupa com o ensino, se o aluno aprendeu (S13).

O aluno não é visto como um aprendiz no campo escolar público, mas um sujeito necessário dentro desse campo, para atuação desse profissional na escola pública, como professor. Contudo, não há atuação deste como educador, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que confere as responsabilidades educativas ao governo.

Numa menor proporção estão as categorias *Escola Condescendente*, relacionada ao eixo representacional da escola e *Déficit Cognitivo*, que compreende o eixo representacional do aluno e inerente a ele; e as outras duas categorias pertencentes ao eixo representacional do professor: *Docentes Descompromissados* e *Docentes sem Formação*, caracterizadas como fatores que também dificultam a aprendizagem do aluno de escola pública.

A categoria Escola Condescendente (19,0%) relaciona-se com a categoria anterior Desprezados pelo Governo (33,3%), pois ambas são frutos de representações sociais que reforçam, no fundo, práticas austeras que prejudicam a aprendizagem do aluno da escola pública, agregando-se a outras categorias, que contribuem para a desmotivação desses alunos



que, ao percorrerem o espaço escolar, não encontram recursos materiais e/ou humanos que lhes dêem um alento, um sinal de que eles são capazes de aprender sobre o mundo e suas relações. A seguinte fala retrata o que foi dito:

Muitas vezes na escola pública o que é que acontece? Tem um pedagogo que não age como pedagogo, está ali, passa as horas que tem que passar na escola, mas não ajuda, não cooperam muito, não dão uma contribuição para melhorar, para incentivar os alunos, que não encontram apoio na escola, e assim, eles não conseguem aprender, sem incentivo em casa, na escola... é tudo muito difícil para eles (S17).

Assim como Moscovici (1978) afirma que as representações sociais não se constroem em um vácuo social, os indivíduos constroem e partilham suas representações porque se comunicam com outros atores sociais, transitam nas esferas em que atuam, e ao interagirem em seus espaços sociais, apreendem o que neles vivenciam, adquirindo, portanto, um certo saber sobre os objetos de suas relações sociais, tornando-se capazes de imaginá-los, de representá-los, assim como os professores-interlocutores o fazem.

Docentes Descompromissados (14,3%) é uma outra categoria que emergiu das falas dos professores-interlocutores, para justificar um outro fator que também dificulta a aprendizagem do aluno de escola pública. O fato é que, para os professores-interlocutores, há professores que não têm compromisso com o ensino-aprendizagem deste aluno, pois suas práticas se relacionam ao montante do volume salarial que eles recebem, ou seja, o esforço e a dedicação para que o aluno aprenda, vão depender do valor salarial. Assim, se dá uma boa aula quando o volume salarial representa a satisfação para os bens pessoais e de consumo. Em outras palavras, as práticas passam a ser orientadas pelo bem-estar que produz o valor simbólico do capital.

[...] porque no Brasil a prioridade não é a Educação, não é? Então a gente ganha muito pouco para se doar demais...e no caso da rede pública a coisa é assim, muito difícil. Precisaria de uma reforma geral, tanto na estrutura física da escola. Livros, laboratórios, ter mil coisas não é? (S20).

[...] porque como todo mundo sabe, o salário, isso aí é fundamental para fazer com que o professor tenha interesse em trabalhar e o interesse do professor em ministrar a aula, com certeza, reflete na aprendizagem do aluno, não é? (S11)

Se alguns professores por acharem que há muita dificuldade de ensinar uma língua estrangeira para alunos da rede pública, se eles não tentam ir além disso, se eles não se comprometerem, se eles também não fizerem o que a gente poderia chamar de um sacrifício, sei lá, um sacerdócio até, se eles abandonarem esse aluno achando que eles não vão aprender mesmo, se não há um comprometimento por parte do professor, aí também a gente tem um problema de comprometimento profissional (S6).

Essas falas revelam muito do pensamento do professor em relação as condições salariais. Eles colocam essa questão acima de sua tarefa docente. Isso implica que a aproximação do professor com a sala de aula é determinada por fatores pessoais econômicos. Nessa representação social relacionada aos pares, eles se auto-representam.

Docentes sem Formação (9,5%) é um outro fator que também dificulta a aprendizagem do aluno de escola pública. Segundo os professores-interlocutores, o aluno aprende menos se o professor não tiver competência profissional para tal exercício. Por conseguinte, entendemos por competência profissional “o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (PERRENOUD, 1998, p. 27). No ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula. Para alguns professores-interlocutores, ainda há muitos professores de inglês sem qualificação na área em que atuam, gerando, assim, um ensino e aprendizagem sem qualidade para o aluno, que não consegue discernir se o professor tem competência ou não, se está pronunciando corretamente uma palavra ou não.

Chama a atenção o fato de alguns professores-interlocutores, em suas falas, preocuparem-se com profissionais que não têm formação em língua inglesa, pois alguns professores que ensinam a língua inglesa em escolas públicas – especialmente nas escolas estaduais, segundo eles – não possuem formação nessa área, e isso certamente afeta a aprendizagem do aluno, que não dispõe de um professor capaz de responder aos desafios profissionais diante de uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. Se ele não possui uma formação do conteúdo específico da área que ensina, como ele pode construir uma prática embasada nas competências e nas novas orientações do professor reflexivo? Mas eles próprios possuem essa competência? Como ele pode redirecionar os estranhamentos e os momentos de tensão que se operam nas condições objetivas do trabalho docente? Assim, as perguntas prevalecem. A fala do S3 é valiosa a esse respeito:

Posso falar do que eu presenciei, com relação as pessoas que não tinham formação na área, que dava aula de qualquer jeito, às vezes, só porque tinha um curso particular, como no Wizard, Fisk ou Yazigi desses aí, se sentia capaz de dar aulas. Era professor de Português que dava aula de Inglês. Na verdade, existe muita a questão do “tapa buraco”, “Ah, não tem professor de inglês, coloca o professor de História pra dar aula de Inglês, coloca o professor de Educação Física pra dar aula de Inglês porque ele fez um curso assim, ou seja, é aquele “tapa-buraco”, é aquela coisinha só pra constar. Isso é um prejuízo muito grande para a aprendizagem do aluno, um professor que nem sabe pronunciar direito, que não sabe nada de lingüística, de didática, é um prejuízo para o aluno de escola pública (S3).

Convém lembrar que essa realidade na instituição escolar tem se modificado. Com as novas leis e exigências, os próprios profissionais estão procurando se qualificar. Um dado empírico que temos em relação aos professores-interlocutores dessa pesquisa é que dos 21 colaboradores desse trabalho, apenas 2 (dois) não possuíam cursos de pós-graduação. Esse dado colhido é bastante animador, pois passa a delinear, com muita esperança, as setas dos caminhos dos desentranços do processo educativo.

Entretanto, ainda é tocante a desqualificação do trabalho docente. Isso nos remete à idéia sobre profissionalismo, que Contreras (2002) define como estratégia de reinvidicação profissional dos professores em contraponto com a proletarização dos mesmos. Esse autor diz que “a instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais” (CONTRERAS, 2002, p. 69). Portanto, o trabalho do professor não pode estar às margens das condições sociopolíticas.

Perrenoud (1998, p. 27) também contribui com a formação do conceito de profissionalismo. Segundo sua ótica, “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”.

Não obstante, os professores-interlocutores apontam para uma valorização da profissão, embora, alguns atores do campo escolar público ainda resistam a mudança.

É possível que o “viés do faz-de-conta” se constitua como elemento que desqualifica o ensino na escola pública. Esse fato empobrece o ensino e desfavorece os alunos, que ficam “engessados” em função das condições desiguais que os afetam. O S1 tece sobre isso:

Os professores geralmente da escola particular passam por testes, são exigidos deles que eles sejam mais qualificados. Na escola pública, você percebe que a maioria dos professores, não sei se hoje ainda é assim, porque já tem curso de formação para esses professores de língua inglesa. Mas até pouco tempo, esses professores eram professores de Educação Física, eram formados em Biologia e sabiam um pouco de inglês porque tinham feito algum curso livre. Aí eles passavam a ser professores de inglês e muitos ainda estão até hoje na escola pública dando aulas de inglês, isso acontece nas escolas do Estado, ainda existem professores sem qualificação, dando aula de qualquer jeito (S1).

Essa fala ao mesmo tempo em que revela uma condição *sine qua non*, traduz com fidelidade o constrangimento acerca desse conteúdo, pois no mínimo, é paradoxal o contraste que aprisiona as responsabilidades implicadas no processo de desvalorização da disciplina de língua inglesa e da condição de ser professor dessa língua. Dessa forma, a proletarização ainda tem validade no campo educacional.

Ainda verificando a Tabela 3 e o Gráfico 5, as categorias construídas a partir das falas dos professores-interlocutores, revelam que eles partilham formas semelhantes de ancorar temas que convergem para temáticas comuns do seu ambiente escolar. Percebemos, portanto, que as categorias que emergiram da questão 3, estão presentes também nas categorias que afloraram da questão 4, com exceção de uma: Baixo Nível Socioeconômico que, na questão 4, cede lugar para a categoria Mal Alimentados. Convém lembrar que na questão 3, eles falam dos fatores que mais dificultam o ensino de língua inglesa na escola pública. Na questão 4, eles falam dos fatores que mais dificultam a aprendizagem do aluno de escola pública. Com isso, postulamos que, para os professores-interlocutores, ensino-aprendizagem é um binômio interdependente, e que os fatores que mais dificultam para operacionalizá-lo são oriundos de representações mais relacionadas ao eixo representacional do aluno, com responsabilidade solidária à família.

Discutiremos, na seqüência as questões 5 e 6, que tinham um objetivo comum: captar informações acerca dos conteúdos ministrados nas escolas públicas.

Assim, a questão 5 [Os alunos de escola pública vêem o mesmo conteúdo que os alunos de escola particular? Por quê?] teve como objetivo saber se os alunos de escola pública, de fato, estudam os mesmos conteúdos que os alunos de escola particular. Analisando as falas dos professores-interlocutores, verificamos que 85,7% disseram que os alunos de escola pública não vêem os mesmos conteúdos que os alunos de escola particular. O resultado

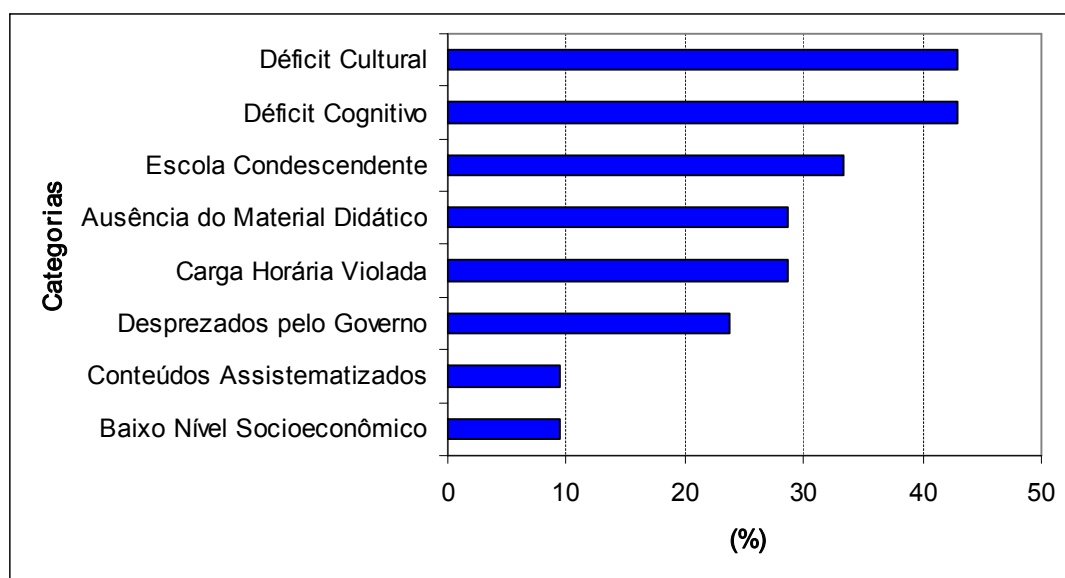
da categorização, realizada para esta questão, está apresentado na Tabela 4 e no Gráfico 6, a seguir:

**Tabela 4** – Fatores que contribuem para que os alunos de escola pública não vejam os mesmos conteúdos que os alunos de escola particular

<b>Categorias</b>	<b>%</b>
Déficit Cultural	42,9
Déficit Cognitivo	42,9
Escola Condescendente	33,3
Ausência do Material Didático	28,6
Carga Horária Violada	28,6
Desprezados pelo Governo	23,8
Conteúdos Assistematizados	9,5
Baixo Nível Socioeconômico	9,5

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005

**Gráfico 6** - Fatores que contribuem para que os alunos de escola pública não vejam os mesmos conteúdos que os alunos de escola particular



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

A questão 6 [Os professores de escola pública ensinam todos os conteúdos? Por quê?] teve como objetivo saber se os sujeitos ensinam todos os conteúdos previstos para uma determinada série nas escolas públicas. Constatamos que 95,23% dos entrevistados responderam que os professores não ensinam todos os conteúdos na escola pública, mas

ensinam todos os conteúdos na escola particular. O percentual de respondentes que disseram que o professor não ensina todo o conteúdo é maior do que o percentual de respondentes, na pergunta anterior, que disseram que o aluno de escola pública não vê o mesmo conteúdo que o aluno de escola particular. Esse achado é importante porque conflui para os objetivos das questões, mapeando o pensamento elaborado dos sujeitos em relação ao objeto de representação social. Assim, as questões 5 e 6 se complementam.

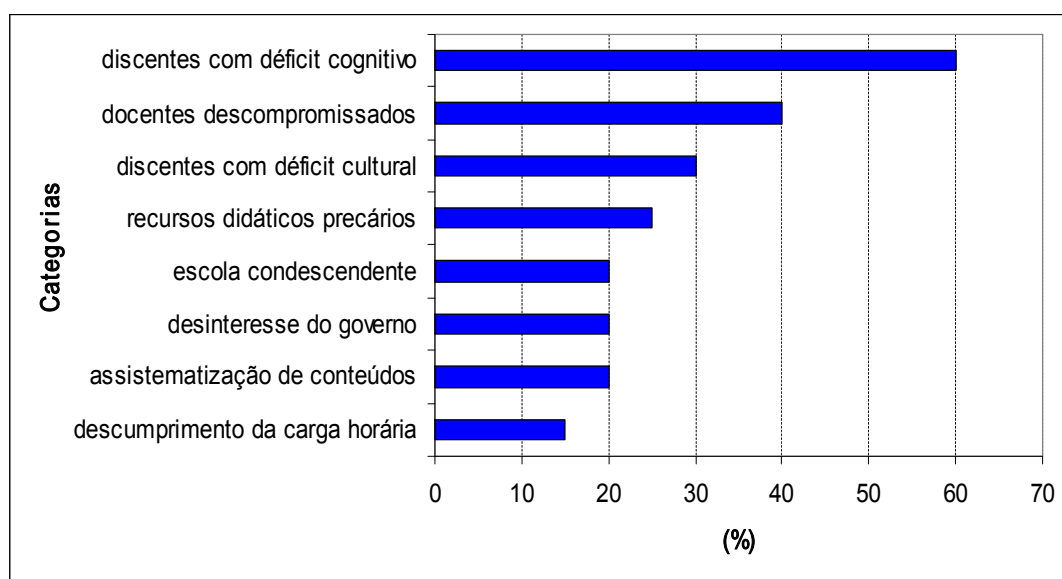
A partir das falas dos professores-interlocutores, foram geradas as categorias, apresentadas na Tabela 5 e no Gráfico 7, abaixo, que mostram os fatores que contribuem para que os professores-interlocutores não ensinem todos os conteúdos na escola pública.

**Tabela 5** - Fatores que contribuem para que os professores-interlocutores não ensinem todos os conteúdos nas escolas públicas

<b>Categorias</b>	<b>%</b>
Discentes com Déficit Cognitivo	60,0
Docentes Descompromissados	40,0
Discentes com Déficit Cultural	30,0
Recursos Didáticos Precários	25,0
Escola Condscendente	20,0
Desinteresse do Governo	20,0
Assistematização de Conteúdos	20,0
Descumprimento da Carga Horária	15,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

**Gráfico-7 - Fatores que contribuem para que os professores-interlocutores não ensinem todos os conteúdos nas escolas públicas**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Como as questões 5 e 6 possuem, na realidade, um objetivo comum que é o de saber se os professores de língua inglesa ensinam os mesmos conteúdos em ambas as redes de ensino e, conseqüentemente, apreender as razões que justifiquem suas respostas, fizemos uma interpretação comparativa dos dados das Tabelas 4 e 5 e de seus respectivos Gráficos.

As duas Tabelas e seus respectivos Gráficos revelam que as categorias são basicamente as mesmas para ambas as questões, divergindo em apenas uma categoria, em cada Tabela: Baixo Nível Socioeconômico (Tabela 4) e Docentes Descompromissados (Tabela 5). É importante lembrar que a categoria Docentes Descompromissados, reporta-se, segundo as falas dos professores interlocutores, aos colegas professores, e não a eles mesmos. Com relação aos percentuais, podemos observar que eles variam de uma Tabela para a outra. Portanto, nosso critério foi analisar as categorias comuns às Tabelas, priorizando as de maior percentual, observando suas particularidades.

Dessa forma, através das frequências obtidas, verificamos que a categoria Déficit Cognitivo (60%, Tabela 5 e 42,9%, Tabela 4) constitui o principal fator para que os professores não ensinem todo o conteúdo nas escolas públicas. Essa categoria foi a mais expressiva para essa questão e está relacionada ao eixo representacional *inerente* ao aluno,

vinculando-o a uma incapacidade inata para acompanhar os conteúdos, conforme as falas a seguir:

Vamos dizer assim, a debilidade deles em aprender é muito grande. O fato de eu trabalhar nos 1º, 2º e 3º anos e dar assuntos para eles de 5ª, 6ª séries, como se nunca eles tivessem visto o assunto, não é? Quer dizer, é muito diferente o trabalho que a gente faz, termina sendo diferente. A gente faz o trabalho completo na escola particular, mas na escola pública não (S5).

Na escola particular o assunto é visto com mais profundidade e com mais rapidez, já na rede pública, a gente às vezes, termina o ano sem conseguir dar o conteúdo programático, pela lentidão da matéria, pela lentidão com que você leva o assunto, devido a dificuldade com que os alunos têm na compreensão, no acompanhamento, nessas coisas todas, eles têm bastante dificuldades, 99% deles têm grandes dificuldades (S8).

Quando você chega no final do ano, os alunos não aprenderam um terço daquilo que foi ministrado, por quê? Porque literalmente eles não têm essa capacidade, eles não aprendem, eles não conseguem reter o conhecimento. E você ver a questão das avaliações e parece que você não está ensinando não é só inglês, é outra coisa completamente absurda, a impressão que dar é essa (S2).

A gente perde muito tempo passando para eles o que eles não conseguiram pegar e é uma coisa esquisita demais, como é que você vai dar um assunto de 1º, 2º, 3º anos já jogando um assunto a nível de Ensino Médio, quando eles não sabem o Fundamental, quando eles não têm nada, simplesmente nada, nada, nada, então é complicado (S14).

Eu penso também que há professores que acham que não vale muito a pena dar determinados conteúdos porque eles acham que os alunos não vão conseguir entender e é perda de tempo (S6).

Às vezes a gente passa semanas e semanas explicando um conteúdo só para que eles possam entender porque se você tentar ultrapassar, ir adiante, passar um conteúdo a mais, eles ainda estão com deficiências, não vão ter condições de acompanhar um mais adiantado (S8).

Olha, eu particularmente nunca vi isso acontecer, pelo menos nas escolas onde eu já trabalhei, a preocupação com o conteúdo é mínima. “Ah, eu vou colocar só um assuntozinho aqui no quadro para passar a aula, pronto. Eles não vão aprender mesmo”. Então essa é a concepção que muitos professores já têm, de que aqueles alunos não vão conseguir (S16).

Esta representação de que o aluno não é capaz de aprender, parece inspirar-se na *ideologia do dom* (Soares, 1991), em que é enaltecida a capacidade intelectual de natureza inata do indivíduo. Os professores fazem, pois, uso de uma forma de linguagem que consideram politicamente correta, ou autorizada para interagir com esses alunos, esquecendo que eles não detêm essa mesma linguagem. Esse conflito é compreendido numa perspectiva social, ou seja, o ensino de língua inglesa tem sido dissociado de suas determinações sociais. É indispensável que esse ensino se fundamente em conhecimentos sobre as relações entre



linguagem, sociedade e escola, revelando os pressupostos sociais e lingüísticos dessas relações, como sugere Soares (1991).

A *ideologia do dom* urge como reforço para evidenciar um vínculo indissociável com as normas que regem o ambiente social em que vivem os alunos de escola pública, legitimando as desigualdades pela mensuração de aptidões intelectuais e de prontidão para a aprendizagem. Essa ideologia parece contribuir para a formação de representações sociais do aluno de escola pública, haja vista que está presente nas falas dos professores-interlocutores, os quais moldam suas práticas às chances objetivas de sucesso do aluno.

O aluno proveniente das classes dominadas sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e tende a aceitar o fracasso decorrente da incompetência da escola pública de lidar com a diversidade. Desse modo, a teoria das Representações Sociais constitui-se um instrumento de estudo especialmente importante nas situações onde os aspectos simbólicos são determinantes das condutas, das práticas e dos comportamentos. O professor não acredita no trabalho do aluno, não acredita que ele possa transpor essa barreira que se impõe e, em conseqüência, os alunos passam a não acreditar neles mesmos. Eles acreditam que somente os alunos de escolas particulares são capazes de chegar às universidades, de terem sucesso profissional em suas vidas. O *déficit cognitivo*, portanto, é muito recorrente nas representações que os professores-interlocutores constroem e partilham acerca de seus alunos.

A categoria Déficit Cultural (42,9%, Tabela 4 e 30,0%, Tabela 5) também é apresentada como fator que contribui para que o aluno de escola pública não veja todo o conteúdo. Na verdade, ambas categorias (Déficit Cognitivo e Cultural) são geradoras de conflitos que estigmatizam a aquisição do saber de uma segunda língua por alunos de classes sociais socioeconomicamente desfavorecidas, formando, portanto, representações negativas. Assim, o julgamento preconceituoso dos professores indica a base comum e consensual de suas representações.

Os professores-interlocutores, portanto, não ensinam os mesmos conteúdos em ambas as redes, pois os alunos de escola pública, segundo eles, não vislumbram a aplicabilidade daquele idioma em suas vidas, como pontuado anteriormente. Os alunos não se interessam por essa disciplina, porque não a relacionam ao seu campo social e, também, não conseguem

acompanhar os conteúdos do mesmo jeito que os alunos de escola particular. A interpretação do conteúdo dessa categoria, corrobora, mais uma vez, com dados da pesquisa de Lustosa (2003). Dessa forma, eles acabam ensinando diferente na escola pública. Essas informações são confirmadas nas falas a seguir:

**Pesq.: Por que você acha que às vezes eles não dão todos os conteúdos?**

**Suj. 1:** Às vezes porque eles perdem muito tempo em um conteúdo, às vezes porque eles acham que aquilo ali é muito difícil, o aluno não tem um conhecimento mais aprofundado, mas eu acredito que é mais a questão...a questão tempo também influencia muito.

**Pesq.: Mas o tempo não é o mesmo da escola particular?**

**Suj.1:** É, mas os alunos da escola pública demoram mais para assimilarem o conteúdo, aí ele perde um tempão explicando algo que às vezes eles não conseguem entender (S1).

Não, a maioria não dá não. **Por que não?** Eu acho, devido ao que eu falei antes, a clientela né, os alunos nunca terem visto a língua, não ter contato com a língua, então a gente procura aí, pelo menos dar o essencial pra eles, né, que o pouco que a gente dê eles aprendam, o pouco que a gente passa pra eles sobre a língua, sobre a gramática, textos, vocabulário, o pouco que a gente passe...mas que fique com eles, não só jogar o conteúdo todo, mas não adiantaria, porque aí eles não iam aprender mesmo de maneira nenhuma né, então, fundamentar um pouco, mas que fique alguma coisa, embora fique muito pouco (S10).

Eu acho que não, até porque nós temos professores e professores, então tem aquele professor realmente compromissado e tem aquele professor que se ganha uma aula a 7 reais ele dar aula a 7 reais, então ele não vai se preocupar em chegar ao final do ano...é...ter dado realmente os conteúdos satisfatoriamente. O aluno não consegue acompanhar, não ver sentido para estudar inglês. Ele vai levando, como diz aquela velha história, vai empurrando com a barriga, tem muito disso aí, a gente observa nas conversas dentro da sala de aula, outros professores comentando e os próprios alunos falam dentro da sala de aula, comentam, a gente ouve comentário. **Por que você acha que ele não dar todo o conteúdo?** Eu acho que por falta de compromisso, muitas vezes por causa do tempo né? O planejamento acaba sendo modificado, por conta desses feriados, greves, então eu acho que também não há um compromisso, porque as aulas geralmente extras, que geralmente são nos sábados, então no período da tarde, o Estado não paga por essas aulas, você é obrigado a dar e não paga, então tem muitos que não fazem nem questão, enrolam, passam um trabalho qualquer, e dar uma nota pelo trabalho, e aí fica por isso mesmo (S17)

As falas correspondentes às duas categorias que analisamos acima corroboram com os trabalhos sobre o fracasso escolar de Soares (1991) e Patto (2000), nos quais as autoras discutem teorias que tentam explicar o fracasso escolar dos alunos de classes sociais não favorecidas. A esse respeito podemos inferir que:

[...] o fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído, tanto no discurso oficial da educação quanto no discurso pedagógico, à “pobreza” do contexto cultural dessas crianças e às “deficiências” que daí resultam: carências afetivas, dificuldades cognitivas, déficit lingüístico. E essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico: está também amplamente difundida na prática das escolas e dos professores, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimento, educação em níveis quantitativa e qualitativamente inferiores para as camadas populares, e usam, correntemente, para caracterizar os alunos integrantes dessas camadas, expressões como “carência afetiva”, falta de desenvolvimento psicomotor”, “incapacidade de discriminação visual e auditiva”, “vocabulário pobre”, “erros de linguagem”, “baixo nível intelectual”, “comportamento social inadequado”. ( SOARES,1991, pg. 20)

A crença nessas ideologias, discutidas no capítulo 2, pressupõe que as crianças oriundas de classes populares não são portadoras de pré-requisitos requeridos para um bom desempenho escolar. Essa seletividade legitima as desigualdades sociais dentro da escola, que ainda não discute nem reflete sobre os mecanismos de exclusão das crianças de escola pública, gerando representações sociais de conteúdo estigmatizado.

A próxima categoria: Escola Condescendente (33,3%, Tabela 4 e 20,0%, Tabela 5) compreende ao eixo representacional da Escola, e é um outro motivo para que o aluno de escola pública não veja os mesmos conteúdos da mesma forma que o aluno de escola particular. Essa categoria é fator ascendente para práticas docentes truculentas, que frustram o aluno, que compartimentalizam o ensino e nada avaliam, nada refletem. A escola condescendente faz o endosso para que as práticas dos professores sejam despontencializadas com o aval da mesma.

A falta de compromisso dos professores certamente origina-se, também, dessas situações escolares que empobrecem os estímulos que favorecem a um ensino de qualidade. Esse tipo de escola faz com que as pessoas percam a confiabilidade do ensino público, uma vez que a sociedade passa a representá-la negativamente, por não está desempenhando sua real função social, que é a promoção da cidadania. Assim, os professores-interlocutores não ensinam os mesmos conteúdos na escola pública porque essa escola não supervisiona o fazer pedagógico desses professores, não cobra resultados, tornando-se, dessa forma, uma escola condescendente.

Na escola particular você é cobrado e a rede pública não te cobra. Na rede particular, o teu chefe chega, te pergunta e quer teu planejamento, quer ver como estão tuas aulas, ele quer um resultado no final do ano. Na rede pública não. Você entra em sala de aula sem ter um planejamento (S16).

Na escola particular o professor é mais controlado, ele tem um coordenador que tá no pé, tem até o próprio diretor que está cobrando. Então, o professor tem que dar aquele conteúdo. Já na pública não, o professor é mais solto, a direção e os coordenadores te deixam mais à vontade (S3).

O professor não dá todo o conteúdo na escola pública porque... eu atribuo à exigência da própria escola, certo? Porque se tivesse mais exigência talvez fosse um pouquinho melhor o ensino na escola pública (S19).

O fato de não se “cobrar” ações e resultados do fazer docente dos professores, faz com que eles representem a escola como uma escola condescendente, sem compromisso com o processo educativo, uma escola que não tem ações sérias perante o ensino, e essa representação gera uma prática do professor de não ensinar plenamente os conteúdos de sua disciplina, de não planejar suas aulas em função das reais necessidades de seus alunos.

De acordo com o referencial teórico adotado, cabe destacar que as representações sociais dos professores, dessa pesquisa, podem ser consideradas como um dos meios a partir dos quais os professores-interlocutores estruturam seu comportamento de ensino e de aprendizagem; e assim o fazem, mobilizados por suas experiências, que culminam com a matriz de um *habitus* no campo em que interagem, condicionando, então, suas práticas.

A escola condescendente é o tipo de escola que não tem conhecimento sobre as ações dos professores em sala de aula, *o que fazem, como fazem, e porque fazem* da maneira *como fazem*, comprometendo, assim, a realização plena de seu trabalho pedagógico, contribuindo para a desvalorização da mesma.

Consequentemente, na iminência de uma escola com essas características, desenvolvem-se outras atitudes e ações que minimizam a dinâmica do ensinar com qualidade, como por exemplo, na próxima categoria que, na realidade, se liga como por “osmose”, às posturas provenientes da categoria *Escola Condescendente*. São como o verso e o reverso que se integram para justificar-se, uma acessando a outra, dinamizando suas trocas simbólicas e consolidando-se.

Portanto, a categoria Violação da Carga Horária (28,6%, Tabela 4; 15,0%, Tabela 5), apresenta-se como um outro fator para que não seja ensinado todos os conteúdos para o aluno de escola pública, refletindo as dissonâncias em torno dessa prática, que consolida uma escola que não dá mais conta dos problemas sociais e institucionais. Violar a carga horária é um dos

indicadores das práticas do professor de escola pública, que é traduzido pelo descompromisso com a profissão e com a convivência de uma escola condescendente, reproduzindo tendências de práticas conservadoras.

A clarividência dessas ações destaca as razões do agir pedagógico e não causa estranhamento para os professores-interlocutores porque, de fato, eles já mobilizaram o processo construtivo de ancoragem e objetivação: a familiarização, “através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar” (MOSCOVICI, 2004, p. 20). A repetição de experiências, nesse sentido, é que as torna familiares e, pelos achados dessa pesquisa, há indícios de um *habitus* de ensinar, por esses professores, assim como observou Silva (2005) em sua tese de doutorado, em que a pesquisadora afirma que é na prática do exercício docente que se desenvolve o *habitus* professoral<sup>14</sup>. Segundo a autora, a “natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que ela denominou de *habitus* professoral. Especialmente, por isso, é que o conceito de *habitus* chamou a atenção para essa pesquisa, tendo em vista que os professores-interlocutores orquestram uma forma de ensinar na escola pública, que é diferente da que eles orquestram na escola particular. As falas apresentadas a seguir, ressaltam essa inferência:

Qualquer coisa é motivo pra não ter aula, não é? Como eu falei anteriormente, falta energia, não tem aula, a diretora não foi, o professor não cumpre o horário da aula toda. E assim, você não passa todo o conteúdo, como acontece na escola particular (S21).

A carga horária termina sendo menor na escola pública porque tem professores que entram 20 minutos atrasados e saem faltando ainda 10, 25 minutos para terminar a aula. Então, pelas aulas que não têm realmente, uma reunião pedagógica, enfim, qualquer coisa que apareça é motivo para não haver aula. Não é nem a questão da enrolação não, porque também tem a enrolação, não é? Quando você vê... quando você trabalha em uma escola pública, você leva de qualquer jeito, é do jeito que der. E na verdade eu não vou ser hipócrita não: é do jeito que der, certo? (S19).

Os professores-interlocutores realmente expressam em suas falas que fazem uma prática diferente na escola pública, exteriorizando um *habitus*. Eles deixam transparecer que têm consciência de que seu fazer pedagógico nesse campo escolar se diferencia do campo escolar da escola particular. Vejamos outras falas com esse posicionamento:

---

<sup>14</sup> Termo utilizado na pesquisa de doutorado de Marilda Silva, intitulada “As experiências vividas na formação e a constituição do *habitus* professoral: implicações para o estudo da didática (1999)

É o que eu percebo é que na rede particular eles dão todo o conteúdo e na rede pública o que eu sempre percebi desde quando eu comecei a trabalhar é que o conteúdo não era ministrado. Você chegava no final do ano, como por exemplo, na 5ª **série** que você teria que ver desde o elementar, de pronomes pessoais, vamos supor, até o futuro com “will”. Se você fosse ministrar todas as etapas como manda o figurino, o que vai acontecer? Eles não vão aprender nada. Então os professores cancelam os conteúdos. O que eu percebo é que às vezes o professor chega em uma série e pergunta: “Ah, vocês não estudaram isso não? O professor não ensinou isso não? E na escola particular isso não acontece (S2).

É até impossível não é? A gente conhece o que abordar em cada série. A gente sabe que tem uma programação toda completa. Nas escolas particulares a gente sabe que não tem greve, tem todos os recursos que a gente precisar, áudio, vídeo, e outros recursos, e você lá tem uma forma de cobrança que o professor tem que dar conta, e ele quer também um emprego onde ele consiga fazer um bom trabalho, então as coisas acontecem na escola particular. Já na pública é aquela coisa mais solta, tem a questão das greves, que isso aí prejudica muito, quando chega no final do ano o que deu pra dar deu, o que não deu fica aí perdido, e fica todo o conteúdo defasado (S5).

O descumprimento da carga horária na escola pública, portanto, é um dos entraves da prática pedagógica dos professores, pois eles permanecem menos tempo nas suas salas de aula e, conseqüentemente, os conteúdos não são todos priorizados, e passam a ser fragmentados durante todo o ano. Nesse contexto, não há como o aluno de escola pública ver todos os conteúdos pressupondo-se, além disso, a falta de material adequado para o ensino de língua inglesa, que poderia favorecer a um melhor andamento das atividades em sala de aula.

Então, há vários fatores para que o aluno não consiga acompanhar os conteúdos, segundo os sujeitos. Ademais, os professores subtraem a carga horária dos alunos e a escola é condescendente com essas práticas, e o aluno mais uma vez, torna-se desafiado a pertencer e a circular por um universo que lhe é muito peculiar. Delineia-se, à sua frente, uma vasta rede de regras a serem compreendidas e condutas a serem adotadas como legítimas entre os muros da escola.

No que se refere à categoria Conteúdos Assistematizados (20,0% Tabela 5; 9,5%, Tabela 4), verificamos que, além de ser um fator que contribui para que o professor não ensine todo o conteúdo na escola pública, é também uma variante que se entrelaça com outras vertentes, formando representações relacionadas aos pares e à escola. Os conteúdos são assistematizados porque os professores já inculcaram a idéia de que o aluno de escola pública não consegue acompanhar determinados assuntos, por serem mais complexos e exigirem uma

maior capacidade intelectual, não atribuída a eles. Essa idéia se apóia na representação que ele tem do aluno de escola pública, e essa noção alimenta essas representações.

Os conteúdos são assistematizados porque não há um comprometimento em priorizá-los e a escola não destaca momentos de reflexão crítica, com vistas a uma ação que possa favorecer o exercício pleno das atividades docentes.

Diante das categorias formadas, percebemos que há múltiplas variantes que se compactam, formando essas representações. A fala a seguir sintetiza esses conteúdos, realçando essas interpretações:

Não, não. Por que não? Primeiro lugar: o nível de escolaridade é muito diferente, então, um assunto que eu trabalho com os alunos da rede particular quando eu for trabalhar aquele mesmo assunto com os alunos da rede pública, logo de início ele vai sentir muita dificuldade, eu vou ter que VOLTAR (enfaticamente) MUITO, pra pegar assim desde as estruturas básicas, bem básicas, pra chegar até onde eu quero, por que? Eles não estudam. Eles simplesmente não estudam. E aí, isso vai acarretando, você vai passando o tempo, você vai perdendo aula, chega no final do ano você não tem trabalhado nem metade dos conteúdos a que você se propôs no início do ano, enquanto na escola particular você é cobrado, a rede pública não te cobra, a rede particular você é cobrado. O teu chefe chega, te pergunta e quer teu planejamento, quer ver como é que estão suas aulas, ele quer um resultado no final do ano. A rede pública não, você entra na sala sem ter um planejamento, você pode entrar na sala com 10 minutos de atraso e sair com 15 de antecedência. Existe muito, isso acontece muito, entendeu? Então você não consegue cumprir toda aquela carga horária, primeiro pela deficiência de aprendizagem dos alunos, que eles não conseguem aprender e em segundo por essa questão mesmo de...de...como é que eu digo?...até falta de compromisso mesmo por parte de alguns professores (S16).

O conteúdo da fala acima remete mais uma vez para a representação que os professores-interlocutores constroem de seus pares e para indícios de um *habitus*, mostrando que “a vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer, e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos que compõem aquela atividade, e não outra” (SILVA, 2005, p. 158).

A categoria Docentes Descompromissados, que aparece na Tabela 5 (40,0%), é também um dos fatores que contribuem para que o aluno de escola pública não veja todos os conteúdos. Esse fator corrobora com os achados da questão 3 (Ver Tabela 2), em que essa categoria também emerge como fator que dificulta o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Ora, se eles não ensinam todos os conteúdos, essa prática vai configurar-se, também,

como fator que dificulta o ensino desse idioma nas escolas públicas, e as conseqüências sofridas por essa incongruência reporta-se para o aluno, que acaba ficando para trás, ou seja, ele não tem como competir, em termos dos conteúdos cobrados em exames de vestibulares, por exemplo, com o aluno de escola particular, que vê todos os conteúdos do programa, segundo alguns professores-interlocutores.

Não de maneira nenhuma, eles estão muito atrasados, muito atrasados mesmo. Um aluno de 8ª série está vendo mais ou menos o que a gente vê na 5ª série na rede particular, não é? Um aluno de 8ª série da rede pública ele está engatinhando ainda no inglês, enquanto que o da rede particular ele já está com noções de coisas que vão cair no Vestibular (S21).

Podemos suscitar novos questionamentos sobre os propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais, pois quando nos situamos no âmbito da aula, e concretamente lidamos com a realidade da mesma, não percebemos, talvez, o que acontece nesse campo tão familiar. Pensamos que temos que buscar alguns instrumentos mais definidos para a pergunta “o que ensinamos?”, ao invés de “por que ensinar?”. Os conteúdos de aprendizagem são o termo genérico que define esta pergunta (ZABALA, 1998). Portanto, o que selecionamos para ensinar é uma fotografia de nossa proposta de ensino, e esta, muitas vezes, não dá atenção à diversidade dos nossos alunos.

É possível reafirmar que a relação que os professores interlocutores vivenciam nos dois ambientes escolares de ensino (escola pública x escola particular) são distintas e fazem com que eles articulem representações circunstanciadas e suscitadas nessas vivências concretas, orientando práticas explicitamente incongruentes e contundentes na rede pública.

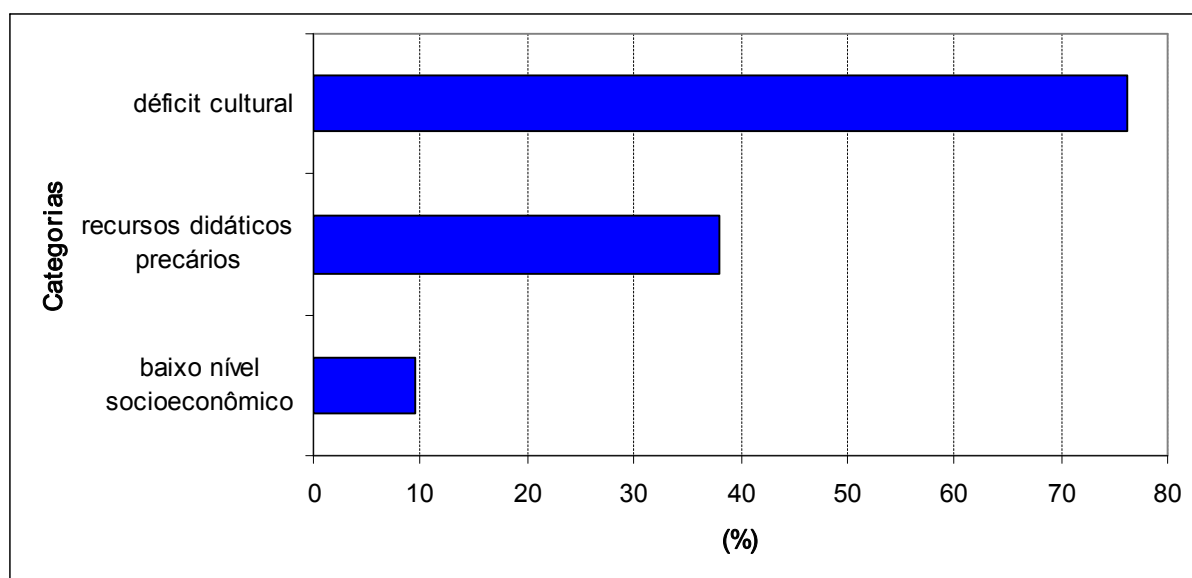
A questão 7 [Fale como você vê o aproveitamento da disciplina Inglês pelo aluno de escola pública e pelo aluno de escola particular] teve como objetivo apreender mais falas do que pensam os professores-interlocutores em relação à aprendizagem desse aluno. 100% dos professores-interlocutores, ao serem solicitados a falarem sobre esse item, responderam que o aluno da escola pública aproveita menos a disciplina de língua inglesa porque eles têm déficit cultural, recursos didáticos precários e baixo nível socioeconômico, corroborando com os achados da questão 4, que solicitou aos professores dizerem se há diferenças de aprendizagem entre os alunos de escola pública e da particular. Observe a Tabela abaixo:



**Tabela 6** - Fatores que justificam o não aproveitamento da disciplina de língua inglesa por alunos de escola pública

CATEGORIAS	%
Déficit Cultural	76,2
Recursos Didáticos Precários	38,1
Baixo Nível Socioeconômico	9,5

**Gráfico 8** - Fatores que justificam o não aproveitamento da disciplina de língua inglesa por alunos de escola pública



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Verificando a Tabela 6 e o Gráfico 8, notamos que o trinômio Déficit Cultural (76,2%) – Recursos Didáticos Precários (38,1%) – Baixo Nível Socioeconômico (9,5%), está interposto como obstáculo para o êxito escolar do aluno de escola pública. Essas categorias estão diretamente ligadas ao capital cultural e econômico, relacionados ao eixo representacional do aluno, com responsabilidade solidária à família. De fato, Bourdieu (2003, p. 50) pontua que “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”. O conceito de capital cultural do referido autor, ajuda na compreensão das desigualdades percebidas que os sujeitos atribuem

ao falarem dos alunos das duas redes, o que implica nas atitudes dos professores-interlocutores em suas salas de aula. Os professores-interlocutores, portanto, levam em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos, que faz com que eles desenvolvam baixas expectativas sobre eles.

Os dados colhidos nessa questão, em que os professores dizem que os alunos de escola pública não aproveitam a disciplina de língua inglesa porque, principalmente, eles têm um déficit cultural, corroboram com que escreve Lustosa (2003, p.118):

Concluiu-se que os recursos materiais e culturais de que dispõem os sujeitos das escolas particulares são facilitadores que interferem positivamente no processo de aprendizagem de língua inglesa, ou seja, na atitude que os sujeitos desenvolvem com relação àquela aprendizagem em sala de aula. Por outro lado, a falta desses recursos, entre os sujeitos da rede pública, apresentou-se como um fator negativo de interferência nessa aprendizagem, pois a ausência de recursos dessa natureza contribui para retirar desses sujeitos as oportunidades de comunicação em outras línguas

Essa constatação está associada aos poucos sinais que possam motivar esses alunos para o ensino de línguas, pois em suas comunidades, não transitam elementos que representem a necessidade de se aprender uma língua estrangeira, tornando-se um conhecimento estranho ao seu universo. No caso dos professores-interlocutores de língua inglesa dessa pesquisa, eles dizem que os alunos de escola pública não têm como aproveitar a disciplina de língua inglesa em suas vidas, pois:

o aluno já vem marginalizado, ele acha difícil, ele acha que não têm objetivos para aprender inglês. Ele age dessa forma, não têm porquê, ainda hoje não vêem o porquê estudar inglês. (S2).

A articulação do trinômio déficit cultural/recursos didáticos precários/baixo nível socioeconômico representa, portanto, um dos maiores desafios para o ensino de línguas, segundo os dados, pois apresenta-se como condição essencial ao favorecimento de uma participação efetiva dos alunos como cidadãos conscientes no processo de aprender línguas, de interar-se com um mundo globalizado, com vistas a tornarem-se autônomos e criativos. Articular o trinômio pressupõe ação de um dos principais mediadores culturais na atualidade – a escola –, bem como a compreensão por parte dos educadores de que o saber, a identidade, o pertencimento, a representação e todas as formas de expressão da cidadania não são propriedade exclusiva da escola ou de qualquer outro meio, mas devem ser a essência do trabalho escolar. As falas, a seguir, denotam a importância de se articular maneiras de ensinar

esse idioma que sejam atraentes e que façam sentido para o aluno de escola pública, uma vez que este sofre com as limitações do capital cultural.

Bom, eu acho assim, que o da escola particular aproveita mais, por que? Porque ele convive no dia-a-dia dele com o inglês, não é? São coisas que ele ver na sala de aula e convive com elas. A maioria faz curso de inglês fora, faz cursos livres, Yáziqi, Wizard. Então todos já têm uma convivência com essa língua. Alguns dizem “ah tia, já tô vendo isso, já vi, já estudei” e tudo. Já o da escola pública não, eles não têm esse retorno para eles, não vivenciam essa língua, não têm essa cultura, então eu acho que é por isso que eles não aproveitam, se torna mais difícil (S13)

Uma outra dificuldade que a gente enfrenta é que os alunos da rede pública... a primeira coisa que eles dizem é: “Ah, eu nunca vou sair do Brasil, pra que eu vou aprender inglês?”. Então eles já têm isso na cabeça, que a gente sabe que não tem nada a ver, não é verdade, você aprende as coisas pra vida, não é? Pra você utilizar em qualquer situação. Não é preciso você viajar para falar uma língua...e na escola particular não. Os alunos já têm uma outra visão. Eles já sabem que se forem se candidatar a um emprego eles podem precisar do inglês, que no Vestibular eles precisam do inglês, que o inglês faz parte da sua vida diária, todo lugar que você vai, toda revista que você pega, todo jornal que você pega tem alguma palavra em inglês, então, o aluno da rede particular ele já tem uma noção voltada para isso. E o aluno da escola pública não ver assim. Ele ver o Inglês como uma disciplina separada do currículo, ou separada das outras disciplinas, diferente, que ele não precisa aprender porque ele nunca vai viajar para fora. (S16)

Os professores-interlocutores dizem que os alunos de escola pública não vislumbram uma promoção social encaminhada pelo capital escolar, uma vez que não demonstram, inclusive, interesse em concluírem seus estudos. A citação abaixo enfatiza ainda mais esta idéia, que já foi comentada em outras questões:

Muitos alunos, senão a maioria da rede pública, não têm essa visão de que o estudo dele pode ir além do ensino Médio, muitos chegam a dizer que acabaram os estudos no ensino Médio, então para eles, o ensino Superior não é uma realidade. Então é da própria condição deles acharem que isso aí é coisa pra rico, como eles muitas vezes dizem. Ensino Superior para eles, é coisa para quem pode pagar escola particular, um cursinho. Então a gente ver que em alguns anos o governo tem feito alguns esforços para mudar essa realidade. É claro, é um processo lento e poderia ser mais rápido, eu acho, mas eles (os alunos de escola pública), estão começando a mudar um pouquinho de opinião, mas ainda é bem.... muito, MUITO, diferente da rede privada (S12).

A fala do sujeito acima relaciona-se com achados de uma pesquisa feita por Sales *apud* Lustosa (2003) que fazia uma relação entre nível de escolaridade atribuído para as profissões e nível de dificuldade para alcançá-las. Diz Sales,

Os adolescentes da escola particular acham improvável virem a trabalhar nas profissões de baixo nível escolar [...], [já que] possuem expectativa profissional futura mais favorável, em termos de prestígio social e financeiro, que a 'modesta' expectativa profissional apontada pelos adolescentes da escola pública (SALES *apud* LUSTOSA, 2003, p. 108).

No que se refere às profissões consideradas de alto prestígio social e econômico, segundo os professores-interlocutores deste trabalho, elas não são almeçadas pelo aluno de escola pública. Como pudemos ler na fala do sujeito 12, acima, quando diz, “*é da própria condição deles acharem que isso é coisa pra rico*”, realça o estigma de que não é atributo desses alunos possuírem sonhos de ascenderem socialmente através dos estudos. Suas aspirações são relegadas, no máximo, a concluírem o Ensino Médio, quando conseguem concluir.

O professor-interlocutor ainda comunica que é responsabilidade do governo de estimular políticas para mudar este quadro, não conferindo a si próprio nenhuma responsabilidade nesse processo de transformação. Como, então, esses alunos podem contemplar novas perspectivas, se aqueles que convivem diretamente com eles portam-se como meros expectadores de suas frustrações? É bem verdade que é fácil apontar erros e problemas, e muito difícil refletir para uma ação libertadora, pois isso implicaria em passos mais largos, no sentido que se destaca o papel do professor como agente transformador em um contexto limitado por imposições e restrições de ordem política e social.

Essa discussão sobre as ações do professor vão ao encontro das representações sociais, pois elas são as significações construídas pelos indivíduos, no caso desta pesquisa, os professores de língua inglesa, como resultado de sua participação nas atividades das diversas formações sociais às quais pertencem.

A questão 8 [Em que rede de ensino os alunos se sentem mais motivados para aprender a língua inglesa?] objetivou conhecer os fatores que motivam o aluno a aprender um outro idioma, sob a ótica dos professores, tomando por base o fato de que a motivação é uma força propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave para se ter um bom êxito.

Os resultados dessa questão revelam que 80,95% dos professores afirmam que os alunos de escola pública são menos motivados para aprender a língua inglesa do que os alunos de escola particular, endossando, mais ainda, os resultados que já foram apresentados em outras questões, pois as categorias geradas a partir das falas dos sujeitos, são recorrentes, como podemos observar na Tabela 7 e no Gráfico 9, abaixo, emergindo apenas uma nova categoria: Aulas Tradicionais.

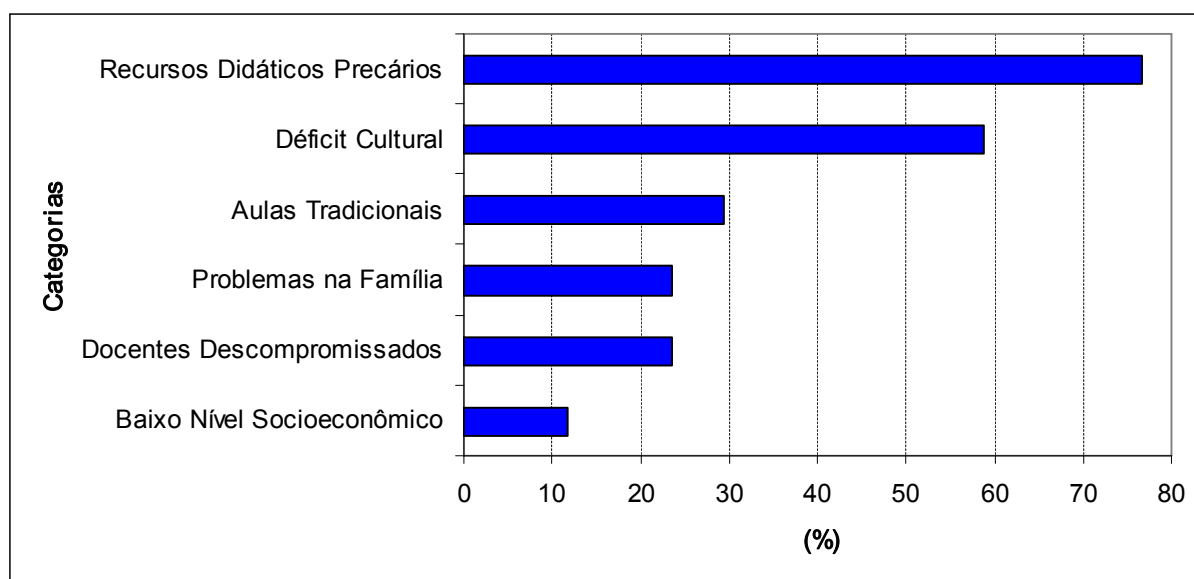
Constatamos que, contundentemente, a categoria Recursos Didáticos Precários emergiu com a maior frequência (76,5%), constituindo-se como principal fator da falta de motivação do aluno de escola pública para aprender a língua inglesa. A Tabela 7 e o Gráfico 9, a seguir, expõem todas as categorias que emergiram das referidas justificativas:

**Tabela 7** – Fatores que contribuem para a desmotivação do aluno de escola pública para aprender outro idioma

<b>CATEGORIAS</b>	<b>%</b>
Recursos Didáticos Precários	76,5
Déficit Cultural	58,8
Aulas Tradicionais	29,4
Problemas na Família	23,5
Docentes Descompromissados	23,5
Baixo Nível Socioeconômico	11,8

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

**Gráfico 9** - Fatores que contribuem para a desmotivação do aluno de escola pública para aprender outro idioma



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

A motivação pode ser ativada tanto por fatores internos, ou seja, intrínsecos ao nosso ser, pois, por ser social, o homem tem uma necessidade intrínseca de relacionar-se com o outro, quanto por fatores externos, como por exemplo, as características dos ambientes que freqüentamos, como o ambiente em que o aprendizado da língua deve ocorrer, ou outros fatores que possam motivar essa aprendizagem. As categorias da Tabela 7, portanto, contemplam apenas fatores externos para que a motivação do aluno seja ativada.

As duas maiores categorias para esta questão, estão relacionadas ao volume do capital econômico e cultural, corroborando, dessa forma, com os dados da questão anterior. Portanto, Recursos Didáticos Precários e Déficit Cultural são os principais fatores que contribuem para a desmotivação do aluno de escola pública aprender a língua inglesa e, conseqüentemente, para um menor aproveitamento dessa disciplina por esse alunos.

Como já foi citado, a categoria Recursos Didáticos Precários (76,5%) sempre surge no conjunto da análise com valores expressivos, constituindo-se um fator externo da motivação no aprendizado de línguas, e que tem como característica principal atrair o aluno, fazer um chamamento para esse aprendizado. Dessa forma, os alunos de escola particular têm motivos

para se sentirem mais motivados do que os alunos de escola pública, os quais, além de não possuírem o material didático, não contam com a escola para o disponibilizarem, como mencionam os professores-interlocutores:

Com certeza os alunos também na rede particular, se sentem mais motivados, porque ele vai ter tudo...não somente trabalhar com o livro didático, mas ele também vai ter acesso, vamos dizer assim, a outras atividades, tipo: atividades de laboratório, às vezes, algumas escolas montam oficinas pra esses alunos em determinada época, abre espaço pra fazer alguma atividade cultural. Na escola pública eu percebo que os professores não estão muito preocupados com isso, o aluno não tem material ilustrativo, que é muito atraente, então ficam desmotivados (S1).

Na particular, por esse acesso que eu já falei, à Internet, a cinema, a música, a globalização, está antenado com amigos de Internet, não é?, Tudo isso motiva mais o aluno da escola particular a se interessar pela disciplina, uma vez que o da pública não tem nada disso, eles não tem esse material, eles não têm com quem se comunicar, eles não vêem esses filmes, eles não têm Internet pra estarem sempre on-line com alguém, então tudo isso desmotiva, ele vai brincar na rua, ele vai jogar bola na rua com os colegas e aí vem aquela coisa toda que é por demais sabido, né? (S7).

Na escola particular eles são mais motivados, porque é o que eu disse, eles têm isso tudo, eles têm o data show, têm o filme que eles podem discutir, têm a música, têm a xerox, têm o colorido, têm tudo de bom, e é por isso que eles se sentem mais motivados (S19).

Sem dúvida na rede particular, mil estímulos, numa escola particular nós temos gravuras, objetos, se você for ensinar as preposições, o objeto está “on the table” “under the table” , quer dizer, todo, uma visualização maior não é? Lá na escola pública, se você quer fazer isso, você tem que levar de casa. Se você quer tocar uma música você tem que levar seu CD de casa, então, é completamente diferente, não tem uma estrutura. É o pincel e o lápis praticamente. Os alunos de escola pública são menos motivados porque eles não têm esse estímulo visual, não é? E também de globalização, de está em contato com a língua inglesa realmente como os meninos de escola particular. Meu filho que faz a 3ª série tem o Messenger, já se comunica com pessoas de outros países e assim vai. Já um de escola pública mal se comunica com o pai, e falando um vocabulário de um nível bem baixo, é completamente diferente, completamente diferente (S20).

Portanto, segundo os professores-interlocutores, se o aluno não dispuser de materiais atraentes e adequados para o aprendizado de um outro idioma, ele não se sentirá tão motivado quanto aquele que faz uso desses materiais. Obviamente, que outros fatores vão agregar-se para que esse aluno não se sinta motivado para aprender um outro idioma, como já foi citado na análise de outros questionamentos, como por exemplo, a questão dos alunos de escola pública não perceberem a importância desse aprendizado para suas vidas, como retrata, nessa direção, a categoria Déficit Cultural (58,8%), que emerge 6 vezes, no conjunto das questões, validando uma das principais representações relacionadas ao eixo do aluno, ligada à família.

Eu acho que na escola particular, até porque os alunos da escola pública a primeira pergunta que ele faz é “Por que eu estou aprendendo Inglês? Por que eu estou aqui? Onde é que eu vou usar isso? Não vai me ajudar em nada saber escrever isso aí. Então, isso...essas perguntas eles já fazem, porque ele não tem essa dimensão, essa visão de mundo que um aluno da escola particular tem, não é? Pela própria vivência social, pelo meio que ele vive. Então eu acho que o aluno da escola particular é motivado pela própria escola, não é? Porque tem todo o aparato, pela família que incentiva, acredita, acha realmente que ele vai se tornar um médico bem sucedido, um advogado de sucesso, e que a sociedade vai acolher e é totalmente diferente a visão dos dois, então, eu acho que isso ajuda (S17).

Na rede particular eles têm tudo para serem mais motivados não é? Porque eles têm todo um equipamento a sua disposição, eles sabem que no futuro eles vão precisar dessa língua, eles sabem que daqui a pouco eles vão fazer o vestibular em várias cidades, então eles sentem a necessidade de estudar mesmo, então isso aí motiva o aluno a estudar, ou eu estudo ou eu vou me dar mal. O aluno da rede pública não, muitos não fazem vestibular, não é? Muitos acreditam que nunca vão precisar dessa disciplina, nunca vão precisar de inglês, então isso faz com que eles fiquem muito desmotivados, não há motivação nenhuma pra assistir a uma aula de inglês, pra interagir, pra participar de uma aula de inglês, mas mesmo assim eles participam pra não ser posto pra fora da sala, pra não pegar cartão do professor, participam na medida do possível não é, mas a motivação é lá embaixo não é? **Por que você acha que eles não têm essa visão de que não vão precisar de inglês no futuro?** É um problema social, econômico, cultural até do Brasil, porque infelizmente essa é a verdade não é, o aluno que está lá na periferia dificilmente ele vai precisar mesmo de inglês, vai viajar, ele vai de certa forma precisar dessa língua mesmo de forma concreta, muito dificilmente, embora muitos consigam não é...mas essa é a visão que eles têm de que não vão precisar mesmo, e...é pra isso que a sociedade está andando, quem está pobre cada vez mais pobre, quem está rico cada vez mais rico, e aí não há oportunidade, falta de oportunidade mesmo (S9).

Assim, as dificuldades e os insucessos dos alunos, como podem ser vistos acima, bem como sua falta de motivação para o aprendizado de Língua Inglesa, são de responsabilidade, também, da “carência cultural”, oriunda das características familiares. Os professores-interlocutores têm poucas expectativas com relação aos alunos de escola pública, como já mencionamos antes, e o material discursivo, acima, exalta essa interpretação, bem como o conteúdo de outras falas. Então, os professores desenvolvem uma atitude pessimista perante esse aluno, indicando um destino implacável, contrária à atitude que eles desenvolvem em relação aos alunos de escolas particulares e suas famílias, que exibem modelos de sucesso.

A próxima categoria manifesta outras falas a esse respeito: Problemas na Família (23,5%). Por uma questão de coerência em relação ao que foi dito antes, expomos alguns trechos pertinentes às últimas considerações e que estão relacionados a essa categoria. Logo em seguida, falamos sobre a categoria Aulas Tradicionais.



Como a categoria Problemas na Família, compreende ao eixo representacional do aluno, e está associada aos problemas que os alunos enfrentam no âmbito familiar, ela é um importante indicador de baixa-estima desses alunos, contribuindo para minimizar a motivação dos alunos de escola pública, influenciando no processo de aprendizagem dos mesmos, conforme demonstra o conteúdo da fala a seguir:

O tipo de família do aluno da escola pública é aquele tipo que todo mundo sabe...os pais não acompanham o filho para a escola, não têm condição de pagar um professor particular quando for preciso, eles não têm pessoas na família que possam orientá-los também, eles se sentem sem proteção, e isso faz com que eles não acreditem neles também. Já a família do aluno da rede privada é uma família...estruturada, bom nível salarial, e os pais orientam para que eles tenham sucesso (S11).

Se o ambiente da sala de aula carecer de autenticidade, e as atividades nesse ambiente forem ditadas por um plano didático predeterminado em vez de centradas no aluno e nos interesses deste, o grau de motivação também será baixo. É o que demonstra a categoria Aulas Tradicionais (29,4%), que também constitui-se como fator para a falta de motivação do aluno de escola pública. Um ambiente de sala de aula voltado ao ensino formal de uma língua estrangeira, sem a presença de elementos motivadores para o aprendizado dessa língua e de sua cultura, é um exemplo de ambiente que não evidencia estímulos para o aprendizado de línguas, contribuindo para a falta de motivação. O que se encontra atualmente no ensino de inglês, segundo o que podemos perceber diante das falas dos professores-interlocutores é que o tipo de aula, dada na escola pública, é geralmente mecânica. Esse dado corrobora com a pesquisa de Aguiar (2003), em que a referida pesquisadora constatou que as aulas dos professores de língua inglesa do ensino público de Teresina, são orientadas pela concepção behaviorista de ensino. A esse respeito, os professores-interlocutores nos falam:

Os alunos eles são menos motivados por que? Porque às vezes o professor não ensina bem, o professor não passa essa motivação para o aluno, ele sente que o professor não é seguro, que não inova as aulas. Ele não é motivado por que? Porque ele não tem uma abertura pra fazer outras coisas relacionadas à língua estrangeira e o professor não cria nada, não contribui pra isso (S1).

Na escola pública você trabalha a questão não progressista, mas tradicional. Você tem que copiar no quadro..muitas vezes não é porque o professor quer, é porque é o recurso que ele tem, ou o giz, ou o pincel, o pincel falta, o apagador falta, pra conseguir um pincel de quadro de acrílico que colocaram nas salas há pouco tempo, que nem todas as escolas públicas têm quadro de acrílico, é um Deus nos acuda, tem o quadro, mas não tem o pincel, não tem xerox porque não tem recurso, eu não sei pra onde vai esse dinheiro. Eu acho que o governo quer todo mundo é burro e aí isso aí complica muito a aprendizagem. Além do mais, o professor passa só exercícios gramaticais, regras, e nem isso eles aprendem, Às vezes, quando dar para passar um

texto, a gente tem que escrever no quadro e pede para ele traduzir, mas ele não tem dicionário, então fica só aquela coisinha mínima (S19).

Então, como eu te disse, aí fica aquele textozinho lá copiado no caderno tão sem graça com um vocabulário embaixo, paupérrimo, somente de algumas palavras daquele texto e a interpretação em seguida, o aluno eu acho que não se sente muito interessado, não me parece um bom incentivo pra ele chegar em casa, abrir aquilo ali pra ler...aí eu acho que falta, digamos assim, falta o interesse de em casa você abrir aquele caderno cheio de letra copiada, diferente da sua língua materna, acho que fica só aquele momentinho de sala de aula, quando você retorna na outra aula, um outro momentinho, aí depois na outra semana, aí na outra semana tem feriado na tua aula de inglês, que são só duas, aí na outra tem planejamento, aí ao invés de você ter 8 aulas, você só tem 4, 5, por aí vai (S4).

Considerando o conteúdo dessas falas, constatamos que o ensino de língua inglesa nas escolas públicas está encalhado em um método mecanicista, o qual não mostra resultados motivadores para esse aprendizado, não seduz o aluno e gera inevitavelmente uma certa frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação. O aluno não reconhece, dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira como uma poderosa ferramenta de expressão neste mundo globalizado.

É mister que os professores de língua inglesa, para melhorar o ensino e suas práticas em sala de aula, reflitam sobre suas ações, sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, de modo concreto, que essa reflexão se confunda com a própria prática (FREIRE, 1997), pois, como podemos verificar, ainda é rotina em sala de aula, um modelo de ensinar que não experimenta novas metodologias, que permitam ao aluno construir o conhecimento, e não apenas recebê-lo, havendo, por conseguinte, uma predominância de esquemas metodológicos tradicionais, do tipo exposição-exercícios copiados no quadro, decorrentes de um *habitus* vivenciado pelos professores-interlocutores.

Sem dúvida, quando retomamos as falas dos sujeitos da pesquisa, vinculam-se aos elementos representacionais dos pares, confrontos e práticas pautados nesse *habitus* que está imbricado no fazer docente. É o que veremos a seguir.

A categoria Docentes Descompromissados (23,5%), nessa unidade de análise, compreende aos atores sociais responsáveis por contribuírem com a falta de motivação do aluno de escola pública, porque suas aulas não são atraentes, e se restringem a práticas dicotômicas e fragmentadas. É o que se lê em suas próprias falas:

A desmotivação vem até pelo material humano também. Muitas vezes o professor não está nem aí, os professores de escola pública que já trabalham há muito tempo, eles são muito...eles reclamam demais, sabe? Enrolam, enrolam, a aula começa 13:00 horas, eles chegam 13:30, “Não, é escola de Estado, não eles não estão me pagando, eu não estou nem aí, não, os alunos não querem nada”, então, são muitos, eu não digo todos, mas sempre a história do professor da rede pública é muito...assim, de reclamar. Parece que eles estão insatisfeitos na maioria das vezes, então eu acho que o aluno coitado não é culpado disso, até seus próprios amigos. Porque eu não gosto, quando eu estou na escola pública que tem aqueles comentários, tem gente que é revoltado e quando eles acham que você trabalha em uma escola particular e em outro lugar, eles acham que aquilo é o fim pra eles não é? Porque ficam fazendo comparações, “por que você está aqui?” ah por que não sei o quê, então eu acho que o material humano fica muito a desejar (S19).

O aluno na rede privada ele está acostumado a ter aula sempre, e o professor dar aula séria, aula comprometida, de 50 minutos, não está enrolando. Na rede pública, quando o aluno ver um professor que se compromete a dar aula, isso pra ele é muito motivador. Então como esse aluno da rede privada está já acostumado com aula mais comprometida, mais séria, isso pra ele não é mais novidade, então você tem que colocar outras estratégias para motivar esse aluno e aí, entra a criatividade e o embasamento teórico do professor de usar atividades interativas, com vídeo, com música, debate, dramatização, que é muito fácil de se fazer isso na rede particular porque dispõe de todos esses recursos. Então, como na escola pública, a maioria dos professores não dão aulas sérias, os alunos não se motivam (S12).

Essas falas comprovam que os professores acabam assimilando o que todos fazem nas escolas em que atuam, porque essa é a regra imposta, fruto da interatividade com o meio. Isso supõe que há uma relação dialética entre a dinâmica do grupo e a constituição das representações, sendo que as representações se estruturam de acordo com as estratégias grupais e, por outro lado, as representações exercem a função de legitimação e justificação dos comportamentos e das avaliações realizadas do objeto de representação. Dito de outra forma:

Nesta vertente as representações sociais, enquanto forma de conhecimento prático que orientam as ações no cotidiano, se dá na interface de duas forças monumentais. De um lado temos os conteúdos que circulam em nossa sociedade e, de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e manter identidades coletivas. O contexto, neste sentido, é essencialmente “intertextual”. Ou seja, é a justaposição de dois textos: o texto sócio-histórico que remete às construções sociais que alimentam nossa subjetividade; e o texto – discurso, versões funcionais constituintes de nossas relações sociais (SPINK, 2003, p. 121).

Os professores associam seus pares como desinteressados e descompromissados na escola pública, não atribuindo, assim, um valor ao campo escolar público. A desvalorização desse campo profissional regula suas ações, dando sentido ao que acontece nas suas práticas, que também são orientadas por um *habitus*, decorrente dessas representações.

Em seguida, apresentamos os resultados colhidos nas questões 9 e 10, cuja análise das Tabelas é comparativa, como fizemos com as questões 5 e 6, pois as perguntas 9 e 10, também têm um objetivo comum: saber se os professores de língua inglesa mudam suas práticas conforme a rede de ensino e, conseqüentemente, apreender as razões que justifiquem suas respostas.

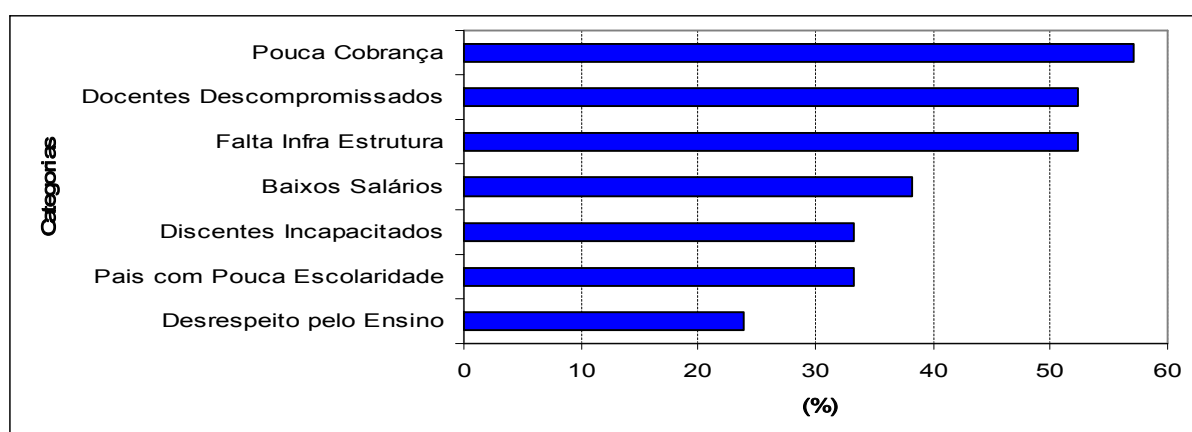
A questão 9 [Os outros professores, ou seja, os colegas professores, mudam a forma de ensinar a língua inglesa conforme a rede de ensino? Por quê?] revelou que 100% dos professores-interlocutores afirmaram que os outros professores, ou seja, seus pares, mudam a forma de ensinar conforme a rede de ensino, porque na escola pública há pouca cobrança, docentes descompromissados, falta infra-estrutura, baixos salários, discentes incapacitados, pais com pouca escolaridade e desrespeito pelo ensino. Essas categorias e seus respectivos percentuais são apresentados na Tabela 8 e no Gráfico 10 abaixo:

**Tabela 8** – Razões pelas quais os colegas professores ensinam diferente na escola pública

CATEGORIAS	%
Pouca Cobrança	57,1
Docentes Descompromissados	52,4
Falta Infra-Estrutura	52,4
Baixos Salários	38,1
Discentes Incapacitados	33,3
Pais com Pouca Escolaridade	33,3
Desrespeito pelo Ensino	23,8

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

**Gráfico 10** - Razões pelas quais os colegas professores ensinam diferente na escola pública



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

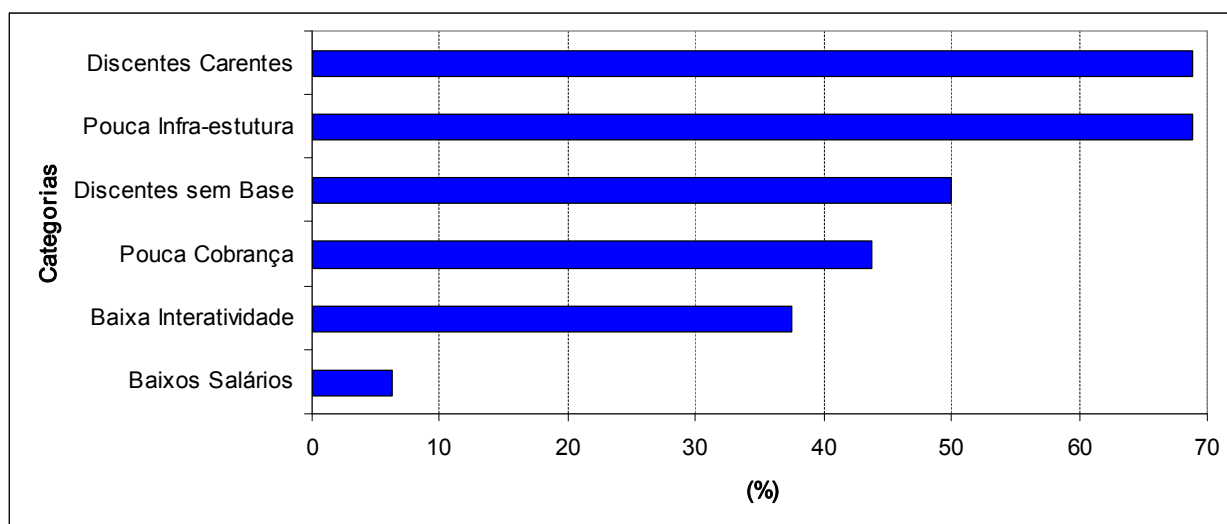
A questão 10 [Sua forma de ensinar varia conforme a rede de ensino? Por quê?] revelou que 80,95% dos professores-interlocutores mudam a forma de ensinar, conforme a rede de ensino, porque na escola pública os discentes são carentes, há pouca infra-estrutura, discentes sem base, pouca cobrança, baixa interatividade e baixos salários. A Tabela 9 e o Gráfico 11 expressam os percentuais das categorias dessa questão:

**Tabela 9** – Razões pelas quais os professores-interlocutores ensinam diferente na escola pública

CATEGORIAS	%
Discentes Carentes	68,8
Pouca Infra-Estrutura	68,8
Discentes sem Base	50,0
Pouca Cobrança	43,8
Baixa Interatividade	37,5
Baixos Salários	6,3

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

**Gráfico 11** - Razões pelas quais os professores-interlocutores ensinam diferente na escola pública



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Comparando as Tabelas 8 e 9 e seus respectivos Gráficos, há quatro categorias que são comuns para as justificativas dos professores-interlocutores e seus pares ensinarem diferente conforme a rede de ensino. Três dessas categorias estão relacionadas ao eixo representacional da escola: Pouca Cobrança, Pouca Infra-Estrutura e Baixos Salários (essa categoria apresenta-

se com responsabilidade solidária à política salarial do governo). As categorias Discentes Incapacitados e Discente sem Base, estão relacionadas ao eixo representacional do aluno, e como o conteúdo das falas dos professores-interlocutores se interpõe, convergindo para uma mesma noção representacional, a análise dessas duas categorias será feita concomitantemente. Portanto, iniciaremos a análise por essas categorias, e em seguida faremos a análise das categorias que não são comuns às duas Tabelas e respectivos Gráficos, as quais são: Discentes Carentes, Docentes Descompromissados, Baixa Interatividade, Pais com Pouca Escolaridade e Desrespeito pelo Ensino.

A categoria Pouca Cobrança (57,1% Tabela 1; 43,8% Tabela 9) é uma das justificativas para que os docentes mudem suas práticas em sala de aula, nas escolas públicas, em decorrência de não haver uma cobrança da escola, gerando no professor um sentimento de que ele é autorizado a não fazer o que ele sabe que deve ser feito. A escola pública é associada à condescendência, pois não toma atitudes, é conivente com as dissonâncias das práticas tradicionais na escola, corrobora com o descompromisso dos professores. As falas a seguir carregam esse conteúdo:

Eu acho que é porque os professores não são cobrados, eles não se sentem cobrados, eles se sentem muito livres pra fazerem o que querem. No ensino público eu faço do jeito que eu quero, não interessa se tem coordenador ou diretor. Você percebe que eles não têm um respeito muito grande pela questão da coordenação, pelo trabalho do coordenador, pelo trabalho do diretor na cobrança. Se ele vai cobrar, ele se sente ofendido, ele geralmente faz esse trabalho diferenciado porque ele acha que pode ser de qualquer jeito. O aluno não sabe mesmo, o aluno não entende muito daquilo, tem que ser superficialmente para que todo mundo passe e acabou e ele se livre (S1).

Sim, sim, sim, na rede particular eles são vigiados, eles são cobrados, eles têm material pra trabalhar, na rede pública não há muita cobrança, não há muita vigilância, eles são autônomos, temos que dizer autônomos na rede pública, não é? Então eles dão o conteúdo que eles querem, eles ensinam do jeito que eles querem, muitos deles passam a aula toda sentados, ou então, colocam o aluno pra copiar no quadro, em inglês, o aluno vai copiar no quadro, copia errado, então, são muito livres, não é? Os professores da rede pública são muito livres (S9).

Eu creio que sim porque na particular a cobrança é maior por parte da direção, da coordenação, e aquela história, a empresa privada e a empresa pública, não é? Então, você na empresa privada você tem que mostrar serviço, eu tava vendo agora uma série de reportagens que o Jornal Nacional está mostrando e lá no Japão, ontem, a entrevista de ontem foi na Coreia do Sul, e lá a cada dois anos se o aluno é reprovado, o professor também é reprovado, porque o professor tem que se virar para que o aluno se interesse, aprenda, se motive, então se ele...tem que motivar, não é? Isso é o que eu acho, da particular e pela cobrança que tem em cima dele e pra ele manter o emprego, ele tem que se virar, melhor (S7).

O que é público é tomado como propriedade particular, onde o dono faz e dita as regras e, pelos atores sociais possuem a propriedade de estabilidade em seus empregos, constitui-se em um elemento de pertença, como diz o S2:

Não devia fazer diferente, não é? Não devia, mas faz. Eu acho que pela questão de que na rede pública tem uma coisa, isso é do ser humano, eu vou cair até numa coisa chamada filosofia e podemos filosofar aqui se for o caso. O professor que tá na rede pública, por exemplo, com certeza ele tá concursado, se ele tá concursado, supõe-se que ele vai ter esse emprego para o resto da vida, então ele acha que tá seguro e que aquilo ali ninguém o tira, então essa estabilidade, o que a gente percebe é que a estabilidade ela cria vícios e vínculos e faz com que esse... não só o professor, mas em qualquer setor que você chegar aí público, por isso que o serviço público tá do jeito que tá, esse vínculo, essa coisa vitalícia ela cria vícios e te faz acomodar. Eu acredito que se o serviço público ele não tivesse esse vínculo vitalício, fosse pelo desempenho pelo o que você produzisse, como eu acredito que aconteça em alguns países de primeiro mundo, pela tu produção individual eu acho que a coisa fluiria melhor. O professor da rede pública trabalharia como o professor da rede particular, por que? Porque na particular se ele não trabalhar, se não produzir ele tá fora, ele precisa ganhar dinheiro. Acho que passa por aí, acomodação pelo vínculo vitalício. Eu acho que esse é o grande problema, não é só o financeiro não (S2).

As categorias Pouca Infra-Estrutura (68,8% Tabela 9 e 52,4% Tabela 8) e Baixos Salários (38,1% Tabela 8 e 6,3% Tabela 9) também são justificativas para os docentes mudarem suas práticas nas escolas públicas. A categoria Pouca Infra-Estrutura, apresenta uma das maiores freqüências, como expresso nos percentuais em ambas as questões, constituindo-se como uma das principais justificativas para que os professores-interlocutores e seus pares ensinem de uma maneira diferente na escola pública. Essas justificativas são movidas pela necessidade da sensação de bem-estar, em consonância com o poder simbólico que elas podem representar. Portanto, uma boa infra-estrutura da escola e bons salários são imprescindíveis, segundo esse conjunto social, para motivarem os professores darem boa aula. Como a escola pública não otimiza os salários e nem a infra-estrutura escolar, estes incorrem às suas velhas “desbotadas” práticas., conforme as seguintes falas:

Há essa diferença, até mesmo pelo material. Na escola particular, você tem a televisão, você tem um DVD, você tem um retroprojetor, você tem data show, tudo isso que você possa trabalhar uma aula diferente. Na escola pública, você não tem nem um papel pra trabalhar nem que seja um texto, a não ser que você tire mesmo de seu bolso e tenta fazer, às vezes, a gente leva, tira xerox, quando é uma, duas turmas dá pra você tirar xerox, levar para trabalhar o vocabulário, levar o som, mas isso aí é quem tem poucas turmas. Como o professor de inglês, a carga horária é muita grande, aí já ganha pouco, não é? Aí não dá. Por mais que você queira fazer uma aula diferente, é impossível não consegue por causa disso (S10).

Acho, acho sim. É claro que isso não deveria acontecer, eu acho que a Educação...eu acho não, todo mundo sabe que a Educação é direito de todos, da mesma forma que eu ensino bem aqui o Pedrinho que está pagando não sei quantos mil reais por uma escola, eu tenho que ensinar o Joãozinho que não paga nada pela escola pública, que vai descalço, que vai sem tomar banho, que vai sujo, eu tenho que ensinar o Joãozinho da mesma forma que eu ensino o Pedrinho (pausa) por que? Porque gente, você está trabalhando com um ser humano, preparando ele pra vida, preparando ele para adquirir conhecimento, pra ser uma pessoa igual aos outros, pra não ser inferior a ninguém, pra ele se sentir igual a todo mundo, não se sentir diferente de ninguém, mas...isso não acontece, o que acontece é: se eu não estou sendo bem pago para aquilo, por que é que eu vou fazer do mesmo jeito que eu faço na escola particular? Por que na escola da rede pública eu vou ter o trabalho de ir lá na carteira do aluno, saber por que ele não fez a tarefa, saber o que ele não está entendendo, por que eu vou ter esse trabalho? Então, eu acho Fátima que a questão financeira pesa muito, é o principal ponto disso aí é a questão financeira (S16).

A fala acima reforça os estigmas e preconceitos que se associam ao aluno da escola pública mencionados em outros pontos deste trabalho: o aluno de escola pública é sujo, descalço, mal-alimentado. Os Joãozinhos e Pedrinhos que estão na escola pública não têm culpa se os salários são baixos, ou se os recursos didáticos e a infra-estrutura não são adequados. De que eles precisam? Essa é uma pergunta esquecida por parte dos professores que ensinam em função de seus valores de classe média e não conseguem dialogar com as especificidades dos alunos oriundos das camadas mais empobrecidas da população (PATTO, 2000). Um outro ponto a considerar é o fato de associar as posturas das práticas em função do volume do capital adquirido. Quer dizer, quanto menor o salário do docente menor será sua intervenção em sala de aula. Assim, a qualidade da aula é reflexo do salário que o docente recebe por aquele trabalho. Dessa forma, podemos inferir que uma das razões que afetam as práticas docentes é a política de desvalorização salarial desse conjunto social. Essa é uma questão bastante sensível e que merece ser avaliada com carinho, embora não justifique o abandono de práticas mais libertadoras no seio escolar.

As categorias Discentes Incapacitados (33,3%, Tabela 8) e Discentes sem Base (50,0%, Tabela 9), também emergem como justificativas para que os docentes mudem suas práticas em sala de aula. Os professores-interlocutores dizem que os discentes não possuem um conhecimento prévio, começam a ver a disciplina muito tardiamente (a partir da 5ª série) em relação aos alunos de escola particular, cujo ensino da língua inglesa se inicia desde as primeiras séries do ensino infantil. Ademais, muitos alunos de escola pública, não têm nível para estarem em determinadas séries, porque o ensino desses alunos, já vem deficiente, cheio de lacunas, eles não vêem os conteúdos adequadamente, e assim não têm capacidade de acompanhar o assunto. Isso faz com que os professores-interlocutores tentem adaptar os



conteúdos à capacidade “intelectual” do aluno de escola pública, pois as condições de aprendizagem desse aluno é diferente das condições do aluno de escola particular. As falas abaixo carregam esse sentido:

Os que eu tive contato direto que trabalharam direto comigo, sim, todos mudavam, todos faziam adaptações. **Por que?** Exatamente por causa dessa falta de condições do aluno, a gente acha que na rede pública o aluno não vai conseguir aprender da mesma forma que o da rede particular, por falta de recurso, por falta de tudo isso que já foi citado, então a gente diminui o conteúdo, a gente adapta aquela capacidade intelectual que a gente acha que aquele aluno tem, as adaptações são feitas sempre (S14).

Pois é, pensando desse jeito, você chega numa sala de laboratório de inglês e vai ler um livro paradidático em inglês, não é? com um sonzinho não sei o quê, pensando desse jeito, é diferente, é diferente sim, porque na escola particular não é? Você vai para o laboratório com metade dos meninos, aí a outra metade fica com outro professor, então você já tem uma condição de diminuir, a quantidade para dar uma atenção melhor, mas tem outras escolas que não tem esse tempo, não é? Há uma condição de falar mais inglês na sala, não é, além de que os meninos da escola particular estudam inglês desde a alfabetização e os alunos da escola pública só começam a estudar inglês a partir da quinta série. Eles na têm base, têm deficiências na língua portuguesa. Então eles não têm o que a gente chama de “Background Knowledge”, que os meninos da escola particular têm (S4).

Eu costumo dizer que eu tenho uma forma especial de trabalhar com eles porque eles têm uma forma especial de receber, não é? Até chega ser injusto porque a gente dispõe de mais tempo pra escola particular do que pra escola pública, pelo fato, termina sendo também pelo fato financeiro não é? A escola pública, pelo fato de não remunerar bem os professores, faz com que o professor tenha que trabalhar em outros lugares, e geralmente outros lugares que o professor trabalha são as escolas particulares que pagam melhor O professor quer manter esse, essa, vamos dizer assim, esse trabalho dele pra receber bem, porque infelizmente, a escola pública não reconhece o trabalho do professor, e aí a gente...não é que a gente seja mercenário nessa hora, mas a gente tem que viver também e a gente trabalha muito mais em casa, preparando material, corrigindo, elaborando, planejando, a gente trabalha muito mais em casa do que na escola, pra ganhar o que a gente ganha. Então quando chega na hora, quer dizer, o tratamento que a gente tem com essas pessoas, eu costumo dizer, eles são especiais em relação aos de escola particular, que não conhecem limites, não conhecem a vida, não sabem a dureza ...acha que tudo vem aí, não sabem realmente o que é difícil na vida. Então eu vejo o interesse dessas pessoas, inclusive que estudam na escola pública, eles têm, às vezes, eles não têm alimentação, não têm, vamos dizer, o aspecto da saúde, mas eles estão lá, se esforçando pra ter pelo menos esse diploma (S5).

Mesmo que e gente queira dizer que não, mas sempre varia, não é? Sempre tem uma variação de acordo com a rede de ensino, embora o professor se dedique, seja um professor que se dedique à aprendizagem do aluno, como é o meu caso, mas normalmente a gente sempre tinha que variar um pouquinho, porque você ver que na escola particular a gente é tanto mais cobrado, além de ter o recurso e tudo, a gente é mais cobrado, tem que está mostrando aquele conteúdo, tanto é cobrado por parte da direção como por parte dos alunos. Na rede pública normalmente não tem essa cobrança, não é? Em algumas escolas ainda existe um pouco dessa cobrança, mas muitos professores tá livre, tá à vontade, então, na maioria das vezes o professor realmente toma de conta da sala do modo que ele quer, não é? O aluno da rede pública não tem a capacidade de ver os conteúdos do mesmo jeito, falta base pra eles. Então eu procurava trabalhar de modo igual nas duas redes, mas sempre a gente acaba se dedicando um pouco mais à rede privada (S11).

De fato, o teor dessas falas reforça os dados anteriormente descritos sobre os *déficits* que estigmatizam os alunos de escola pública, associados à imagem de “coitadinhos”, que por serem pobres, seu conhecimento prévio de mundo é muito limitado, muito restrito. Essas ressalvas reafirmam as representações sociais que os professores-interlocutores partilham acerca de seus alunos, outorgando as práticas diferenciadas na escola pública, em função desse conjunto de representações.

As representações encontradas acerca do aluno de escola pública, portanto, tentam justificar as dificuldades e os insucessos deste, como é notório nas falas que temos analisado no material discursivo dos professores-interlocutores. O eventual desinteresse do aluno de escola pública pela aprendizagem de uma língua estrangeira é atribuído, especialmente, a características oriundas de sua posição socioeconômica e cultural, como visto no percurso deste trabalho. E, como podemos examinar, mais uma vez, na Tabela 9 e Gráfico 11, acima, a categoria *Discentes Carentes* (68,8%) reproduz esse conteúdo. Essa categoria está relacionada, também, ao eixo representacional do aluno, e tem uma das maiores frequências apresentadas como justificativa para que os professores-interlocutores ensinem diferente na escola pública. As falas abaixo, endossam esse conteúdo:

Varia (risos), varia não no sentido da minha motivação pra dar aula para os meus alunos, mas no sentido de que eu, bem, os recursos de um lugar e do outro são completamente diferentes, mas do mesmo jeito, com a mesma vontade de ensinar, eu acredito que eu...eu tente fazer, eu faço...eu tento motivar o aluno do mesmo jeito, eu até tenho mais cuidado na hora de falar, na hora de explicar para aluno da rede pública, tenho mais carinho, atenção, falo mais devagar, repito várias vezes., então é diferente nesse aspecto, porque como eu sei que são pessoas mais carentes, inclusive do conteúdo, então tem que mudar mesmo, não tem jeito (S9).

Tem que mudar a forma de ensinar, porque tem esse lado deles não é? Eu vejo muito essa questão do que eles precisam, são carentes em todos os aspectos, nós seres humanos somos carentes, é lógico, mas eles são mais ainda dos que têm uma condição melhor, de uma situação financeira favorável; e eu vejo o meu trabalho, termina sendo diferente porque eles é....eu tenho essa atenção com eles, pela questão mesmo humana, mas é difícil a gente dizer assim. Eu trabalho diferenciado, eu sinto que trabalho não é? Pela cobrança e pelo tempo, pela falta de base dos alunos, tem todos esses aspectos (S12).

A categoria *Docentes Descompromissados* (52,4%, Tabela 8) mostra um percentual muito significativo para justificar que os pares ensinam diferente na escola pública. Na verdade, este é o maior percentual dessa categoria, que emergiu, pela primeira vez, na Tabela 2 (28,6%), da questão 3, como um dos fatores que dificulta mais o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, revelando o eixo representacional relacionado aos pares, ou seja,

relacionado aos colegas professores. Depois, essa categoria surgiu na Tabela 3 (14,3%), questão 4, como fator que dificulta a aprendizagem do aluno de escola pública; na Tabela 5 (40,0%), questão 6, aparece como fator que contribui para que os professores-interlocutores não ensinem todos os conteúdos nas escolas públicas (lembrando que a responsabilidade recai sobre os colegas professores, como mencionamos na análise dessa questão); e na Tabela 7 (23,5%), questão 8, consta como fator que contribui para a desmotivação do aluno de escola pública. Trata-se, portanto, de um indicador de representação social relacionado aos pares, como afirmamos desde o início da análise, pois é uma categoria utilizada empiricamente pelos professores-interlocutores e que, tecnicamente, pode ser mensurada pela frequência com que emerge do conteúdo de suas falas em 5 questões do roteiro de entrevista.

A categoria Pais com Pouca Escolaridade (33,3%, Tabela 8) emergiu, também, como uma das razões para que os colegas professores ensinem diferente na escola pública. Para eles, seus pares não se preocupam tanto com a forma que ensinam e com as atividades que desenvolvem em sala de aula, porque os pais dos alunos de escolas públicas não reclamam dessas atividades, pois como têm pouca escolaridade, não compreendem o que pode estar “mal-feito”, ou se uma pronúncia está errada, ou se a nota não corresponde ao que o aluno sabe, por exemplo, diferente dos pais de escola particular que fiscalizam, fazendo com que os professores se sintam mais cobrados. O trecho de uma entrevista, a seguir, é ilustrativo nesse sentido:

Ah, eu acho que sim. Eu acho que eles ensinam na escola particular de uma forma diferenciada porque eles são mais exigidos, são mais cobrados, eles são mais fiscalizados, os pais têm um conhecimento melhor em relação aos conteúdos, têm mais conhecimento, então, cobram mais, percebem mais as deficiências, então ele se sente mais cobrado, o professor, por ele se sentir mais cobrado com certeza ele trabalha de forma diferenciada. Na escola pública não, os pais, você percebe que a maioria dos pais não tem conhecimento da disciplina, têm pouca escolarização, não sabem de quase nada, eles acham...eles confiam no professor, eles acham que o professor está fazendo legal e eles, vamos dizer assim, assinam embaixo. Já na escola particular não, o pai está lá fiscalizando. Não fez bem, pois corrija, refaça, se a avaliação do aluno não está boa, ele sabe, ele entende, compreende alguma coisa ele tem como argumentar e o pai geralmente da escola pública não, ele não faz isso (S1).

Um dos indicadores para que os professores, digamos assim, “funcionem”, ou, “trabalhem” corretamente, segundo o conteúdo das falas dos professores-interlocutores, é a eficácia da “cobrança”, ou seja, de atuarem sob regras estabelecidas no campo profissional.

Tal categoria mantém estreita relação com a primeira categoria que emergiu na Tabela 8: Pouca Cobrança, que obteve o maior percentual da Tabela (57,1%).

Partindo do conteúdo das falas dos professores-interlocutores, podemos inferir, portanto, que, se há pouca cobrança da escola, dos alunos e dos pais, não há nenhuma necessidade de se darem aulas melhores, de se comprometer com um ensino de melhor qualidade, uma vez que esses profissionais não devem satisfação do que fazem e como fazem. Diante desse achado, há que se esperar a ampliação proporcional da responsabilidade social que cabe à escola, pois ela não é apenas depositária do conhecimento científico, mas é instrumento fundamental na formação global do cidadão, em sua inclusão e pertencimento na vida social.

Por isso, é necessário romper as barreiras das grades curriculares imutáveis, “carcerárias” de um saber desarticulado com o real e com potencial mínimo para a promoção social do aluno, porque toda ação educacional eficiente constrói-se pela inovação, pela capacidade de compreender o educando como sujeito ativo do processo, de compreender sua cultura, sua linguagem, enfim, pelo interesse em buscar continuamente a atualização de sua prática.

A categoria Baixa Interatividade (37,5% Tabela 9) justifica, também, a forma diferente dos professores-interlocutores ensinarem na escola pública, e relaciona-se ao eixo representacional do aluno. A interação é entendida, segundo eles, como o envolvimento dos alunos, energia e sintonia, evidenciados no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que, quanto mais oportunidades de interação entre alunos e professores, mais dinâmicos e interessantes são os encontros de professores e alunos em sala de aula.

Contudo, os professores-interlocutores dizem que o aluno de escola pública tem pouca interatividade em sala de aula, eles são muito passivos no processo de ensino-aprendizagem, eles não se interessam pelas atividades, não respondem aos exercícios e, em contrapartida, os professores se sentem desestimulados na sala de aula, contribuindo para que estes recorram novamente a práticas monótonas de ensino. As falas a seguir exemplificam:

Pode-se dizer que sim, eu mudo a forma de ensinar, não que eu dê importância mais a uma escola do que a outra, mas pela **interatividade**. Os alunos da rede particular eles interagem de forma melhor, então tudo isso contribui para que a aula seja mais dinâmica, pra que o processo seja mais interessante, porque quando você fica lá na frente só você falando, tudo mais, não há interatividade com o alunado, aí aquilo desmotiva, fica...o que se chama chato né...e você...nem mesmo você professor consegue aturar, imagine os 45, 50 alunos que estão lá nas carteiras lhe observando, aí a gente pede para eles fazerem os exercícios e eles não fazem, não se interessam (S7).

Eu penso que todos nós, falando com muita franqueza, e de uma forma assim, bem modesta, nós nos moldamos ao padrão. Eu já tive a oportunidade de trabalhar em várias escolas de rede privada, e a gente sabe exatamente como dosar, não é? Há escolas em que você, sequer imagina de perder o prazo por exemplo, de entregar uma prova. Há instituições onde você chegar atrasado 10 minutos é o fim do mundo. Então, as instituições em que você é mais vigiado, mais cobrado, mais solicitado não é? Então nesses casos a gente acaba funcionando entre aspas “melhor”, por pressão. Mas eu penso assim que.. assim, atualmente eu trabalho nesses dois universos onde, na escola da rede pública, eu não tenho um convívio diário, nenhuma coordenação de Inglês, que me... me faça sentir vigiada, ou ajudada, ou coordenada, depende de mim, unicamente de mim cumprir o que eu cumpro, porque o máximo que a escola faz é verificar se eu to freqüentando, se o número de horas que eu fico em sala de aula condiz com o que eu tenho que ficar, o que é observado é a parte burocrática da minha presença na escola. Já na rede privada, eu tenho uma...primeiro, colegas de trabalho que se ajudam mutuamente, temos coordenação, mas é uma relação muito amiga, embora exista essa coisa da...hierarquia, mas assim, acaba sendo bom, porque te leva a produzir mais, te leva a produzir melhor. Se você é um profissional responsável você não tem problemas com isso. Então assim, eu penso que há colegas sim que trabalham diferente e eu inclusive sou uma delas, provavelmente, eu...a qualidade do meu trabalho na rede privada é melhor, mas não por descompromisso, por toda uma conjuntura já falada aqui que nos leva a deduzir que...as condições de trabalho de uma escola pública nos leva a um...imaginemos uma sala de aula sem um ventilador, porque todos os que são colocados são roubados, sem água, onde deveria ter quatro lâmpadas ligadas, há uma ou duas, todo e qualquer ser humano produz pior em condições desse tipo, então assim, a própria resposta do aluno, porque nós profissionais somos seres humanos, **é muito bom quando a tua fala tem um eco**, às vezes, você se sente como falando pra um deserto, e aí haja criatividade pra tornar a aula interessante. Então, assim, há dias em que a gente também precisava desse eco, desse **feedback** que não tem, e há dias que sem isso você funciona não muito bem, não por desonestidade, não por descompromisso, mas porque afinal nós também somos seres humanos (S6).

Essa visão humanista contribui no sentido de ressaltar a importância do relacionamento humano e para o necessário entendimento que deve acompanhá-lo. O caminho traçado pelos professores-interlocutores tem mão dupla. Se, por um lado, a atitude profissional, característica da racionalidade técnica, distancia as pessoas e, portanto, não leva a nada, por outro, a aproximação preconizada pelo humanismo vindo apenas de um dos lados não resulta em construção conjunta, não promove inter-relação. A necessidade de termos uma resposta do outro, é a necessidade de interagirmos com o meio social, porque, inegavelmente, somos atores e agentes sociais.

A categoria Desrespeito pelo Ensino (23,8% Tabela 8) constitui-se, também, como justificativa para a mudança de prática do professor na escola pública, que faz com que essas representações acessem o *habitus* desses professores. As falas, a seguir, são esclarecedoras:

Varia, assim, quando eu não tinha a oportunidade de trabalhar, é claro que eu não trabalhava todo o conteúdo, porque não dava tempo, por exemplo, a gente sabe que a rede pública é cheia de problemas, o período é muito comprometido por causa das greves. O período já começa tarde, tem muitas greves, não é? A gente sabe que ocorre greve duas, três vezes por ano, essas aulas que faltam não são repostas na sua grande maioria, se são repostas não são aulas de verdade, é apenas trabalho que os professores passam pra preencher aquilo: assinou na caderneta, pronto, tá tudo certinho. O professor na escola pública geralmente fica sentado durante as aulas, tem professor que nem se levanta, só pra passar alguma coisa no quadro, aquela coisa monótona, pede para os alunos responderem e a gente sabe que a maioria não responde, fica conversando (S16).

Eu acho que sim. **Por que você acha que isso acontece?** Exatamente por isso, porque às vezes não têm coragem de enfrentar, de levar aquela coisa diferente. É o meu caso de experiência nessa escola que eu estou, porque levei coisas diferentes, já fiquei como uma pessoa que quer aparecer, não é? Já fiquei como uma pessoa que quer aparecer, porque aquele profissional que está lá já está habituado em chegar só com um texto, entregar e fazer com que o aluno traduza e ele, às vezes, vai passear, não é? Vai tomar uma água, deixa o aluno na sala de aula, não é? E aí fica aquele professor preocupado em realmente transmitir alguma coisa, aquele professor já fica diferente, deslocado. **Como você acha que esses professores vêem esses alunos?** Esses professores, eu acho que eles acham que os alunos são incapacitados. Eu sempre digo para os meus alunos ,né? Que eu não vejo nenhuma diferença entre a rede pública e a rede particular. Às vezes tem alguns que dizem assim “Ah, professora, a senhora pensa que está em uma escola particular?”, e eu digo assim: “Eu não penso que estou em uma escola particular, sei que os níveis são diferentes culturalmente, mas a inteligência todos têm”. Então, o que eu tenho pra passar pra eles aqui é o mesmo que eu tenho pra passar na escola particular, então é por isso que eu “puxo” desses alunos aqui”. **Por que você acha que os professores acham que os alunos da escola pública são incapacitados?** Eu acho que devido o grau de cultura mesmo, não é? De instrução, é um pessoal de periferia. Lá mesmo é um bairro de periferia, onde eu trabalho, não é? Quer dizer, já longe do centro da cidade, então eles acham que por ser aquele alunado lá pobre, que o pai vive de salário, às vezes mesmo até sem salário, a gente lá na escola faz um trabalho, que às vezes visita a casa dos alunos, não é? E a gente percebe que é uma clientela pobre, então, eu acho que o professor já ver aquele alunado mesmo como sendo pobre de tudo, não é? De espírito, de inteligência, não é? Acha que não vai aprender porque vive com fome, realmente a pessoa com fome é difícil aprender, não é? Você tira, nós aqui educadores, quando estamos com fome e estamos trabalhando com fome, realmente a gente nem raciocina, mas é como eu digo, nesse ponto aí eles têm desvantagens, mas a gente não pode fazer com que esse aluno se sinta inferior ao aluno da rede particular (S18).

Fátima, eu não vou ser também hipócrita, às vezes, eu tenho que passar na escola pública o que eu faço na escola particular, mas às vezes não dá. Eu não sou de ficar sentada, mas quando eu chego com aquele cansaço e tudo na escola pública que eu me sento, eu ainda passo uma atividade no quadro, espero que eles respondam, diferente da escola particular. Então, o método de ensinar, tem professores que dizem “ah, é diferente, eu faço a mesma coisa, eu vou porque gosto”, eu acho que isso aí (ar de reprovação), se você for procurar mesmo a verdade, isso aí não é 100% verdade, certo? Claro que você quando é um bom profissional você se sobressai em qualquer área, ou na área privada ou pública, mas na particular pela pressão que tem você tenta mostrar mais trabalho e serviço e fazer melhor do que a escola pública, certo? Eu não estou dizendo “ah, eu sou diferente” eu não sou assim, o que não é assim eu quero até que me mostre a fórmula (gargalhadas e risos) (S19).

A tendência dos professores é fazer o que todos os professores sem compromisso fazem e isso denota um *habitus* do professor de escola pública, de ficar sentado, de passar qualquer atividade descontextualizada no quadro, de dar aulas tradicionais, só a título de passar o tempo. Esse *habitus*, coletivamente familiar aos professores, é um conjunto de posturas construídas em seus campos e que orientam essas ações.

É importante pontuar que o conjunto das representações sociais colhidas e discutidas durante a análise, possibilitou que fossem detectados indícios desse *habitus*, o que revalida dizer que as representações sociais são como “pontes” para acessá-lo. O conteúdo das falas dos professores-interlocutores expressa que há, realmente, um *habitus* no campo escolar público, que obviamente pode ser alterado quando são alteradas as convicções referidas do conjunto social, como nos diz Bourdieu.

Contudo, o consenso do conjunto social estudado é de que suas práticas refletem as atitudes descritas por eles. Está explícito a maneira como eles trabalham na escola pública e como essas representações estão arraigadas no seu fazer docente, haja vista que os professores-interlocutores integram valores, saberes e experiências advindas dos campos escolares que ensinam, e os incorporam ao seu capital cultural, seu *habitus* que, conseqüentemente, reflete na sua prática em sala de aula. E, ademais, tecem críticas àqueles que tentam modificar o *habitus* em relação ao fazer docente no campo escolar público, pois essa não é a regra do coletivo, pois o *habitus*, não se detém nas práticas individuais, mas sim, nas práticas coletivas. Portanto, as atitudes novas para dinamizar o ensino, de *fazer diferente* o que está *diferente*, em *dissonância*, se detém como não-familiar pelo grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem verdade que há muitos fenômenos que podem configurar-se como entraves dos processos educativos, dentre os quais práticas descontextualizadas de sentido, efetivadas pelos professores em sala de aula.

Nesse sentido, objetivou-se entender o que se passa nas mentes dos professores de língua inglesa acerca dos alunos de escola pública. Neste trabalho, fizemos uma descrição dessas representações, utilizando como suporte teórico as Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), com a intenção de conhecer essas representações sociais e investigar se as mesmas influenciam as práticas em sala de aula dos professores-interlocutores. Decidimos trabalhar com esse conjunto social por terem experiência de ensino nas duas redes: pública e particular, uma vez que seus referenciais estariam consolidados por serem protagonistas familiarizados com os dois espaços escolares.

A educação no Brasil, paulatinamente, sofre um processo de precarização (falta de recursos para o setor, poucos investimentos, deficiências infra-estruturais etc.) como também de pauperização da prática docente (baixos salários, poucos investimentos na qualificação dos professores, ambiente de trabalho pouco atrativo etc.), configurando um cenário de escola pública onde o professor vivencia uma realidade nada favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e eficazes na efetuação de um processo de ensino e aprendizagem consistente.

Este contexto se observa de maneira mais agressiva em regiões mais pobres, principalmente no Norte/Nordeste, e conseqüentemente nos Estados menos desenvolvidos, como Piauí, local onde se estruturou a pesquisa. Muitas das ações praticadas pelos professores (sujeitos da pesquisa) são influenciadas pelo meio no qual efetivam sua profissão, ações que são demarcadas por processos etiológicos multifatoriais, tendo como eixo principal a ausência de políticas públicas em educação que gerem um processo de inversão desta realidade. É pertinente compreender que muitas ações praticadas pelos sujeitos da pesquisa têm origem neste contexto, porém não foi escopo deste trabalho investigar a gênese dos fatores que geram estas representações sociais.



Assim, procedemos a um estudo quali-quantitativo de cunho exploratório descritivo, tomando por base as seguintes perguntas norteadoras: (1) Que representações eles partilham acerca dos alunos de escola pública? (2) Esses docentes mudam suas práticas conforme a instituição em que atuam em função dessas representações?

Os dados foram coletados mediante uma entrevista semi-estruturada e submetidos a uma análise de conteúdo por meio da técnica de análise categorial, conforme Bardin (1977). O instrumental utilizado visou captar as representações sociais dos professores-interlocutores, bem como o conhecimento da relação dessas representações com as práticas desses docentes em sala de aula.

A partir das questões norteadoras deste trabalho e da análise de conteúdo das falas dos entrevistados, os professores constroem e partilham representações sociais acerca do aluno; como também elaboram representações sociais acerca da escola em que trabalham e de seus colegas professores, configurando um conjunto de três lentes que interagem entre si e mobilizam suas práticas, haja vista que esses eixos se interpõem no mesmo contexto permeado por essas representações. Nos eixos representacionais subjazem categorias intrínsecas às mesmas, justificando as perguntas que foram feitas nas entrevistas.

Em síntese, portanto, verificamos a formação de três eixos representacionais partilhados pelos professores-interlocutores, estruturados na figura a seguir:

## REFERÊNCIA DOS EIXOS REPRESENTACIONAIS DOS ACHADOS DA PESQUISA

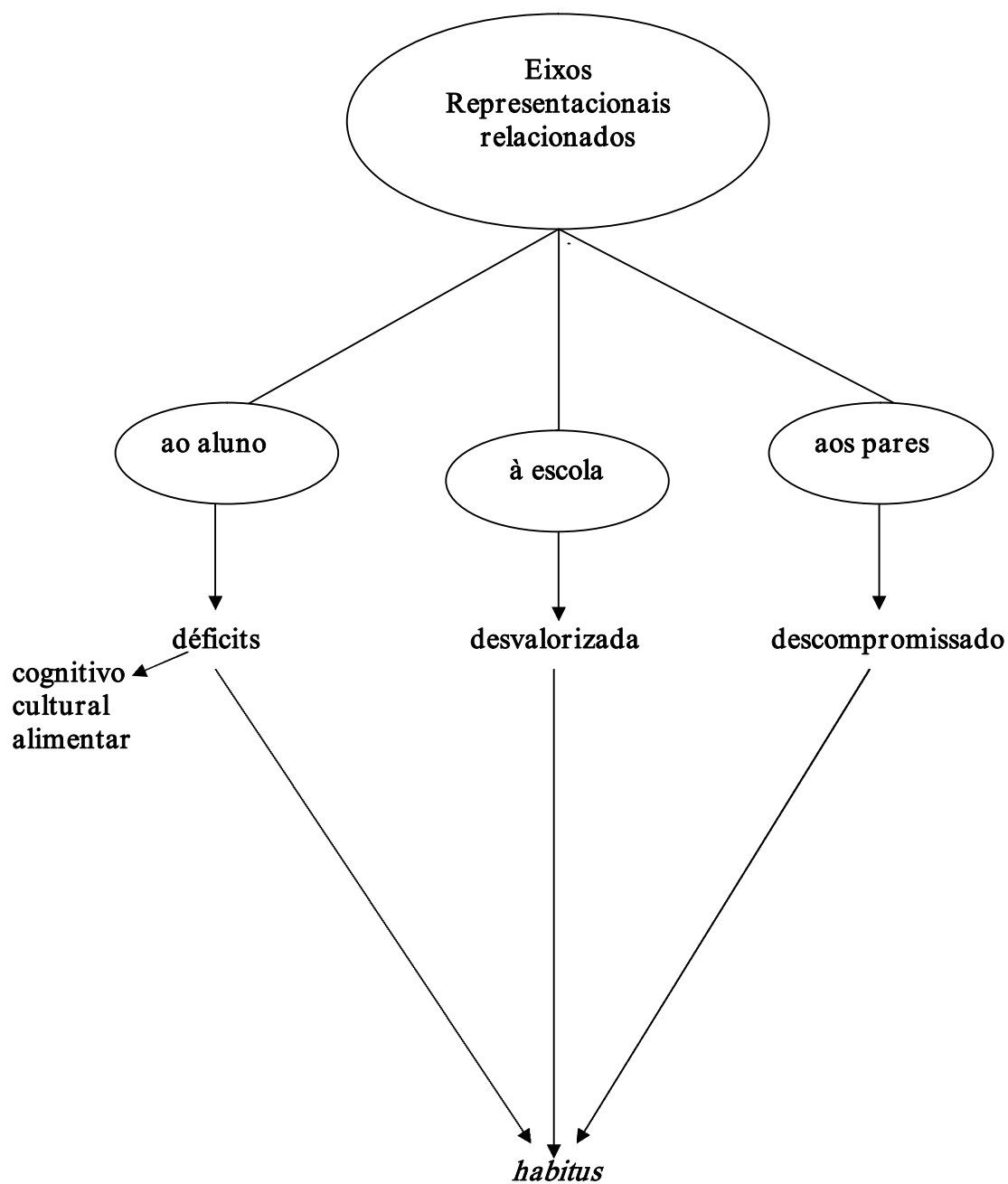


Figura 1: Referência dos Eixos Representacionais

Como podemos perceber na figura acima, o primeiro eixo mostra que os professores-interlocutores representam os alunos de escola pública como portadores de vários *déficits*, tais como: *déficits cognitivo, cultural, alimentar*, partilhando representações sociais de conteúdo negativo acerca destes, portanto, estigmatizando-os.

Estas representações sociais que eles compartilham dos alunos de escola pública, de que eles não aprendem, de que são lentos por possuírem *déficits*, revelam, segundo esses achados, que os discentes não dispõem de recursos materiais e culturais para terem bom desempenho no ensino de língua inglesa.

Baseados nessa representação do aluno de escola pública, os professores não mobilizam práticas em sala de aula que possam estimulá-los para esse aprendizado. Os professores acabam por limitar-se a um ensino quase “rudimentar”, porque não acreditam que esse aluno seja capaz de assimilar conteúdos mais complexos. Eles não ousam desafiá-los com novas atividades, as quais se concentram, praticamente, em exercícios gramaticais copiados no quadro, na maioria das vezes, descontextualizados de sentido, gerando uma prática em sala de aula que vai ser homogeneizada e vai contribuir com a formação de um *habitus* professoral.

Em relação ao segundo eixo representacional, os professores-interlocutores representam a escola pública como uma escola sem qualidade, condescendente, que não cobra resultados dos professores. Os significados atribuídos à instituição escolar esboçam uma escola desvalorizada, marcada pela precariedade do ensino que oferece e a convivência com práticas escolares perniciosas. Estas representações, também, de cunho negativo, afetam suas práticas em sala de aula, fazendo com que eles dêem aulas de qualquer jeito, espelhando-se naquilo que todos fazem e vivenciam, delineando, assim, um *habitus* professoral de escola pública, que subtrai a duração das aulas, bem como alguns dias letivos, que não planeja, nem se importa com que o aluno aprenda, que fica sentado durante as aulas, que não cria situações novas de ensino, isto é, uma conjuntura educacional pouco favorável ao desenvolvimento pleno de um processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos da língua inglesa em sala de aula.

O terceiro eixo mostra que os professores-interlocutores associam seus pares a profissionais descompromissados. Esta representação reforça ainda mais esse *habitus* professoral, de dar aulas pouco sistematizadas, sem planejamento e criatividade. Mesmo porque, a maneira como eles trabalham nas escolas públicas, se diferencia da forma como eles trabalham nas escolas particulares. Seus estilos de ensinar foram aparecendo em suas falas, e expressaram, em certa medida, suas impressões e atitudes em seus campos escolares.

A banalização do que se faz ou não se faz na escola pública contribui para moldar posturas e práticas convergentes. Essas práticas são materializadas e são produto das representações sociais, que estão internalizadas no inconsciente desses professores e, por isso, não conseguem modificá-las, tampouco, redimensionar o ensino que estão realizando. Por isso, não podemos eximir as representações sociais de qualquer neutralidade, pois são carregadas de valores e expectativas de um dado conjunto social.

Convém ressaltar que tais resultados devem ser considerados nos cursos de formação de professores de línguas, para propor novas formas de reflexão para essa formação, em contextos de cursos de Letras, e em cursos de formação continuada desses profissionais, contribuindo para uma prática pedagógica reflexiva, que lhes possibilitem responder às situações de incerteza e indefinição, pois é a prática social dos sujeitos que confere sentido ao contexto em que eles atuam, bem como as regras de conduta e os preceitos ideológicos inerentes ao espaço social, legitimando ou não os vários comportamentos dos agentes sociais inseridos nesses contextos.

Entendemos que a postura diferenciada dos professores-interlocutores, nas suas práticas em sala de aula da escola pública, não é intencional, pois inferimos que eles pensam que suas preferências e escolhas por determinado procedimento ou atividade, sejam formas peculiares de respostas, geradas a partir de condições objetivas de existência e de trabalho, esvaziando, dessa forma, a possibilidade de refletirem sobre o que de fato ocorre em suas práticas. Portanto, esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de língua inglesa, uma vez que as decisões tomadas frente às práticas em sala de aula podem está ligadas às suas representações sociais.

Isso significa que a escola pública é um espaço político importante e representa uma instância onde podemos começar a levantar questões fundamentais das várias formas de dominação e de consciência que estão ligadas a ele. Isso significa que o valor da teoria e da prática educacional está associado à existência de condições para os professores em formação e em serviço entenderem a escola como esfera pública dedicada às formas de poder, exercidas por indivíduos e grupos sociais e, analogicamente, significa lutar contra práticas ideológicas e materiais que produzem privilégios para uma minoria e a desigualdade social e econômica para a maioria.

É preciso considerar a teoria educacional como uma forma de teoria social, contextualizando as funções sociais concretas que a escola exerce em termos políticos, neste caso, é expressão de uma teoria sobre a sociedade, homem, linguagem e cultura.

Esse é um desafio àqueles que investigam a Escola e seus discursos, em cuja dinâmica as Representações Sociais podem propor novas formas de reflexão, cooperando para uma mudança de postura do professor.

Quanto às implicações futuras, entendemos que seria pertinente e produtivo construir caminhos para as seguintes ações:

1. Utilizar a praxiologia de Bourdieu para detalhar, melhor, como se estrutura o *habitus* professoral do docente de inglês nas escolas públicas;

2. A partir desses resultados, realizar estudo teórico (artigo científico), para compreender o processo dinâmico no triângulo: Representações Sociais, *habitus* e práticas pedagógicas resultantes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.V. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. São Paulo, Pontes, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J.C. P. **Dimensões comunicativas para o ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In M. B. M. FORTKAMP E TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.
- AGUIAR, G. E. de. **Universidade e escola pública: processo contínuo na construção curricular para Línguas Estrangeiras**. Fortaleza, 2003. Tese de Doutorado.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. de. **Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú**. Natal, 2005. Tese de Doutorado.
- ALVES, Mazotti A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. In. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.º 61, jan/mar. 1994.
- ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- ARAÚJO, M. D. **Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira** In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 85 – 94.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BASTOS, H. M. L. **Identidade cultural e o ensino de língua estrangeira no Brasil**: In PAIVA, V. L. O. **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões Experiências**. Pontes, UFMG 1996.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2003.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 5. ed., NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(Orgs.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Gostos de classe e estilos de vida**. In ORTIZ, R. (Org) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **A procura de uma sociologia da prática (Introdução)**. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo. Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp (Coleção Pesquisas), 2000.

BRAGA, M. L. S. **Produção de linguagem e ideologia**. Cortez, São Paulo, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio; linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO, S. G. **Os caçadores da Serra da Capivara e a face cruel da educação ambiental**. Teresina, 2004. (Dissertação de Mestrado).

CAVALCANTI; MOITA LOPES. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro, **Trabalhos em lingüística aplicada**, nº 17, 1991.

CAVALCANTI, M.C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005.

CELANI, M. A. A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: M. B. M. FORTKAMP E TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17 – 32.

\_\_\_\_\_. **Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública**. São Paulo: Claritas, 1994, v. 1, dezembro.

\_\_\_\_\_. **Um programa de formação continuada.** In: CELANI, M.A.A. (Org.) **Professores formadores em mudança.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHAUI, M. **O que é ideologia** Editora brasiliense. São Paulo, 1980.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, L. C. B. F. **A educação no Brasil.** In: FERRI, M. G.; MOTOYAMA, Shozo. **História das Ciências no Brasil.** São Paulo: EPU, 1981.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania.** Campinas: Papirus, 1994.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Pensadores, Abril, 1978.

ENGE, J. S. **Da universidade ao mundo do trabalho:** um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994 – 1995). São Paulo, 2004. Dissertação de Mestrado

FARR, R. **As raízes da Psicologia Social Moderna.** Petrópolis, Vozes, 2002

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, M. A. de. **Educação e Ensino de Língua Estrangeira hoje:** implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M.H.V. **Prática de ensino de língua estrangeira:** Experiências e Reflexões. São Paulo, Pontes, 2004.

FREIRE, M.M.; LESSA, A.B.C. **Professores de Inglês da rede pública:** suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. IEL/Unicamp, 1994.

FREIRE, Paulo. **Autonomia de professores.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, Dagoberto José. **Diversidade cultural e educação.** In: BARBOSA, Raquel L. **L.Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, 2003.

GARCIA, C. M. A. **Formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Atlas: São Paulo, 1996.

GIMENEZ, T. et al. **Crenças de licenciandos em letras sobre ensino de inglês.** In: LEFFA, Wilson J. (Compilador). **TELA**(Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.



GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, ArtMed, 1997.

GOMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor**: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) os professores e sua formação. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

GUARESCHI, P. **Sociologia da prática social**. Petrópolis, Vozes, 1992.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S.; (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: SP: autores associados, 2000.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVICH, S. **Cultura e pesquisa. Representações sociais**: saberes sociais e polifasia cognitiva. Educadernos. Série Estudos, Pesquisas. Blumenau, 2001.

LUSTOSA, F. L. C. G. **A aprendizagem da língua inglesa**: um olhar psicossocial. Teresina, 2003, Dissertação de Mestrado.

MELO, M. M. de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental**. Natal, 2005. Tese de Doutorado.

MINAYO, C. S. de (Org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador**. Oficina de Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, A.; JESUÍNO, J. C. (Orgs.). **Representações sociais**: teoria e prática. 2. ed., João Pessoa: editora Universitária, 2003.

MOREIRA, A. S. e OLIVEIRA, D. C (Org.). **Estudos disciplinares de representação social**. Goiânia, AB, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. Das Representações coletivas às representações sociais. In JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento. In:LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola**; trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal, Porto Editora, 1999. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1988.

ORTIZ, R. **Introdução: a procura de uma sociologia da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994. p.7-36. (Coleção os grandes cientistas sociais, n. 39).

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**. Campinas, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. In: Ensino e Pesquisa – **Revista da associação de professores de língua inglesa do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: APLIEMGE, 1997.

\_\_\_\_\_. **Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras**. In; GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em Tempo de Mudança**. Londrina, ABRAPUI, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

PELLEGRINI, D. **O ensino mudou. E você?** Nova Escola, abril, 2000.

PERRENOUD, P. (Org.) et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed editora, 2ª edição, 1998.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** *Pátio*, 3/11: 15 – 19, nov. 1999/jan. 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, J.C. **O sentido das competências no projeto político pedagógico.** Natal-RN: Edufn, 2002.

RICHARDSON, R. J. et al.. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo,: Atlas, 1999.

RICHMOND, P. G. **Piaget: teoria e prática.** São Paulo: IBRASA, 1981.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro, UERJ, 1998.

SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar.** Teresina, 2000. (Tese de Doutorado)

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

Secretaria da Educação Média e Tecnológica, PCN: Ensino Médio: **Orientações educacionais complementares dos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2002.

SILVA, M. **O *Habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula.** Revista Brasileira de Educação, n. 29. São Paulo, maio/jun/jul/ago, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo, Ática, 1991.

SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo, Brasiliense, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo, Ática, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos para o *practium*: Uma Perspectiva para os anos 90.** In: Nóvoa, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa – Portugal, Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA DE TERESINA- PI.

**Prezado Professor(a),**

Solicitamos sua colaboração no sentido de fornecer as informações requeridas neste roteiro. As informações obtidas servirão de referência para procedermos a uma caracterização dos professores que participarão de uma pesquisa de Mestrado em Educação da UFPI sobre representações sociais do aluno de escola pública. Este roteiro tem por objetivo recolher informações de sua vida profissional a fim de subsidiar esta pesquisa.

**1. Dados de Informação Geral**

Sexo:

masculino                       feminino

Faixa etária:

25 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 50 anos

46 a 50 anos

Escolaridade (especificar o tipo de curso e instituição)

Ensino Superior \_\_\_\_\_

Especialização \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Doutorado \_\_\_\_\_

**2. Experiência Profissional**

Tempo de experiência em sala de aula:

Rede pública: \_\_\_\_\_

Rede particular: \_\_\_\_\_

Séries em que trabalha:

Rede pública:

Ensino Fundamental

( ) 5ª série ( ) 6ª série ( ) 7ª série ( ) 8ª série

Ensino Médio

( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

Rede particular

Ensino Fundamental

( ) 5ª série ( ) 6ª série ( ) 7ª série ( ) 8ª série

Ensino Médio

( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

Escolas em que trabalha

Rede pública: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Rede particular: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Além da rede oficial da Educação Básica, você trabalha ou trabalhou em outras instituições? Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B****AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA EM FITA CASSETE**

**Prezado Professor(a),**

Solicitamos a sua autorização para gravação da entrevista para subsidiar a análise da pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí sobre as representações sociais compartilhadas por professores de inglês acerca do aluno de escola pública. Informamos que o conteúdo da entrevista será usado na análise da referida pesquisa, mas a sua identidade será mantida em sigilo.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

---

FRANCISCA DE FÁTIMA DE LIMA (Mestranda)

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_,  
autorizo a gravação da entrevista em fita cassete, a fim de subsidiar os dados para a pesquisa conduzida pela prof<sup>a</sup> Francisca de Fátima de Lima, mestranda do programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005.



## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Há quanto tempo você ensina Inglês?

2. Você já teve oportunidade de ensinar nas redes pública e particular de ensino e essa experiência, com certeza, fez você conhecer melhor a clientela das duas redes. Então, eu gostaria que você falasse sobre o nível dos alunos de cada rede.

3. Onde é mais difícil ensinar Inglês: na escola pública ou particular? Por quê?

4. Pela sua experiência como professor(a), há diferença de aprendizagem entre os alunos de escola pública e os de escola particular? Por quê?

Se a resposta for positiva: Por que você acha que há essa diferença? Onde está o problema? Onde o aluno encontra mais dificuldade: na escola pública ou particular? Por que você acha que eles têm essas dificuldades?

5. E em relação ao conteúdo: os alunos de escola pública vêem os mesmo conteúdos que os alunos de escola particular? Por que sim ou não?

6. Os professores de escola pública ensinam todos os conteúdos? Por que sim ou não?

7. Fale como você vê o aproveitamento da disciplina Inglês pelo aluno de escola pública e pelo aluno de escola particular.

8. Em relação ao nível de motivação dos alunos, em que rede de ensino os estudantes se sentem mais motivados a aprender Inglês?

Por que você acha que os alunos de escola pública são menos motivados? (obs. Essa pergunta só deverá ser feita caso o entrevistado diga que os alunos da escola particular sejam mais motivados e os alunos da escola pública sejam menos motivados).

9. Em relação aos outros professores, você acha que eles mudam a forma de ensinar Inglês conforme a rede de ensino? Ou seja, eles ensinam de um jeito na escola pública e de outro na escola particular?

10. Sua forma de ensinar Inglês varia conforme a rede de ensino? Por quê?

11. Faça um paralelo entre os alunos de escola pública e os alunos de escolas particulares. Como são esses alunos?