

PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO BÁSICO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA

Francisca de Fátima de Lima
Mestranda em Educação – UFPI
Profº Drº Luís Carlos Sales
Professor Orientador

Introdução

Este trabalho tem como objetivo conhecer as Representações Sociais acerca do aluno de escola pública por professores de língua inglesa do ensino básico de Teresina. Na tentativa de desvelar o conteúdo das Representações Sociais que os professores partilham do aluno da escola pública, buscamos a contribuição na teoria moscoviana de Serge Moscovici (1978), 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. Com essa finalidade, tentamos responder às seguintes perguntas norteadoras deste estudo: (1) Como os professores de língua inglesa do ensino básico caracterizam seus discentes da escola pública? (2) Que representações eles partilham acerca dos alunos de escola pública? (3) Esses docentes mudam suas práticas conforme a instituição que atuam em função de suas representações? Buscando abranger os aspectos englobados nessas três perguntas, o texto está dividido em três partes principais. Na primeira, discutimos o arcabouço teórico que fundamentou o presente trabalho; na segunda, especificamos mais detalhadamente a metodologia utilizada e, finalmente, discutimos os dados decorrentes da análise.

Fundamentação Teórica

Sabemos que o desencontro entre as expectativas dos alunos em aprender inglês e a realidade que enfrentam, parece gerar uma situação desfavorável de ensino, na qual predomina um sentimento de desencanto e de fragilidade perante o que deve ser aprendido. É evidente que essa inquietação impulsiona a busca por estudos e propostas que revertam o resultado do trabalho com essa disciplina. Em função de assertivas de professores de língua inglesa em relação aos seus alunos de escola pública, tais como “eles nunca vão aprender Inglês, eles sabem mal o Português”, soavam como um tom de legitimar uma certa *impotencialidade* atribuída aos alunos de escola pública.

Aliado a esse fato, receamos que alguns professores, ocasionalmente, refutam em tomar novas decisões em relação ao ensino de sua disciplina e permanecem indiferentes, especialmente à pobreza a sua volta, às diferenças culturais, ao desemprego iminente, à premente dívida social tão negligenciada, e, provavelmente, acabam por acomodar-se e, dessa forma, respaldam o conceito de política educacional que serve aos socioeconomicamente favorecidos.

Sob estas perspectivas, acreditamos que, *a priori*, os professores de nossa investigação elaboram e partilham representações sociais acerca de seus alunos e que, possivelmente, essas representações orientam suas práticas, uma vez que a Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica da Psicologia Social e estuda a “construção da unidade das práticas cotidianas do grupo, dão sentido e oferecem justificativa aos comportamentos do corpo social, integrando-os em um coletivo de atitudes, práticas e conhecimentos socialmente determinados” (CASTRO, 2004, p.57). Seguindo esse pensamento, podemos inferir que um dos pressupostos da teoria das representações sociais é a relação entre representações e práticas sociais que emergem do cotidiano. Moscovici (1981) criou uma forma prática e eficiente de lidar com o cotidiano e firmou as representações sociais como um saber relacionado ao senso comum. Assim, ele as expressa 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, 1981, p. 181).

O conjunto social, segundo Moscovici (1981), opera, portanto, através do senso comum. É o senso comum que nos oferece acesso direto as representações sociais, e está inscrito no pensamento cotidiano, construídas coletivamente para dar sentido a determinados objetos do mundo social e que segundo esse autor devem ser entendidas como resultante da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior. Jodelet (2005, p. 42) afirma 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. Na verdade,

a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p. 16).

Moscovici (2004) sugere que a razão para criarmos essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não-familiar. A esse respeito, ele nos 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, assinala Moscovici (2004), é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação. Esses são os dois processos constitutivos das representações sociais e são formados através das interações e das comunicações sociais. Nesse sentido, são construções mentais que permitem os sujeitos a interpretar a realidade a partir de seus referentes culturais para dar significações aos objetos sociais. Essa dimensão, bastante interessante, deve ser levada em consideração, pois assim, podemos compreender o papel que as representações sociais podem desempenhar nas práticas sociais concretas.

Parece-nos salutar pensarmos que o contexto educacional se constitui em um *locus* permeado de representações, no qual os professores as elaboram cotidianamente. Acreditamos que as representações sociais dos alunos de escola pública partilhadas por nossos sujeitos de pesquisa são carregadas de sentido e orientam suas práticas pedagógicas em sala de aula. Pontuamos que a prática do professor em sala de aula pode ser orientada por outros determinantes, tais como a formação inicial e continuada, bem como por um *habitus*, estruturado pelas condições materiais e específicas de um

determinado meio social. O *habitus*, segundo Bourdieu (1983), está no princípio das ações e são

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestrados (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 1983, p. 61).

Essa idéia exposta por Bourdieu inscreve o *habitus* 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, 1983, p. 72).

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, 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.

É, portanto, dentro desse constructo teórico que analisamos os dados de nossa pesquisa. Como não há espaço neste artigo para abordar todas as teorias que contribuíram para a análise deste trabalho, faremos uso, apenas, do recorte de nossa pesquisa que é estudar o problema sob à luz das Representações Sociais. A seguir, expomos um pouco de nossa metodologia.

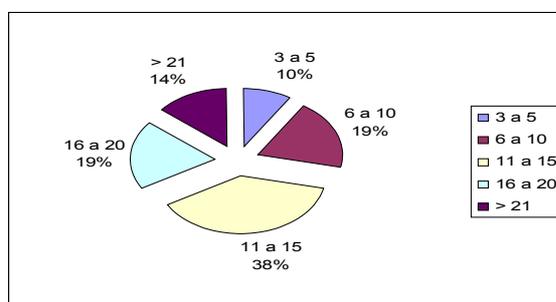
Metodologia

Ao considerarmos a natureza do presente estudo, que teve como objetivo conhecer as representações sociais do aluno de escola pública construídas pelos professores de língua inglesa, com experiência nas redes pública e particular da Educação Básica de Teresina, optamos por uma metodologia que privilegiasse os aspectos quantitativos de cunho exploratório-descritivo, por acreditarmos que a leitura desses métodos nos proporcionaria condições de atingirmos as intenções do nosso estudo, bem

como nos ofereceria maior flexibilidade no pensar e no agir investigativo. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas como técnica de coleta de 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.

Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo por meio da técnica de análise categorial, conforme Bardin (1977). Foram entrevistados vinte e um professores que concordaram em participar da pesquisa. Entre eles, havia 16 mulheres e 5 homens, o que podemos inferir que, provavelmente, há mais mulheres atuando no ensino de língua inglesa em Teresina do que homens. A idade dos entrevistados variava entre 25 a 50 anos. Em relação ao exercício da docência, apenas dois interlocutores não atuaram no magistério durante a graduação, sendo que, dezenove entrevistados tiveram diferentes experiências com o ensino de língua inglesa quando eram universitários. O gráfico a seguir, apresenta a distribuição dos interlocutores em relação ao tempo de exercício no magistério em língua inglesa.

Gráfico 1: Distribuição dos entrevistados em relação ao tempo de exercício da profissão em língua inglesa.



Conforme o gráfico 1, apenas 10% dos respondentes têm de 3 a 5 anos de experiência no ensino de língua inglesa; 14% dos professores atuam no ensino de língua inglesa há mais de 21 anos; temos um percentual de 19% tanto para professores com experiência entre 6 a 10 anos, quanto para professores com experiência entre 16 a 20 anos; e um percentual de 38% para professores com experiência entre 11 a 15 anos, o que nos permite dizer que 90% dos entrevistados possuem mais de 6 anos de experiência no ensino de língua inglesa.

A seguir, segue a análise dos dados.

Discussão dos Dados

Foram analisadas 10 perguntas do roteiro de entrevista, mas para este artigo serão discutidas apenas duas. A questão 2, **Gostaria que você falasse 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. A tabela 1, a seguir, mostra os percentuais obtidos com as categorias que os sujeitos mobilizaram em seus discursos. 100% dos sujeitos-interlocutores quando estimulados 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 mostra os percentuais destas categorias, que revelam o porquê dos alunos de escola pública possuírem um nível “inferior” em relação aos alunos de escola particular.

Tabela 1 – **Fatores que impossibilitam o aluno da escola pública de ter um bom nível de aprendizagem da língua inglesa (Questão 2)**

Categorias	%
Recursos didáticos precários	61,9
Déficit cultural	61,9
Problemas na família	38,1
Baixo nível socioeconômico	38,1
Déficit cognitivo	28,6
Pouca motivação	23,8

Através desses percentuais, percebemos que os sujeitos sinalizam duas grandes categorias que seriam responsáveis pelas dificuldades primárias enfrentadas por alunos de escola pública no processo de aprendizagem de língua inglesa. Alunos que não possuem **Recursos Didáticos** adequados (61,9%) ao ensino de uma língua estrangeira, bem como não terem estímulos que acessem a língua alvo, representada pela categoria **Déficit Cultural** (61,9%), possuem um nível muito baixo para aprenderem uma língua estrangeira, pois essas duas categorias constituem fatores emergentes para que se tenha um bom nível de aprendizagem. Observamos que essas categorias são recorrentes em outras respostas, como testemunhamos durante o percurso da análise. As desvantagens que impossibilitam os alunos de escola pública de terem um bom nível de aprendizagem

da língua inglesa parecem sublinhar as dificuldades inerentes do cotidiano desses alunos, identificando-os em um contexto específico de uma realidade que se inscreve desvalida de bens materiais e culturais. Os seguintes trechos abaixo ilustram esses conteúdos:

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, porque 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 não têm esse contato com a língua. É difícil. Imagine, eles não têm nem como, não têm recurso, não têm como se desenvolver, como crescer na aprendizagem da língua, não tem como (suj. 5).

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 (sujeito 6) .

Ainda nos apropriando dos discursos dos sujeitos e analisando a tabela 1, essa investigação aponta, também, para a importância enunciada ao desempenho de papéis exercidos dentro do âmbito familiar, além de evidenciar o enaltecimento das condições socioeconômicas como vínculos inevitáveis atribuídos ao bom desempenho escolar. Portanto, as categorias **Problemas na Família** e **Baixo Nível Socioeconômico**, apresentaram o mesmo percentual (38,1%). A implicação de que uma convivência familiar favorável ou desfavorável para o ensino pode facilitar ou não o sucesso escolar dos alunos nos chamou atenção, pois na perspectiva dos interlocutores, torna-se imprescindível a necessidade do binômio família-escola, o que nos autoriza a supor que esse vínculo coloca-se como fator integrante da estabilidade do percurso escolar do aluno, como parceria que rege o sucesso escolar do mesmo. Esse pensamento dos interlocutores 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 torna-se conveniente citarmos que, para nossos interlocutores, a maioria das famílias dos alunos de escola

pública não apresentam interesse pelos estudos de seus filhos, pois as mesmas não participam do processo de escolarização, 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. Então a gente sabe que só dentro da sala de aula não é suficiente. (s. 13).

Essa visão dos professores-interlocutores é um tanto reducionista, pois seria necessário uma pesquisa para validar tais considerações sobre essas famílias, pois, embora elas aparentam não ter participação efetiva na vida escolar do aluno de escola pública 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 (suj. 9)

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 *locus* 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 (s. 15).

Os interlocutores indicam ainda, que somente uma pequena parcela de seus alunos conseguem 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 com eles 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 (suj. 8).

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 interlocutores é de que os alunos de escola pública não conseguem organizar o pensamento lógico e de que devemos respaldar o ensino da escola particular, porque é “melhor” do que o ensino da escola pública. Essa visão preconceituosa acerca dos alunos de escola pública 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. Segundo os professores-interlocutores, o aluno de escola pública tem um baixo nível de cognição, não conseguem aprender. Façamos essa leitura:

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 (suj. 1).

Como observamos na fala acima, as relações sociais comuns do ambiente escolar, cuja estrutura e complexidade da vida social se expressa e concomitantemente se constitui, levam um conjunto social a construir representações sociais. Segundo Moscovici (1986), as representações sociais determinam a interpretação dos comportamentos, designa uma forma de pensamento social onde o conhecimento do objeto provém da observação. 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, as relações sociais.

A questão 3 foi assim formulada “**Em que rede de ensino é mais difícil ensinar Inglês, na rede pública ou particular?**”. 14% dos sujeitos responderam que é mais difícil ensinar inglês na rede particular; 19% dos entrevistados responderam que há dificuldades distintas nas duas redes de ensino; e 66,6% dos sujeitos expressaram que é

mais difícil ensinar inglês na escola pública, porque eles não possuem material didático, são desprezados pelo governo, têm déficit cultural e cognitivo, baixo nível socioeconômico, docentes descompromissados e escola condescendente. As respostas dos interlocutores mais uma vez ressaltam os preconceitos e estigmas conferidos aos alunos de escola pública. Observem a tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – **Fatores que dificultam o ensino de língua inglesa nas escolas públicas (Questão 3)**

Categorias	%
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

Em concordância com os interlocutores, a categoria **Recursos Didáticos Precários** (64,3%) sinaliza que a importância do material didático no ensino de uma língua estrangeira é requisito para o aluno interagir no processo ensino-aprendizagem. Possivelmente essa reivindicação seja uma especificidade da disciplina e revela-se como principal instrumento desta aprendizagem, pois esta categoria aparece sete vezes no conjunto de respostas, sendo que três vezes ela surge como primeira categoria para as perguntas de números 2, 3 e 8. Analisando ainda a tabela 2, os sujeitos apontam que os alunos da escola pública são **Desprezados pelo Governo** (50,0%), categoria acenada por eles como fator que dificulta o ensino na escola pública. O sujeito 9 nos fala a esse respeito:

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... questão política é uma coisa muito difícil, é complicada. Infelizmente a gente só tem a lamentar (suj. 9).

O sujeito 9, como outros interlocutores da pesquisa, acredita que essa postura do governo contribui para um ensino deficiente e sem perspectivas para o aluno de escola pública. Esse “desprezo” do governo gera uma escola condescendente, situando-se nesse rol, pedagogos, diretores e professores que abandonam uma postura mais dedicada, mais devotada, e porque não dizer, mais amorosa com o ensino público. Professores que acham que o aluno não vai aprender mesmo, firmando um discurso que

configura a imagem que eles imprimem dos seus alunos, esteriotipando-os. Isso remete a um professor que apenas identifica problemas que prejudicam o seu fazer pedagógico, mas não aponta para uma reflexão de que seu fazer pedagógico interfere nos resultados de sucesso ou fracasso escolar dos alunos.

A categoria **Déficit Cultural** (50,0%) é apontada, também, como fator que dificulta o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e contribui para uma desmotivação dos professores, que não conseguem articular formas de inserir no contexto social de seus alunos, razões que sejam acolhidas por eles que justifiquem 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. 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.

As categorias **Docentes Descompromissados** (28,6%) e **Escola Condescendente** (21,4%) trouxeram elementos que realçam um viés da cultura escolar pública do “faz-de-conta”, que permeia em algumas administrações 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 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 (suj. 16).

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 (suj. 19).

Parece que a força que aproxima as falas dos interlocutores acima, origina-se de um saber esculpido pela experiência, pela interação, formando, portanto, representações sociais que passam a dar sentido as ações desses professores. Dessa interação entre o meio e o conjunto social percebemos a presença 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 interlocutores, 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.

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 vimos 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 a seguir:

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 (suj. 5).

A questão 3 nos revelou a incidência de três eixos representacionais elaborados e partilhados por nossos interlocutores em seus cotidianos, a saber: (1) eles elaboram representações sociais do aluno; (2) eles revelam suas representações da escola pública; e com menos frequência, mas não menos importante, (3) os interlocutores também representam seus pares. Vale ressaltar, que os dois últimos eixos não eram objeto dessa investigação, mas emergiram durante a análise. Portanto, estes três eixos representacionais são partilhados pelos professores-interlocutores formando um conjunto de representações sociais que reforçam e cristalizam uma prática desses professores, sinalizando um *habitus*, que uma vez formado, torna-se objeto dessas representações e as alimenta, orientando as práticas educativas desses interlocutores.

Conclusão

Dentre outros possíveis questionamentos e reflexões acerca do que foi discutido no presente trabalho, sublinharemos a seguir três aspectos que consideramos relevantes: (1) considerando os resultados obtidos neste estudo, somos levados a concluir que, para os interlocutores que participaram desta pesquisa, os alunos de escola pública são

carentes de capital material, cultural e afetivo – que contribuem para uma aprendizagem sem sucesso – e que por essas razões, os interlocutores os estigmatizam, partilhando representações sociais de conteúdo negativo acerca desses alunos. Estas representações sociais que eles têm dos alunos de escola pública, de que eles não aprendem, são lentos porque têm um *déficit cognitivo*, gera uma prática que vai ser homogeneizada e vai culminar em um *habitus*; (2) partilhando representações da escola pública, de que é uma escola sem qualidades, condescendente, que não cobra dos professores resultados de seus trabalhos, isto afeta, também, suas práticas em sala de aula, fazendo com que ele dê aulas de qualquer jeito, espelhando-se naquilo que todos fazem e vivenciam, delineando assim, um *habitus* do professor de escola pública, que viola as aulas, que falta, que não planeja, que não se importa com que o aluno aprenda, que não cria situações novas de ensino; e finalmente, (3) a representação que o professor tem dos pares, de que são descompromissados, reforça ainda mais esse *habitus* de dar aulas pouco sistematizadas, sem planejamento e criatividade. A banalização do que se faz ou não se faz na escola pública contribui para moldar posturas e práticas convergentes.

Tais resultados devem ser considerados nos cursos de formação de professores de línguas, especialmente porque ressaltam, claramente, que é a prática social dos sujeitos que confere sentido ao contexto 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 o tratamento diferenciado do professor nas interações com os alunos de escola pública não é intencional, e por isso mesmo, deve ser dialogado para clarear novos rumos. Esse é um desafio àqueles que investigam a Escola e seus discursos, em cuja dinâmica as Representações Sociais pode propor novas formas de reflexão, cooperando para uma mudança de postura do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 5. ed., NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (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, 1983.

CASTRO, S. G. *Os Caçadores da Serra da Capivara e a Face Cruel da Educação Ambiental*. Teresina, 2004. (Dissertação de Mestrado).

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. Pensadores, São Paulo, Abril, 1978.

FARR, Robert. *As Raízes da Psicologia Social Moderna*. Petrópolis, Vozes, 2002

GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia da Prática Social*. Petrópolis, Vozes, 1992.

JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro. Eduerj, 2001.

_____. *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis, Vozes, 2005.

JOVCHELOVICH, Sandra & GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, Vozes, 2003

MOREIRA, Antônia & JESUÍNO, Jorge Correia (Orgs.). *Representações Sociais: teoria e prática*. 2. ed., João Pessoa, editora Universitária, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI Geraldo & ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & Escola; trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo, Atlas, 1999.

SALES, Luís Carlos. *O Valor Simbólico do Prédio Escolar*. Teresina, 2000. (Tese de Doutorado)