

RENATA GHELLERE

**PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NA SALA DE AULA DO
CCBEU – CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Letras, concentração em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Clarissa Menezes Jordão

**CURITIBA
2004**

Dedico esta pesquisa à minha orientadora Clarrisa Menezes Jordão. Com sua orientação séria e competente, é meu maior exemplo de educadora.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa	1
1.2 Quem são os professores de cursos livres?	3
1.3 A observação de aulas no CCBEU – Curitiba	5

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Flertando com a pós-modernidade	9
2.2 A Pedagogia Crítica de Paulo Freire	15
2.3 Paulo Freire e a pós-modernidade	19

3. EDUCAÇÃO NA SALA DE AULA DE CURSOS LIVRES

3.1 Algumas definições clássicas de educação	25
3.2 Os objetivos dos cursos livres de inglês	28
3.3 A possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres	30
3.4 As <i>amarras</i> dos <i>cursos livres</i>	37

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 Alguns métodos de pesquisa em lingüística aplicada	43
4.2 A pesquisa qualitativa em educação	45
4.3 O objetivo da pesquisa	51
4.4 Os dados da pesquisa	52
4.4.1 As observações de aulas	53
4.4.2 As entrevistas	54
4.5 Procedimentos para a realização da análise dos dados	56

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Visões de educação	57
5.2 Fatores que dificultam a atuação do educador	61
5.2.1 O tempo	61

5.2.2 O objetivo do CCBEU – Curitiba	64
5.3 O material didático do CCBEU – Curitiba	68
5.4 A afetividade na sala de aula de cursos livres	72
Considerações finais	76
Referências	80
Anexos	83

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa qualitativa é um grupo de seis professoras do curso livre de inglês Centro Cultural Brasil – Estados Unidos de Curitiba. Sob uma perspectiva pós-moderna, a pesquisa discute se essas professoras percebem-se atuantes na construção da subjetividade de seus alunos adolescentes (entre 11 e 14 anos) e vislumbram, a partir daí, a possibilidade de educação em suas salas de aula. No geral, as professoras entrevistadas parecem cientes de que têm certa interferência na formação integral de seus alunos. No entanto, principalmente por causa dos objetivos dos cursos livres de inglês, percebem entraves para uma atuação ainda maior enquanto educadoras. Discutir os objetivos dos cursos livres de inglês e definir meu entendimento acerca dos termos *pós-modernidade* e *educação* tornam-se de extrema relevância para o desenrolar da pesquisa. Para classificar o que entendo por pós-modernidade e de que forma ela permeia minha visão de pesquisa e me ajuda a pensar em educação na sala de aula de cursos livres, utilizo, principalmente, idéias de autores como Tomaz Tadeu da Silva, Robin Usher e Richard Edwards e Elliot Eisner. E, ao definir educação, centro-me basicamente em Paulo Freire. Ao direcionar o que tomo por educação à obra de Paulo Freire, no entanto, faço uma releitura da sua pedagogia levando em consideração as restrições que o ambiente de um curso de inglês lhe impõe, graças aos objetivos bastante pontuais dessas instituições. Desta forma, discuto as possibilidades e os limites da atuação do educador em um ambiente aceito pelo senso comum como espaço típico de “instrumentalização”: a sala de aula de um curso livre de inglês.

ABSTRACT

The object of study of this qualitative research is a group of six teachers who work with adolescent students at the CCBEU – Curitiba English School. In this study, which is carried on under a postmodern perspective, I discuss the possibility of education in the classroom of a language school. I also discuss whether the teachers interviewed see themselves as *educators*, rather than merely as *language instructors*. These teachers seem to notice that they do have a certain degree of interference in the process of their students' education in aspects that go beyond language instruction. However, mainly because of the very specific objective of language schools, they also notice limitations in acting as educators. It is imperative for the development of the research to discuss on the objectives of the language schools and to define my own understanding of *postmodernity* and *education*. In order to explain what I understand by postmodernity and how it influences the way I carry on this research, I present and discuss ideas of authors like Tomaz Tadeu da Silva, Robin Usher and Richard Edwards and Elliot Eisner. For the clarification of what I mean by *education*, I write about my own perspective on Paulo Freire's works taking into consideration the restrictions imposed by a language school to his pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu através de uma série de observações de aulas realizadas no primeiro semestre de 2001 no Centro Cultural Brasil – Estados Unidos de Curitiba (doravante CCBEU – Curitiba), curso livre de inglês onde trabalhei como professora por nove anos e como supervisora dos níveis iniciantes entre 1999 e 2003. Apesar do objetivo das observações de aulas¹, nessa instituição, estar diretamente voltado para questões metodológicas do ensino de inglês como língua estrangeira², foi a partir delas que comecei a me questionar sobre a possibilidade de educação em um ambiente como a sala de aula de cursos livres³.

Atualmente, trabalho como professora de inglês em duas escolas regulares de ensino fundamental do setor privado. A experiência que tenho desses dois ambientes (curso livre e escola regular) me possibilita comparar e contrastar tais instituições de ensino e pensar nas possibilidades e limites da educação na sala de aula de cursos livres de inglês.

Cursos livres são instituições geralmente privadas e sem qualquer ligação com o sistema regular de ensino, onde alunos das mais variadas faixas etárias matriculam-se buscando aprender uma outra língua. Os cursos livres de inglês começaram a existir em território brasileiro no início dos anos 30 com a criação dos institutos Binacionais Brasil – Estados Unidos⁴ e das Culturas Inglesas. O objetivo declarado da embaixada britânica com a criação do Conselho Britânico, que deu origem à criação das Culturas Inglesas, foi “promover o conhecimento da língua inglesa e desenvolver relações culturais entre o Reino Unido e outros países.”⁵

Graças ao meu trabalho na supervisão do CCBEU-Curitiba passei a ter oportunidade de participar de diversos congressos e seminários específicos da área de

¹ Cf. 1.3 *A observação de aulas no CCBEU – Curitiba*, nesta Introdução

² Cf. 1.2 *Quem são os professores de cursos livres?*, nesta Introdução

³ Cf. 3.3 *A possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres*

⁴ Cf.: Livreto comemorativo dos 60 anos do CCBEU-Curitiba

⁵ www.britishcouncil.org

educação. Foi a partir desse maior contato com professores e educadores dos setores público e privado das mais diversas disciplinas e níveis de ensino que passei a me interessar com a função educativa do profissional que leciona em cursos livres. A discussão sobre temas educacionais que extrapolam as fronteiras do ensino de um idioma como língua estrangeira, juntamente com as observações de aulas que eu vinha realizando no CCBEU-Curitiba, ajudaram-me a formular estas que são as minhas **perguntas de pesquisa**:

1. O que significa educar?
2. Até que ponto há espaço para a educação na sala de aula de cursos livres?
3. As seis professoras do CCBEU – Curitiba, por mim entrevistadas, percebem-se como educadoras?
4. Até que ponto é possível o professor, seja ele de cursos livres ou de escolas regulares, educar seus alunos?

Uma vez tendo apresentado as minhas perguntas de pesquisa, explico o **objetivo** do estudo: investigar se as seis professoras de alunos adolescentes do CCBEU - Curitiba, entrevistadas no final do ano de 2003, percebem-se atuantes na construção da subjetividade de seus alunos adolescentes e vislumbram a possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres de inglês.

Restringi a pesquisa à faixa etária que vai dos 11 aos 14 anos uma vez que este foi o nível com o qual trabalhei de forma mais direta no CCBEU-Curitiba e com o qual tenho maior familiaridade.

1.2 QUEM SÃO OS PROFESSORES DE CURSOS LIVRES?

A grande maioria dos cursos livres não está sujeita a nenhum tipo de regulamentação por parte de órgãos públicos ligados à área da educação e não há nenhuma espécie de “currículo básico” que essas instituições precisem seguir. Em função disso, os professores dessas instituições não precisam de nenhum tipo de habilitação especial para lecionarem. Os critérios para a escolha dos professores de cursos livres, desta forma, dependem exclusivamente do perfil e dos objetivos de cada instituição. Algumas delas podem dar preferência àqueles que têm licenciatura em Letras ou algum tipo de formação em educação, enquanto outras, por exemplo, podem priorizar a fluência nativa e o dinamismo de *entertainer*⁶.

Como no meu caso, e de vários colegas de trabalho, muitos professores iniciam suas carreias em cursos livres tomando o ensino de inglês como uma atividade passageira e quando menos percebem já abraçaram a profissão. Alguns desses profissionais aperfeiçoam sua prática no próprio local de trabalho, outros buscam aperfeiçoamento teórico em cursos de graduação. Há aqueles que mesmo com o passar dos anos não deixam de encarar o seu ofício como uma atividade secundária, um *bico*. Não se pode ser injusto com esses profissionais e deixar de reconhecer que muitas vezes a maneira com que eles encaram suas profissões não os impede de serem excelentes *técnicos de ensino*⁷. Existem, ainda, aqueles professores que lecionam em cursos livres apenas para não perderem o contato com o idioma. Foi de um desses colegas que uma vez ouvi: “Eu adoro dar aula, o único problema são os alunos.”

A participação de professores de cursos livres de inglês em congressos, seminários e palestras da área de educação é bastante limitada. Graças à minha experiência, posso afirmar que a participação dos professores de cursos livres é bastante restrita a eventos específicos sobre o ensino de língua inglesa (doravante LI), organizados

⁶ Estou me referindo àquele professor cujo objetivo principal é entreter seus alunos enquanto ensina inglês.

⁷ Esta expressão foi utilizada por Júlio Groppa Aquino em sua palestra durante o congresso Educador, em São Paulo, no ano de 2001. Aquino traçava, então, um paralelo entre o educador, comprometido com a formação integral de seus alunos e o técnico de ensino, cujo objetivo é instrumentalizar o aluno com alguma forma de conhecimento.

por instituições como TESOL⁸ e LAURELS⁹, por exemplo. Nesses congressos abordamos assuntos referentes à metodologia de ensino de um idioma estrangeiro com o intuito de desenvolvermos a competência comunicativa de nossos alunos. Conforme descrito no documento sobre o ensino de língua estrangeira moderna (doravante LE) dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, esta abordagem busca o desenvolvimento da *competência comunicativa* dos aprendizes, ou seja, a habilidade de interagir com interlocutores falantes do idioma objeto. Segundo o documento:

A competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas forem desenvolvidas as demais competências que a integram e que a seguir, esboçamos de forma breve:

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de textos (...).
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação, para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido.

(PCN – Ensino Médio, 1999:151)

Ao enfatizarmos técnicas e estratégias de ensino de LE, não tratamos com o devido rigor de questões educacionais mais abrangentes. Raramente discutimos de que maneira o contato que temos com esses alunos dentro da sala de aula interfere em suas subjetividades. Se essas questões não são trazidas à tona, discutidas e problematizadas nos contextos institucionais onde eles atuam, é possível esperar que esses profissionais percebam seus papéis de educadores e atuem como tais?

⁸ www.tesol.org

⁹ www.language-learning.net/cgi-bin/show/US/orgs/orgSeite120.htm

1.3 A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CCBEU – CURITIBA

A principal função da supervisão de cursos do CCBEU – Curitiba é o acompanhamento da prática docente através da observação de aulas.

A primeira série de observações realizada pelo time de supervisoras do CCBEU – Curitiba enquanto eu lá trabalhava, aconteceu em 2000 após termos participado de um seminário de cinco dias para *teacher trainers* na Casa Thomas Jefferson¹⁰, o Centro Binacional de Brasília, DF. Durante o evento, participamos de um curso de dez horas sobre observação de aulas. A estratégia apresentada por Patricia Prinz no seminário, e posteriormente adotada no CCBEU – Curitiba, constituía na redação de um verdadeiro *script* de toda a aula observada. O observador deveria anotar todos e quaisquer acontecimentos em sala e a partir desse roteiro minucioso, levantar alguns tópicos a serem tratados com o professor em um encontro que geralmente acontecia alguns dias após a observação da aula. Este método mostrou-se pouco viável, pois exigia que o observador passasse os 75 minutos de aula escrevendo quase que ininterruptamente. O objetivo das observações, desta forma, nem sempre era alcançado, uma vez que enquanto descrevia os fatos acontecidos em aula, o observador acabava perdendo outros que o seguiam.

Em virtude das desvantagens dos *scripts*, passamos então a utilizar um procedimento diferente para a realização das observações de aulas. Nesse novo método, as observações poderiam ser precedidas de uma entrevista, caso o professor sentisse necessidade de ter algum ponto específico de sua aula observado e discutido. Nesse caso, a supervisora de curso entrava em sala de aula com o propósito de realizar uma observação pontual, centrada no aspecto apontado na entrevista. Nos casos em que isso não acontecia, aspectos gerais de gerenciamento de sala de aula e metodologia de ensino de LE eram observados. Independentemente do foco da observação, todas as aulas observadas eram seguidas de uma conversa entre a supervisora e o professor. Nessas conversas buscávamos conduzir uma reflexão sobre aspectos observados.

¹⁰ www.thomas.org.br

Se, devido à observação de uma aula, por exemplo, percebíamos que era o professor quem falava a maior parte do tempo, propiciando poucas oportunidades para que os alunos desenvolvessem sua própria habilidade oral, abordávamos o assunto sempre questionando o professor sobre os motivos que o levaram a fazê-lo. Evitávamos, desta forma, abordar o tema prescrevendo regras às quais o professor deveria submeter-se. O que fazíamos era estimular o professor a uma reflexão acerca da sua prática docente e de que forma tal atitude interferia no seu objetivo de desenvolver a competência comunicativa e a oralidade dos seus alunos.

Enquanto supervisionava os cursos básicos do CCBEU - Curitiba, comecei a perceber que ao realizarmos uma observação de aula, geralmente nos prendíamos a questões de ordem puramente metodológica referentes ao ensino de LE. Observávamos, por exemplo, a frequência do uso que tanto alunos quanto professor faziam da língua nativa e da língua alvo, a maneira como um *reading*, um *listening* era explorado, ou como um tópico gramatical era apresentado. O objetivo da supervisão com as observações de aula era conferir se as técnicas e estratégias metodológicas, nas quais os professores haviam sido anteriormente treinados pela própria instituição, vinham sendo aplicadas da melhor maneira possível a fim de facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos¹¹.

Foi com esse objetivo em mente que percebi pela primeira vez, durante uma observação de aula, a possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres. E foi com tristeza que a vi passar despercebida pelo professor. Logo no início da aula, um aluno de aproximadamente doze anos de idade fez a seguinte pergunta ao seu professor: “Professor, semana que vem é meu aniversário. Posso faltar à aula?” O professor, então, abriu o seu calendário escolar. Ele conferiu que naquele dia não haveria nenhuma avaliação e nenhuma entrega de trabalho por parte dos alunos e respondeu: “Não vai ter nada importante. Pode faltar”. Naquele instante o professor perdeu uma excelente oportunidade de discutir com seus alunos quais são os seus deveres enquanto estudantes. Faltar à aula porque é o seu aniversário é uma atitude responsável? Quais são as obrigações do aluno e do professor em sala de aula? A avaliação é mesmo o que há de mais importante no curso?

¹¹ Cf.: 1.2 *Quem são os professores de cursos livres?*, nesta Introdução.

Qualquer interação humana é um momento passível de crescimento, de educação. A sala de aula, neste contexto, é um ambiente riquíssimo de valiosas situações educacionais como esta que acabei de citar, onde questões como direitos, deveres, compromisso, comprometimento, respeito mútuo e limites permeiam as atividades discentes e docentes, revelando pressupostos e reforçando discursos carregados de valor simbólico.

Uma vez delineado o contexto no qual a pesquisa se desenrolará, é necessário esclarecer que tenho muito claro que os objetivos de um curso livre não são os mesmos que os de uma escola regular¹². Minha intenção com esta pesquisa não é igualar tais objetivos, mas lançar um outro olhar sobre a atuação dos professores na sala de aula de cursos livres, uma vez que percebo neste ambiente formalizado de ensino a possibilidade de momentos educacionais bastante ricos.

Início o próximo capítulo desta pesquisa, no qual apresento meus pressupostos teóricos, tratando da pós-modernidade, uma vez que a perspectiva pós-moderna me inspira a pensar na possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres e fortemente influencia o modo como encaro o processo de realização de uma pesquisa.

Abordo em seguida a pedagogia crítica de Paulo Freire. Teço algumas considerações acerca do entendimento comum que se tem desta pedagogia para, então, apresentar a minha perspectiva da obra de Freire. Faço isso uma vez que meu entendimento do significado de educação é baseado em sua obra. Na última seção desse capítulo, discorro sobre os pontos convergentes das perspectivas pós-moderna e freireana, já que estes são os meus pressupostos teóricos.

O terceiro capítulo, que segue os pressupostos teóricos, é sobre a minha perspectiva de educação na sala de aula de cursos livres. Discorro sobre os limites e as possibilidades do ato educativo na sala de aula de um curso livre.

O quarto capítulo é sobre a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho. Apresento alguns métodos de pesquisa utilizados em lingüística aplicada para então discutir de que modo esta pesquisa qualitativa se encaixa na perspectiva de Elliot W. Eisner. Procuro, ao apresentar os pontos que segundo Eisner caracterizam a pesquisa qualitativa em educação, referi-los sempre ao presente estudo, justificando assim minha

¹² Cf.: 3.2 *Os objetivos dos cursos livres de inglês* e 5.2.2 *O objetivo do CCBEU – Curitiba*

escolha por esta metodologia. Ainda no quarto capítulo, apresento quais foram as minhas fontes para coleta de dados e explico de que forma esses dados ajudaram-me a atingir meu objetivo final, que é investigar se as professoras entrevistadas percebem a possibilidade de educação na sala de aula do CCBEU-Curitiba.

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos, a minha visão de educação para a sala de aula de cursos livres e a metodologia de pesquisa, inicio a análise dos dados. No início desse capítulo, esclareço de que forma conduzi a interpretação das entrevistas e justifico minha escolha em fazê-la através de tópicos extraídos dos relatos das professoras.

Concluo esta pesquisa com algumas considerações finais, apresentadas logo após a análise dos dados.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A auto-reflexividade não significa niilismo ou cinismo, nem falta de compromisso e responsabilidade. Há talvez um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e dúvida. Isso tampouco implica um abandono da política. Se existe abandono é apenas de uma política baseada em certezas, dogmas e narrativas mestras.

Tomaz Tadeu da Silva

2.1 FLERTANDO COM A PÓS-MODERNIDADE

Conduzo esta dissertação de mestrado sob uma perspectiva pós-moderna. Longe de haver uma definição clara e precisa para o termo *pós-modernidade*, a discussão acerca do significado desta palavra é grande. A polêmica sobre o que, de fato, significa ser pós-moderno, ou fazer uma pesquisa à luz desta perspectiva¹³ gera muita discussão e diferentes pontos de vista. Não raramente, este termo é associado a um relativismo exacerbado e a uma postura niilista. Teóricos como Jurgen Habermas por exemplo, acreditam que:

Ao irmos contra ideais do iluminismo, da modernidade e de emancipação, o caminho ficaria aberto para a manutenção do *status quo*, ou pior ainda, teríamos uma sociedade niilista na qual não existem padrões do que seja a verdade ou o progresso¹⁴.

(cf. Usher e Edwards, 1994:22)

Segundo a visão do filósofo alemão, com a pós-modernidade nós perderíamos o “norte”, ficaríamos sem referências, o que nos imobilizaria diante das situações com as quais não concordamos. Ainda sob a mesma perspectiva do que seja a pós-modernidade, “alguns a consideram excrescência de intelectuais que se colocam em

¹³ Cf.: 4. *Metodologia de Pesquisa*

¹⁴ Todas as citações dos textos em inglês são traduções minhas.

patamares acima das realidades e dos problemas sociais, tudo criticando e nada colocando no lugar” (Coracini, 2003:98).

Pretendo esclarecer, neste capítulo, que não tenho o mesmo entendimento que Jurgen Habermas acerca da pós-modernidade e deste modo me posiciono a favor de uma pós-modernidade engajada, cautelosa, atenta, ou como diz Freire: uma pós-modernidade progressista! (Freire, 2001c:18).¹⁵ Compartilho, portanto, da perspectiva de Robin Usher e Richard Edwards em *Postmodernism and Education* (1994). Nesta obra, os autores apresentam sua leitura de pós-modernidade, discutem e problematizam as idéias centrais desse movimento, bem como as críticas que ele vem sofrendo. Usher e Edwards se classificam pós-modernos e abordam a questão da educação sob esta perspectiva. Eles afirmam que “a possibilidade de uma multiplicidade de perspectivas talvez seja o que mais caracteriza a pós-modernidade” (Usher e Edwards 1994:26).

A contribuição de Latour para a questão é bastante curiosa. Segundo ele, “jamais fomos modernos”:

Segundo o autor, sempre prevaleceram a fragmentação, o contingente, o inefável, que o projeto da modernidade procurou abafar, para não dizer apagar, reforçado por aspectos da cultura ocidental que explicam desejos de completude, verdade, controle.

(Coracini, 2003:98)

Lyotard (1984) é um dos nomes mais comumente associados à pós-modernidade. Ele é o grande crítico das *metanarrativas*, ou *narrativas mestras*. As metanarrativas são discursos aceitos pelo senso-comum como “verdades absolutas”. A partir do ponto em que essas verdades socialmente construídas assumem caráter de *Verdade*, passamos a não mais questionar o que está por trás delas, a não mais problematiza-las. Segundo Lyotard, incredulidade quanto às metanarrativas é a característica que definiria o que seja pós-moderno. Ele ainda sugere que elas sejam substituídas por *mini-narrativas*: verdades contingentes, locais e mais flexíveis.

¹⁵ Cf.: 2.3 Paulo Freire e a Pós-modernidade

Usher e Edwards também problematizam a questão das verdades absolutas tão presentes no discurso da modernidade:

É necessário reconhecer a multiplicidade de verdades e sabê-las contingentes e locais. Também é necessário reconhecer que há critérios que determinam essas verdades. Ao invés de um único, universal e invariável padrão de racionalidade, existe a necessidade de se perceber a racionalidade como assumindo várias formas, sendo validada em diversas práticas humanas.

(Usher & Edwards, 1994: 26 e 27)

Problematizar as *metanarrativas* parece ser uma característica comum dentre as diversas formas de se entender a pós-modernidade. Um ponto, no entanto, que gera divergências está relacionado a tempo. Na visão de Lyotard (1984), a pós-modernidade é o período que sucede a era moderna. Usher e Edwards (1994), diferentemente de Lyotard, não percebem a pós-modernidade como um período cronológico que vem após a modernidade, conforme nos mostra Coracini:

Usher e Edwards consideram a modernidade e a pós-modernidade como duas perspectivas que coexistem no tempo e no espaço, mas que são antagônicas e irreduzíveis: se uma se concentra na busca da verdade, da essência dos fenômenos, no processo linear – verdadeira Torre de Marfim, onde imperam a segurança e a coerência ainda que ilusórias e passageiras -, a outra, isto é, a pós-modernidade, enfatiza a descontinuidade, a relatividade de tudo, a inexistência de uma verdade absoluta e universal, o ecletismo, trazendo, portanto, a dúvida, a insegurança, a Torre de Babel, a dispersão.

(Coracini, 2003:100)

Ao encarar *fatos* e *verdades* como temporários, locais e provisórios, a pós-modernidade, como a percebo, não está necessariamente negando a existência deles, mas sim os problematizando. Ao falar sobre educação, Frank Pignatelli nos diz que a perspectiva pós-moderna “abre algum espaço para formas alternativas de pensar e de agir em oposição ao presente regime de práticas tecnicistas nas quais os professores se

encontram constituídos” (Pignatelli, in Silva, 1994:140). Desta forma, questionar-se sobre a validade da educação, sobre o porquê e o para quê de se educar não significa falta de comprometimento com o ato educacional. Para exemplificar, sugiro pensarmos nos professores que sonham, trabalham e lutam por uma melhoria no sistema educacional brasileiro. A pós-modernidade não nos previne, de forma alguma, de sonhar com ela. O grande ponto que a pós-modernidade tem a questionar aqui é: o que significa essa melhoria na educação? Melhorá-la para quem? Se a situação do sistema educacional está como está é porque ele beneficia alguém. Para as pessoas beneficiadas, o sistema educacional já está bom, e neste caso, melhorá-lo significaria estraga-lo.

Considero importante fazer uma ressalva neste ponto do raciocínio, uma vez que é justamente aqui onde se encontra umas das grandes críticas à pós-modernidade: a acusação de que ela contribua para a manutenção do *status quo*. A pós-modernidade, como a encaro, não nos desencoraja, de forma alguma, a assumir posicionamentos, a nos indignarmos com o que não consideramos justo ou correto. A questão colocada por ela é que devemos sempre estar cientes de que há o(s) outro(s) lado da história. Há outras *verdades*. O que consideramos ser o *bem* nem sempre é o bem para todos, em todos os contextos e tempos.

Retomando o exemplo da busca por uma melhoria no sistema educacional brasileiro, outros pontos que poderiam ser questionados seriam: O que fazer para essa melhoria acontecer (a pós-modernidade não aceita uma visão única e pronta para a realização desse projeto)? De que *Brasil* estamos falando? É imperativo levar em consideração a diversidade cultural, econômica e social do país em uma empreitada como essa. Mas supondo que se chegasse a uma idéia fixa, acabada e pronta do que fosse essa melhoria, quando ela realmente acontecesse, quem pode garantir que ela ainda seria o que buscamos (o que consideramos por *melhoria* já poderia ter assumido uma outra característica)? Portanto, não é a questão de aceitarmos os fatos com os quais não concordamos e deixarmos de lutar por uma mudança na situação, mas sim de percebermos que os significados, os valores que damos aos nossos sonhos e objetivos estão constantemente passíveis de transformações. É por isso que a pós-modernidade nos fala em multiplicidade, contingência e localidade. Os fatos e as verdades existem, mas eles estão em constante movimento, em constante transformação, conforme nos diz Mascia:

Na pós-modernidade, a Educação seria concebida a partir da perspectiva de que as verdades são construídas, podendo, portanto, ser ironizadas ou redescritas. Para a educação pós-moderna, a verdade não existiria, a não ser aquilo que postula como verdade para e num dado momento: a razão não estaria além das regras estabelecidas em um determinado momento sócio-histórico-ideológico. Isso implica tomar distância com relação ao universalismo, positivismo e racionalismo técnico.

(Mascia, 2003:58)

Ainda em busca de uma definição, ou um esclarecimento acerca do termo *pós-modernidade*, Mascia, em *Investigações Discursivas na Pós-modernidade*, trata da questão da seguinte maneira:

A problemática referente aos aspectos teóricos e metodológicos da pós-modernidade não se encontra encerrada em um modelo acabado e fechado, mas na verdade, trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna. Ser pós-moderno não é uma filiação partidária, mas uma disposição, uma atitude, uma sensibilidade de encarar e questionar o mundo à sua volta.

(Mascia, 2003:58)

Este espírito instigador, esta disposição para olhar o mundo com outros olhos, esse permitir-se questionar o que parece inquestionável têm implicações fundamentais na realização de uma pesquisa.¹⁶

Quando fala sobre a pesquisa qualitativa em *The Enlightened Eye* (1998), Eisner não aborda em nenhum momento o termo *pós-modernidade*, mas a visão que ele tem deste processo é, ao meu ver, pós-moderna. Para ele, fazer pesquisa qualitativa é saber que o mundo está em constante transformação e, por conta disso, as verdades cientificamente *comprovadas* são temporárias. No entanto, afirmar que elas são temporárias

“(...) não significa que as conclusões feitas pelo pesquisador estão fadadas a ter vida breve e frágil. Significa que pesquisadores qualitativos não almejam aquelas verdades absolutas, invariáveis e as eternas leis da

¹⁶ Cf.: 4 *Metodologia de Pesquisa*

natureza representadas pelos objetivos dos físicos. O nosso universo é mais maleável ou mais “suave” – ou ambos.

(Eisner, 1998: 39)

Usher e Edwards têm uma postura bastante parecida com a de Eisner, no que diz respeito à construção do conhecimento científico, conforme percebemos na citação abaixo:

Ao invés de negar a verdade, é necessário reconhecer a multiplicidade de verdades contingentes e dos critérios para se determinar estas verdades; ao invés de um método racional único, universal, invariável é necessário perceber a realidade como tendo várias formas, validadas em diferentes práticas humanas.

(Usher e Edwards, 1994:27)

Essa atitude, esse modo de análise, essa maneira de perceber o mundo a nossa volta baliza o modo como percebo o processo de realização de uma pesquisa¹⁷, norteia a maneira como encaro o ensino em cursos livres de inglês e direciona a minha percepção sobre a interferência do professor de cursos livres na construção da subjetividade de seus alunos.¹⁸ Foi por isso que busquei, nesta seção, jogar alguma luz sobre este termo de definição tão escorregadia, mesmo sabendo ser impossível fechar a questão – algo de fato impossível tratando-se da pós-modernidade.

¹⁷ Cf.: 4. *Metodologia de Pesquisa*

¹⁸ Cf.: 3.3 *A possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres*

2.2 A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE

No prefácio do livro de Maria Manoela Alves Garcia, *Pedagogias Críticas e Subjetivação* (2002), Tomaz Tadeu da Silva afirma que até a década de 80, início dos anos 90, a “teoria educacional no Brasil era hegemonicamente ‘crítica’ em suas variadas vertentes” e cita o “freireanismo”¹⁹ como exemplo primeiro delas. Na primeira parte desta seção apresento algumas características da pedagogia de Paulo Freire para no momento seguinte iniciar a discussão sobre de que modo penso em Freire na atuação das professoras na sala de aula de cursos livres.

A obra referencial de Paulo Freire é *Pedagogia do Oprimido* (2001b), escrita nos anos 1967 e 1968 durante o período em que viveu exilado por conta do regime militar no Brasil. Paulo Freire terminou a redação do texto no Chile, sendo que a sua primeira versão em português foi publicada no Brasil apenas cinco anos mais tarde, depois mesmo de ter sido traduzida ao inglês, espanhol, italiano, francês e alemão (Freire, 1999:62).

Pedagogia do Oprimido fala do papel da educação na resistência dos oprimidos às práticas dos opressores, da luta de classes e da necessidade de busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Freire discute a prática educativa com esse objetivo. É nesta obra que apresenta o termo “educação bancária”, ao qual fortemente se opunha.

“Em uma *educação bancária*, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 2001b:55). Ao invés de promover o diálogo crítico com os alunos, estimula-los a questionar o mundo a sua volta, discutir com eles diferentes possibilidades, outros caminhos, “o educador bancário ‘despeja’ conteúdos, transformando seus alunos em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais docilmente se deixem ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (Freire, 2001b:55).

¹⁹ Assim como Silva fala em “freireanismo”, utilizo, no decorrer desta pesquisa, termos diferentes, mas equivalentes, ao me referir à Pedagogia de Paulo Freire: *Pedagogia Crítica de Freire*, *Pedagogia Freireana* e *Pedagogia Progressista*

Em oposição à *educação bancária*, Freire discorre, em *Pedagogia do Oprimido*, sobre seu método de alfabetização de adultos, concebido no trabalho que desenvolveu com trabalhadores rurais. Ele partiu da realidade concreta desses trabalhadores para elaborar seu método de alfabetização e é a partir da realidade concreta dos educandos que o alfabetizador deve elaborar seu conteúdo programático (Freire, 2001b:95). Garcia (2002) apresenta o seguinte esquema para resumir o método Paulo Freire de alfabetização de adultos:

- 1) levantamento do universo vocabular dos grupos com que se trabalhará; 2) escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado, segundo critérios de riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e conteúdo programático ou significativo da palavra na realidade social, cultural e política do grupo-alvo; 3) criação de situações existenciais típicas do grupo; 4) elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os 'coordenadores do debate' no trabalho de descodificação; 5) elaboração de fichas com as famílias fonêmicas das palavras geradoras para que os educandos formem novos vocábulos.

(Garcia, 2002:109)

Apesar da pedagogia de Freire ser conhecida ao redor do mundo através da *Pedagogia do Oprimido*, centrar suas idéias nesta obra é limitador. Freire continuou problematizando sua pedagogia até quase 30 anos depois da redação desse livro. O tom que permeia *Pedagogia do Oprimido* é muitas vezes dogmático (apesar do próprio Freire sempre criticar tal postura). Ao ler esse livro, temos a impressão de que Freire carrega consigo e com sua pedagogia a verdade absoluta que irá libertar os oprimidos de seus opressores. Esse tom é uma das grandes críticas à obra.

Em 1992, atento a essa, e outras críticas que sofreu com *Pedagogia do Oprimido*, Freire publica *Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Neste livro, faz uma releitura da sua primeira grande obra. Em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire nos diz que “o papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua ‘leitura de mundo’, é salientar que há outras ‘leituras de mundo’, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (Freire, 1999:114). O tom dogmático cede espaço a uma postura mais flexível (porém sempre rigorosa) por parte do educador: “Nem autoritarismos, nem licenciosidade, mas substantividade democrática, é o de que precisamos” (Freire, 1999:114).

Uma vez iniciada a discussão acerca da pedagogia freireana, como pensá-la na realidade dos cursos livres de inglês?

O valor da mensalidade do curso básico de inglês do CCBEU-Curitiba atualmente corresponde a 58,5% do salário mínimo brasileiro. O curso, desta forma, é destinado à classe média-alta. Falar da pedagogia progressista de Paulo Freire em um ambiente tipicamente instrumentalizador e cujo alvo é justamente a classe mais privilegiada da sociedade pode parecer, a princípio, contraditório. Desta forma, torna-se neste momento, imperativo esclarecer alguns pontos da pesquisa.

Esta pesquisa tem por objeto de estudo a atuação de seis professoras na sala de aula do CCBEU- Curitiba, e não a instituição CCBEU-Curitiba. Minha intenção não é justificar, ou defender a pedagogia crítica de Freire nessa instituição, mas discutir a atuação de educadoras em suas salas de aula tomando por base muito do que Freire coloca como necessário à prática educativa. Não descarto, no entanto, a possibilidade de um curso livre de inglês progressista, mas esse não é o caso do CCBEU-Curitiba.

A leitura que faço da obra de Freire e na qual situo a sala de aula do CCBEU-Curitiba não diz respeito exclusivamente à luta de classes sociais, análise primeira que se faz da obra freireana, mas a tudo aquilo que o educador Paulo Freire sempre disse sobre respeito ao educando, ao ser humano.

No decorrer dos três capítulos de *Pedagogia da Autonomia* (2001a), (“Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”) Paulo Freire discorre sobre *saberes* necessários a “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Edina Castro de Oliveira, no prefácio de *Pedagogia da Autonomia*). Uma das riquezas desses saberes é que eles não são exclusivos de nenhum tipo particular de escolarização, (diferentemente de *Pedagogia do Oprimido*, cujo foco principal é o alfabetizador de adultos) e podem ser remetidos inclusive à atuação dos professores em sala de aula de cursos livres.

No primeiro capítulo, “Não há docência sem discência”, Freire nos diz que “ensinar exige ética e estética” e complementa: “estar longe da ética é uma transgressão”:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.

(Freire, 2001a:37)

Percebemos nesta citação, que Freire se posiciona contra o “treinamento”. É por compartilhar desta mesma visão que acredito não apenas ser possível a criação de espaços para a educação na sala de aula de um curso livre, mas importante fazê-lo²⁰.

De acordo com um outro *saber* mencionado por Freire, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação” (2001a:39). Conforme será discutido na análise dos dados, demonstrações preconceituosas e discriminatórias acontecem no âmbito da sala de aula de um curso livre. Cabe ao professor problematizar essas situações, fazer uso delas para educar seus alunos.

No segundo capítulo, “Ensinar não é transferir conhecimento”, nos é dito que “ensinar exige bom senso”:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor, na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever.

(Freire, 2001a:68)

Essa postura rigorosa do professor, que sabe que sua função não se resume a “despejar conteúdos” aos seus alunos, pode aparecer na atuação do educador em cursos livres. Na Introdução desta pesquisa eu exemplifiquei a falta de percepção do professor que corroborou para que seu aluno não assistisse à aula no dia do seu aniversário. O espaço para a atuação do educador aconteceu, apesar do professor não ter atentado para isto. O “bom senso” de que fala Freire, pode, e precisa estar também presente na atuação do educador em cursos livres.

²⁰ Cf.: 5 *Análise dos dados*

As obras de Freire, sejam seus livros, artigos, cartas pedagógicas, enfim, todos seus textos, são permeados por esse profundo respeito no qual acreditava, o qual defendia, e que exigia dos professores progressistas. É, a partir daí, que penso em uma *postura freireana* por parte do professor de cursos livres. Essa postura não deve ser exclusividade de um alfabetizador progressista de alunos adultos. Isso seria limitar o legado que Freire nos deixou. Essa postura diz respeito a qualquer educador, em qualquer ambiente, inclusive na sala de aula de cursos livres de inglês.

Desta forma, apesar de *Pedagogia do Oprimido* ser a obra referencial de Freire, ela não é o meu ponto de partida para essa pesquisa, mas sim outros tantos que a seguiram. Aspectos da *postura freireana* para a educação aparecem recorrentemente nesta pesquisa através de várias citações de Freire.

Uma vez apresentadas minhas visões sobre a pós-modernidade e a pedagogia de Paulo Freire, a próxima seção é sobre os pontos convergentes entre Freire e a pós-modernidade, já que estes são meus dois pressupostos teóricos.

2.3 PAULO FREIRE E A PÓS-MODERNIDADE

Nesta seção, uma vez já apresentadas as leituras que faço tanto da pós-modernidade quanto da pedagogia de Paulo Freire, pretendo iniciar o debate que aproxima estes dois pensamentos. Para tanto, trago à baila o que Freire pensava sobre pós-modernidade – ele próprio percebia uma visão da pós-modernidade com a qual se identificava – e mostro como características associadas a esse movimento são também características da sua pedagogia.

A necessidade que sinto de trazer a pós-modernidade para dentro da obra de Freire e a obra de Freire para dentro do discurso pós-moderno é porque esses são meus dois pressupostos teóricos. Quando penso em educação, são as palavras do educador Paulo Freire que me vêm à mente. Quando penso em paradigma científico para a realização de um trabalho de pesquisa e interpretação como este, não consigo concebê-lo senão através de uma

perspectiva qualitativa permeada pelo pensamento pós-moderno. Além disso, percebo Paulo Freire em sintonia com o momento pós-moderno em vários aspectos e esta seção tem por objetivo discorrer sobre eles.

Aproximar as duas correntes de pensamento pode parecer pouco provável ou até mesmo enganoso, tanto para quem se considera pós-moderno, quanto para os educadores progressistas. Isso acontece devido à polêmica que acompanha as variadas formas de se perceber o momento pós-moderno – que podem ser nihilistas, conformistas e imobilizadoras – e a característica engajada, política e emancipadora da pedagogia de Paulo Freire. Sugiro que lancemos um olhar diferente sobre o assunto para que possamos perceber uma outra possibilidade de interpretação que não a bi-polar. Minha intenção não é mostrar que essas duas perspectivas são idênticas, iguais em tudo. Se definir pós-modernidade por si só já é uma tarefa difícil, afirmar categoricamente que a pedagogia crítica de Freire *é* pós-moderna seria no mínimo equivocado. Como Usher e Edwards afirmam:

Falar a respeito de pós-modernidade, pós-modernismo ou pós-moderno não se trata, portanto, de designar algo fixo e sistemático. Por outro lado, é usar um termo guarda-chuva em cuja ampla cobertura pode ser encerrada ao mesmo tempo uma condição, uma seqüência de práticas, um discurso cultural, uma atitude e um modo de análise.

(Usher e Edwards, 1994:7)

É sob esse guarda-chuvas de ampla abertura que percebo a visão pós-moderna da pedagogia freireana. E, o fato dela estar sob esse guarda-chuvas, contida nele, não a impede de ser contestada, questionada por ele:

A pós-modernidade nos ensina a problematizar fundamentalismos em todas as suas formas, a questionar teorias e explicações totalizadoras e definitivas. Este é o caso de paradigmas educacionais dominantes que se apresentam como inquestionáveis, sejam eles liberais, conservadores ou progressistas. Para nós, todos eles, cada um a seu modo, partilham de certos preceitos epistemológicos, metafísicos e humanísticos centrais da modernidade, e todos, se escondem atrás

de absolutismos e fundamentalismos com o objetivo de esconderem sua parcialidade.

(Usher e Edwards 1994:26)

Usher e Edwards questionam as pedagogias que se apresentam como inquestionáveis. Esta é, sem dúvida, uma das grandes críticas que a pedagogia crítica sofre da pós-modernidade. Uma vez que a pós-modernidade duvida das verdades universalizantes, dos “absolutismos e fundamentalismos”, qualquer pedagogia, qualquer forma de pensamento, que se apresente como portadora da “fórmula para o sucesso”, perde espaço em terreno pós-moderno.

Freire, no entanto, está ciente de que a educação, e com ela a sua própria pedagogia, não é portadora de tal fórmula:

A educação perde o significado se não for compreendida – como o são todas as práticas – como estando sujeita a limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para falar de suas limitações. Se a educação não pudesse coisa alguma, ainda haveria motivo para conversar sobre suas limitações.

(Freire em Giroux, 1997: x)

Longe de apresentá-la como “inquestionável”, Freire entende a educação como uma prática limitada e sugere o diálogo sobre essas limitações. Se, de um lado, percebe-se a pedagogia crítica enquanto buscadora *da verdade*, a verdade que irá emancipar os educandos, uma outra leitura da obra de Freire nos mostra esse educador constantemente instigando os educadores progressistas a respeitar as idéias próprias do educando, a questioná-las, a negociar significados, a formular juntos – educador e educando – outras possibilidades. Este é um dos saberes necessários à prática educativa apresentado por Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2001a). Abordei alguns desses *saberes* na seção 2.2 *A Pedagogia Crítica de Paulo Freire* e volto a eles em 3.3 *A possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres*.

Na seção 2.1 *Flertando com a Pós-modernidade*, discorri sobre a minha visão nada niilista, conformista ou imobilizadora do pós-moderno. Não é porque a pós-modernidade problematiza pressupostos da pedagogia crítica que ela os nega. Ela os relativiza e os põe sob questionamento. Essa visão de pós-modernidade, assim como a pedagogia crítica de Paulo Freire, tem desejos, esperanças e acredita na possibilidade de mudança:

Nós ainda podemos agir eticamente e ainda podemos lutar por algumas coisas ao invés de outras, mas precisamos fazer isso dentro de práticas diárias e lutas diárias, ao invés de apelarmos para uma série de valores invariáveis. Como Shotter afirma, relatividade epistemológica não é o mesmo que relativismo moral. De fato, uma vez que a perspectiva pós-moderna nos faz questionar a existência de uma única verdade absoluta, ela nos instiga a pensar em questões de justiça e injustiça.(...) Subverter fundamentos não é cortejar irracionalidade e imobilização, mas provocar diálogo, engajamento, e um certo tipo de auto-referencialidade. Não é o caso de não existirem normas na pós-modernidade, mas sim, de saber que essas normas não são baseadas em fundamentalizações. Elas precisam ser batalhadas e para tanto, todos precisam assumir responsabilidade pessoal.

(Usher e Edwards 1994:27)

É interessante localizar na citação acima, dos autores de *Post Modernism and Education*, o uso de alguns termos e algumas noções fortemente associadas à pedagogia progressista, como: “agir eticamente”, “lutar”, “lutas diárias”, “pensar em questões de justiça e injustiça”, “não cortejar irracionalidade e imobilização”, “provocar diálogo, engajamento, e um certo tipo de auto-referencialidade”, “batalhadas”, “assumir responsabilidade”. Tudo isso é pós-modernidade. E ainda:

Pluralismo, descentralização do objeto e do sujeito, descontinuidade, fragmentação, instabilidade, anti-realismo, diferenciação, ambivalência, problematização, incredulidade, heterogeneidade, relativismo, incomensurabilidade, cultura popular, de-legitimação, sensibilidade, identidade, desejo e *linguistic turn* são alguns dos termos frequentemente usados para definir pós-modernidade.

(Mascia, 2003:58)

“Cultura popular”, “sensibilidade”, “identidade”, “desejo”... Mais uma série de termos tão freireanos²¹ e, no entanto, usados por Mascia para descrever a pós-modernidade. Passemos neste ponto da análise, a observar como o próprio Freire se posiciona frente a este movimento:

Enquanto certa modernidade de direita e de esquerda, mais para cientificista do que para científica, tendia a fixar-se nos limites estreitos de sua verdade, negando a seu contrário qualquer possibilidade de acerto, a pós-modernidade, sobretudo progressista, rompendo as amarras do sectarismo, se faz radical. É impossível, hoje, para o pensamento pós-moderno radical, fechar-se em seus próprios muros e decretar a sua como a única verdade. Sem ser anti-religioso, mas, de maneira nenhuma, dogmático, o pensamento pós-moderno radical reage contra toda certeza demasiado certa das certezas.

(Freire, 2001c:17)

Freire se diz *pós-moderno progressista*, *pós-moderno radical*. Ele cria estes termos para situar suas idéias em terreno pós-moderno. Se percebe pós-moderno progressista ao negar a sua pedagogia como sendo a única verdade, ao negar o dogmatismo e ao duvidar de suas, e de outras certezas “demasiadas certas das certezas”. A criação desses termos parece ser necessária para Freire pois ele percebe que “há uma forma reacionária de ser pós-moderno e há uma forma progressista de sê-lo” (2001c:159). E frente a essa maneira reacionária de ser pós-moderno, Freire posiciona-se de forma radicalmente contra:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. (...) Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

(Freire, 2001a:21,22)

Em 1993, Paulo Freire escreveu “Discussões em torno da pós-modernidade”, texto publicado em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001). Esse texto foi escrito ao coordenador da conferência “Communication and Development in a Postmodern Era: Re-

²¹ Cf.: 2.2 A Pedagogia Crítica de Paulo Freire

evaluating the Freirean Legacy”, que aconteceu na Malásia em 1993. Como Freire não pode comparecer à conferência, escreveu esse texto. Freire se posiciona, novamente, como pós-moderno progressista:

“Para mim, a prática educativa progressistamente pós-moderna – é nela que me inscrevi, desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 – é a que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar – aprender um momento curioso e criador em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido. É a que desoculta verdades em lugar de esconde-las. É a que estimula a boniteza da pureza como virtude e se bate contra o puritanismo enquanto negação da virtude.”

(Freire: 2001c:159)

Ou seja, de um lado, existe a possibilidade de se encarar a pós-modernidade como niilista, não engajada, até mesmo *amoral*. Há também uma visão da pedagogia freireana como dogmática, buscadora de uma verdade que libertará os educandos. Esta questão é tão aberta a questionamentos e diálogos que, conforme já discutido, o próprio Freire ora se considerava pós-moderno, ora atacava a pós-modernidade. Tudo vai depender da ótica sobre a qual se percebe tanto o momento pós-moderno quanto a pedagogia crítica de Freire. De qualquer forma, uma bela citação de Freire parece equilibrar a equação: “Na pós-modernidade progressista, enquanto clima histórico pleno de otimismo crítico, não há espaço para otimismo ingênuos nem para pessimismos acabrunhadores” (Freire, 1993:14).

3. EDUCAÇÃO NA SALA DE AULA DE CURSOS LIVRES

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, do outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.

Paulo Freire

Início este capítulo discorrendo sobre algumas definições clássicas de educação e seus objetivos, levantados por José Carlos Libâneo em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* (2002). Ao discutir sobre a possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres, é necessária uma elucidação acerca do entendimento de significados deste termo para então posicionar a minha visão de educação neste ambiente. Também neste capítulo problematizo de que forma os objetivos dos cursos livres delimitam o espaço para a atuação dos educadores, ponto este a ser abordado na análise dos dados.

3.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES CLÁSSICAS DE EDUCAÇÃO

Existem variadas definições acerca do termo *educação*, do que se entende por processo educativo e dos objetivos e finalidades desse processo. Libâneo (2002:74) nos diz que mesmo havendo praticamente unanimidade em considerar a educação como um processo de desenvolvimento, suas variadas definições se diferenciam pelo menos em dois aspectos: “1) se esse processo depende de disposições internas ou da influência do ambiente circundante ou da recíproca entre ambos; 2) qual a finalidade ou ideal que se busca”.

Libâneo nos apresenta algumas definições de educação segundo diferentes concepções: As concepções naturalistas, as pragmáticas, as espiritualistas, as culturalistas, as ambientalistas, as interacionistas e a concepção histórico-social, na qual se encontra a pedagogia crítica.

As **concepções naturalistas** tomam como ponto de partida os fatores biológicos do desenvolvimento, sendo que os fatores externos como os sociais e culturais “agiriam apenas como reguladores do ritmo e da manifestação de processos internos inatos.

(...) A finalidade da educação seria trazer à tona, tirar para fora, o que já existe na natureza do indivíduo.” (Libâneo, 2002:74).

As **concepções pragmáticas** percebem o processo educativo como imanente ao desenvolvimento humano e recusam quaisquer orientações externas ao processo educativo. A finalidade da educação, por consequência, confunde-se com adaptação do educando ao meio em que vive.

Assim como as concepções pragmáticas, as **concepções espiritualistas** também entendem a educação como um processo interior. Graças a este processo, os alunos vão se aperfeiçoando. No entanto, para esta concepção de educação, é necessária a adesão a verdades ensinadas de fora, que regulam o comportamento do homem. Para a educação católica, por exemplo, essa verdade vem dos ensinamentos de Cristo.

Para as **concepções culturalistas**, “a educação é uma atividade cultural dirigida à formação dos indivíduos, mediante a transmissão de bens culturais que se transformam em forças espirituais internas no educando” (Libâneo, 2002:74). É através da aquisição de valores culturais que o aprendiz vai constituindo sua personalidade, vai sendo educado.

Segundo as **concepções ambientalist**, o ambiente externo é o responsável por atuar sobre o indivíduo para configurar sua conduta às exigências da sociedade. Libâneo diz que “segundo Durkheim, é a sociedade que propicia valores, idéias, regras, às quais o espírito do educando deve submeter-se” (Libâneo, 2002:74). Ele também cita Davis e Oliveira (1990 in Libâneo 2002:74) para apresentar outra corrente ambientalista, esta proveniente do behaviorismo: “A educação seria a organização de situações estimuladoras pelas quais se controla o comportamento das pessoas, sem considerar seu raciocínio, seus desejos e fantasias, seus sentimentos e as formas como são apropriados os conhecimentos”.

As **concepções interacionistas**, no entanto, não desassocia os fatores externos da atividade interna dos educandos. O processo educativo se dá através da interação do sujeito com o meio, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos.

Como se pode perceber, todas essas concepções percebem o processo educacional e seus objetivos através de uma visão individualista de educação que restringe aos limites da família, da escola e da religião. Radicalmente contrário a este entendimento, a **visão crítica**, concebida através da concepção histórico-social, percebe que a educação nunca

pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido ao seu caráter socialmente determinado. Ela tem por pressuposto que:

o processo educativo é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana. Isso significa que a tarefa da tarefa pedagógica é a de superar a antinomia entre fins individuais e fins sociais da educação.

(Libâneo, 2002:78)

A educação, desta forma, não é apenas um processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal. Ela leva em consideração o conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade:

Se atentarmos para o fato de que, na sociedade presente, as relações sociais são marcadas por antagonismos entre os interesses de classes sociais e grupos sociais, que se manifestam em relações de poder, não será difícil perceber que as funções da educação somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas, dos interesses sociais em jogo. Com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade.

(Libâneo, 2002:78)

O fim da prática educativa, segundo o ponto de vista crítico-social, é a partir da apropriação dos saberes, experiências e modo de ação da sua sociedade, propiciar ao educando a reformulação e a criação de novos saberes. Segundo Freire, “não somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos” (2001a:111).

Uma vez apresentados esses diferentes pontos de vista em torno do que se entende pela prática educativa e seus objetivos, atenho-me agora à realidade dos cursos livres de inglês e seus objetivos afim de direcionar a pesquisa para o seu objeto de estudo.

3.2 OS OBJETIVOS DOS CURSOS LIVRES DE INGLÊS

Além das concepções apresentadas, Libâneo nos fala também sobre outros sentidos da educação apresentados por Mialaret (1976 in Libâneo 2002:83-85): *educação-instituição*, *educação-processo* e *educação-produto*.

Por *educação-instituição* entende-se “a estrutura organizacional e administrativa, normas gerais de funcionamento e diretrizes pedagógicas referentes seja ao sistema educacional como um todo, seja ao funcionamento interno de cada instituição”. A *educação-processo* é a prática, a ação educadora e se dá através de três elementos: um *agente* (o educador), um *modo de ação* (o método de ensino) e um *destinatário* (o educando). E finalmente, a *educação-produto* diz respeito aos resultados obtidos com a educação-processo, ou seja, com o ato de ensinar.

Conforme salienta Libâneo (2002:85), “importa muito, para os educadores, a clareza de objetivos e os efeitos do processo educativo. É a partir da avaliação da educação-produto que se pode formular ou reformular a educação-instituição, tendo em vista aprimorar a educação-processo”.

O objetivo dos cursos livres de inglês é instrumentalizar o aluno com o conhecimento do idioma. Este é o *produto* da educação em cursos livres. Conforme já discutido²², a grande maioria dessas instituições não sofre nenhum tipo de regulamentação por órgãos educacionais competentes. Ou seja, cada uma escolhe seu método de ensino (educação-processo) e traça seus objetivos (educação-produto) sem ter de prestar explicações a qualquer autoridade educacional.

Existe atualmente uma gama enorme de exames que se propõem a testar o grau de proficiência em LI. Os mais populares deles são os testes americanos e britânicos. Alguns dos testes americanos são o *Michigan Competency* e *Michigan Proficiency*, ambos expedidos pela Universidade de Michigan nos Estados Unidos, e o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). O TOEFL é um exame bastante popular por ser exigido pela grande maioria das universidades americanas no processo de admissão de alunos estrangeiros. Já no campo de exames que avaliam o grau de proficiência em inglês britânico, a instância máxima é o *Cambridge Proficiency Examination* e o IELTS, equivalente às funções do TOEFL.

²² Cf.: 1.2 *Quem são os professores de cursos livres?*

Nem sempre, no entanto, o aluno que se matricula em um curso livre precisa de um bom escore no TOEFL ou no IELTS por estar pleiteando estudar nos Estados Unidos ou Inglaterra. Conseguir um bom resultado nesse teste simplesmente funciona para muitos como um atestado reconhecido internacionalmente de sua proficiência em LI. Esses exames internacionais tornam-se, desta forma, os parâmetros nos quais se baseiam os objetivos finais de alguns cursos livres no Brasil.

Durante os nove anos em que trabalhei no CCBEU - Curitiba, as discussões pedagógicas promovidas na instituição giraram em torno de metodologias especificamente voltadas para o ensino de inglês como língua estrangeira. Enquanto supervisora de curso, os *workshops* e mini-cursos que promovi com as demais supervisoras estavam sempre voltados para o aperfeiçoamento de técnicas e estratégias de modo a tornar o ensino de inglês no CCBEU-Curitiba o mais eficiente possível de acordo com nosso objetivo: ensinar inglês aos nossos alunos. Esse ensino se daria através do desenvolvimento e aperfeiçoamento das quatro habilidades em língua estrangeira: leitura, escrita, compreensão oral e habilidade de conversação, além do trabalho com gramática, considerado por alguns autores, como Larson Freeman (1990), como a quinta habilidade no domínio de uma língua estrangeira. Discussões acerca da concepção de educação do CCBEU - Curitiba, conforme apresentadas por Libâneo, jamais aconteceram, apesar dessas questões de cunho puramente metodológicas de ensino do inglês como língua estrangeira estarem evidentemente fundamentadas em concepções educacionais. O método audiolingüal, por exemplo, baseia-se na corrente ambientalista proveniente do *behaviorismo* e a abordagem comunicativa, nas concepções interacionistas (Brown, 1994). Não posso afirmar que caso fossem abordadas essas questões, acabaríamos por tornarmos mais *educadores* do que somos, mas o ponto que levanto aqui é que ao focarmos demais nas técnicas, acabamos por fortalecer nossa atuação como instrumentalizadores, e não como educadores.

Conforme será discutido na análise dos dados, o objetivo dos cursos livres limita a atuação das professoras que pensam na sua atuação como educadoras. Elas percebem caminhos alternativos, criam espaços em suas salas de aula, mas sabem do objetivo instrumentalizador dos cursos livres e dos seus limites.

3.3 A POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO NA SALA DE AULA DE CURSOS LIVRES

Minha intenção com essa pesquisa não é defender a pedagogia crítica progressista no CCBEU-Curitiba²³. No entanto, busco na obra de Paulo Freire inspiração para o que entendo por *educar* e penso na viabilidade e na relevância de se educar na sala de aula de cursos livres. Faço isso a partir de questionamentos trazidos à baila por educadores que, como Tomaz Tadeu da Silva, discutem educação sob uma perspectiva pós-moderna. Procedo desta maneira uma vez que um dos objetivos desta seção é problematizar o poder de intervenção do professor e da educação na construção da subjetividade do aluno. A citação de Silva é um exemplo desta problematização à qual me refiro:

“Haverá uma outra área [além da educação] em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes sejam tão caramente cultivados? E onde mais a ‘Razão’ preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? Também não haverá outro lugar em que o papel da intelectual (professora ou acadêmica) seja tão enfatizado, nem outro lugar em que a mudança (do educando, da escola, da sociedade) seja tão ardentemente buscada. Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismos: esse o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam. Aqui o pós-modernismo tem muito a questionar.”

(Silva, 1994:248)

Tendo esses questionamentos em mente, proponho o vislumbre de uma maneira diferente de perceber a atuação do professor na sala de aula de cursos livres de inglês. Proponho pensar em um espaço formalizado de ensino onde seja possível também tratar de educação. Para tanto, estarei baseando essa discussão principalmente em Freire, exemplo de vida e obra para mim, e promovendo um diálogo entre ele e outros autores que não tiveram a chance de encontrar Freire, quer em vida, quer em concepção educacional.

²³ Cf.: 2.2 *A Pedagogia crítica de Paulo Freire* e 3.2 *Os objetivos dos cursos livres de inglês*

Muitos dos *saberes* que Freire julgava necessários à prática educativa²⁴ certamente podem, e ao meu ver devem, estar presentes nas práticas discente e docente dessas instituições. A leitura que faço desses *saberes* segue o caminho da sugestão e do convite à reflexão. Não percebo tais *saberes* como uma lista de “regras, conselhos, normas e exercícios de como as professoras, os professores e outros guias pedagógicos devem ser e comportar-se” (Garcia, 2002:16). Para mim, a leitura desse livro funciona como um instigante convite ao questionamento da minha prática educacional, do que eu considero como primordial quando o assunto é educação. Construo os meus próprios saberes baseando-me na leitura dos saberes de Freire. Dialogo com esses saberes, critico-os e questiono-os. A partir desse processo, dessa leitura nada passiva, construo, desconstruo, para vir novamente a construir minhas próprias crenças sobre o processo educativo. Freire não só me dá a liberdade para esse movimento, mas também me instiga a fazê-lo. É por isso que não percebo os saberes dos quais tratei na seção 2.2 *A Pedagogia Crítica de Paulo Freire* como uma série de determinações estanques ou regras, mas sim, convites à reflexão.

Concordo com Freire quando ele afirma que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” e que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2001a:39 e 40). Além disso, também acredito que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 2001a:38). Não podem todas essas idéias estarem presentes no ensino de inglês em cursos livres?

Em um outro livro seu, *Pedagogia da Indignação* (2000), Freire escreveu o texto *Terceira carta. Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó*. Neste texto, que claramente retrata o profundo amor e respeito que Paulo Freire tinha ao próximo e também a “justa ira”²⁵ que ele sentia frente a injustiças, Freire trata da morte brutal de Galdino, ocorrida em Brasília no ano de 1997. O assassinato foi causado por cinco adolescentes que, por “brincadeira”, atearam fogo ao corpo do índio enquanto ele dormia em um banco de um ponto de ônibus. Nesse texto, que apesar de curto e inacabado (Freire veio a falecer alguns dias após a morte de Galdino Jesus dos Santos sem ter finalizado a redação da carta), Paulo Freire trata de uma postura inerente à pedagogia freireana que eu considero bastante relevantes para qualquer instância educacional, inclusive a sala de aula de um curso livre de inglês. Ele aborda, por exemplo, a importância de se estar “a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o

²⁴ Cf.: 2.2 *A Pedagogia Crítica de Paulo Freire*

²⁵ Este termo, cunhado por Freire, aparece recorrentemente em sua obras.

diferente e não da sua negação” (Freire, 2000:67). Trata também do “(...) acatamento ao outro, do respeito ao mais fraco, da reverência à vida não só humana, mas vegetal e animal, do cuidado com as coisas, do gosto da boniteza, da valorização dos sentimentos”(Freire, 2000:66).

No final de 2002, mais um índio foi assassinado por jovens adolescentes. Desta vez foi Leopoldo Crespo, índio caiagangue. Esse senhor de 77 anos foi espancado até a morte por três jovens no Rio Grande do Sul que iniciaram o linchamento “apenas para dar-lhe um susto”. Mais uma *brincadeira de matar índio*:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer.

(Freire, 2000: 65)

Qualquer interação humana é um momento passível de crescimento, de aprendizado, de educação. Nos educamos uns aos outros, através de “experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios” (Freire, 2001a:49). Sendo assim, essa terrível coincidência me deixa ainda mais certa da importância, ou melhor, da urgência de aproveitarmos o ambiente formalizado de ensino em cursos livres para convidarmos nossos alunos à educação. Ensinar inglês aproveitando e propiciando oportunidades de envolver os alunos em questões éticas, expondo a sua própria opinião sobre assuntos polêmicos, respeitando a opinião do aluno, questionando-o, ajudando-o a desenvolver o seu senso crítico deve também ser função do professor de inglês. É justamente isso que Freire ressalta em suas tantas obras:

Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado o direito de termos o dever de ‘brigar’ por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas o de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo. Respeitar os educandos, (...) significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção enquanto ensino (...).

(Freire, 1999:78)

Acredito que haja espaço, também em cursos livres, para que o aluno exponha suas idéias, critique e negocie com o professor e com seus colegas. É isso o que eu entendo por educação, e é a partir dessa perspectiva que eu considero a possibilidade da atuação de educadores em ambientes como cursos livres de inglês.

Assim como Freire nos fala desse professor politicamente ativo e engajado, também Pignatelli (in Silva, 1994), em um texto sobre Foucault e a agência docente, nos alerta para a importância de estarmos conscientes das conseqüências de permanecermos silenciosos e desatentos:

Para Foucault, a prática da liberdade envolve tanto um engajamento crítico “interno” das práticas autoconstitutivas quanto um questionamento “externo” das condições nas quais o eu é constituído, um contínuo desafio individual e coletivo para construir alternativas. À luz dos compromissos epistemológicos, políticos e éticos que os professores assumem para moldar aquilo que eles fazem e a forma com que eles pensam sobre o que fazem, um projeto vital de agência docente não pode se dar ao luxo de permanecer desatento a essas preocupações.

(Pignatelli in Silva, 1994: 136)

Mas até que ponto conseguimos, ou podemos nos dar o direito de interferir (positiva ou negativamente) na vida de nossos alunos? Até que ponto conseguimos, através da educação, “possibilitar ao indivíduo a realização de uma vocação ontológica (de ser sujeito e não objeto) e transformá-lo em um sujeito esclarecido, um sujeito de suas próprias ações, (auto)-reflexivo e autônomo (...), enfim, um sujeito humanizado” (Garcia, 2002:48 em crítica ao discurso da pedagogia crítica)? Acho que esses questionamentos, fortemente influenciados pelas idéias de Michel Foucault, precisam estar sempre presentes na mente dos educadores para que tenhamos a noção dos nossos limites e possibilidades enquanto educadores.

José Carlos Libâneo (2002), que é um pedagogo crítico, descreve o papel do educador da seguinte maneira:

O professor deve ajudar o aluno a desenvolver as competências do pensar, colocando problemas, perguntando, dialogando com os alunos, ensinando-o a argumentar. O educador deve ajudar o aluno a transformar-se num *sujeito pensante*, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores.”

(Libâneo, 2002:21 e 22 meus grifos)

Concordo com Libâneo quanto a *ajudar* o aluno a desenvolver competências do pensar. Acredito ser exatamente esta a questão: enquanto educadores, podemos *ajudar* o aluno a desenvolver seu pensamento crítico. Na verdade, podemos *tentar* ajudar, mas quem nos garante que iremos conseguir? E se não conseguirmos? Afinal de contas, nem todo mundo sente a necessidade de criticar, questionar, problematizar. Teremos, então, falhado enquanto educadores? Terão todo o nosso esforço e todo nosso trabalho sido em vão?

Uma outra colocação que considero importante fazer diz respeito à afirmação de Libâneo de que “o educador deve ajudar o aluno a transformar-se em um sujeito pensante.” Interpreto o ato educativo desta afirmação como um ato que busca *cada vez mais* instigar o aluno a fazer suas conexões, criticar e problematizar sua realidade. No entanto, parece-me que ao afirmar que é função do educador “transformar alguém em um sujeito pensante”, Libâneo considera o saber escolar como o único saber válido e importante, e que apenas depois de ir para a escola, o aluno irá adquirir a capacidade de pensar. O aluno, segundo Libâneo, só vai começar a pensar, só irá “tornar-se um sujeito pensante” depois de ser educado formalmente.

Conforme nos diz Silva na contra capa do livro *Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana* (2002), Maria Manoela Alves Garcia “enfrenta as ortodoxias do pensamento crítico de esquerda”. Segundo Garcia, nessas perspectivas, “o conhecimento e a razão, uma vez conquistados, são remédios que curam os males de uma razão insuficiente, do irracionalismo, e da opressão, possibilitando o renascimento dos indivíduos para a autoconsciência e o engajamento” (Garcia, 2002:96). Particularmente, gosto da idéia da pedagogia crítica de trabalhar o desenvolvimento da criticidade do aluno, de formar integralmente, mas ao mesmo tempo percebo que esse discurso chega a ser prepotente, arrogante. É imbuído desse espírito que Libâneo parece insinuar, na citação acima, que os alunos só começam a pensar a partir do momento em que o professor os conduz a isto... E aqueles que nunca chegam a estudar? Esses não pensariam?

Ainda na mesma linha de pensamento que Libâneo, Francisco Imbernón, outro expoente da pedagogia crítica na América Latina, nos diz que o professor deve “ser um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais (...)” (Imbernón, 2002:21). Ainda segundo Imbernón, “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (Imbernón, 2002:27). Acredito ser importante nos

perguntarmos até que ponto o professor tem todo esse poder, e até mesmo *direito*, de intervenção na subjetividade de seus alunos. Em *Postmodernism and Education*, Usher e Edwards abordam esta questão:

O principal questionamento com relação à educação no momento pós-moderno diz respeito à opressão oriunda do humanismo e da racionalidade que legitimam práticas educacionais²⁶. Em outras palavras, os parâmetros do debate [educacional] são questionados e a própria possibilidade da educação atingir os objetivos por ela almejados são postos em xeque.

(Usher e Edwards 1994: 226)

Além disso, até que ponto as crenças do professor crítico são de fato o que o seu aluno quer ou precisa? É necessário que o professor também esteja aberto a questionamentos sobre suas próprias certezas. O professor que se coloca diante dos alunos defendendo suas certezas dogmáticas, precisa, ao meu ver, rever sua posição, pois pode, mesmo com a melhor das intenções, estar impondo-lhes verdades, as suas próprias verdades.

É a partir desses questionamentos levantados pelo momento pós-moderno que penso no espaço para a educação na sala de aula de cursos livres. A atuação do professor de cursos livres de inglês já é limitada pela própria característica desses cursos. Diferentemente de uma escola regular, onde a princípio há um maior espaço para a discussão sobre a formação integral do aluno, cursos livres prestam um serviço, vendem um produto (a língua inglesa) e não escondem isso de ninguém. A instrumentalização lingüística é o que se busca em um curso de língua. Não há, por exemplo, uma predisposição à educação nos moldes da pedagogia crítica em cursos livres. Por isso, penso, para os cursos livres, na atuação de educador sem a intenção de “correção de um olhar espontâneo, desprevenido ou deformado de nossa existência no mundo”(Garcia, 2002:120), sem a pretensão de ser “o remédio e o antídoto contra formas de pensamento do ‘senso comum’, ‘ingênuas’, ‘mágicas’, ‘alienadas’, ‘mistificadoras’, ‘fanáticas’, etc.”(Garcia, 2002:120). É uma perspectiva de possibilidade de educação mais sutil, mas não menos efetiva, que poderia sugerir ao aluno uma reflexão sobre a maneira como ele percebe o mundo no qual estamos inseridos a partir de situações que acontecem na própria sala de aula.

²⁶ Os termos “humanismo” e “racionalidade” são termos bastante utilizados pela pedagogia crítica e imediatamente associados a ela.

Neste sentido, pensando em uma educação pós-moderna, acredito que haja espaço para educação em cursos livres, até mesmo porque segundo Silva:

Os questionamentos colocados pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo também implicam uma posição de mais modéstia por parte da intelectual e do professor. O próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado. Não mais obrigada a dar conta de tudo, não mais obrigada a prescrever uma série de receitas para todas as situações, a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo.

(Silva, 1994: 258)

Em *Confrontos na Sala de Aula* (1996:62), Júlio Groppa Aquino transcreve um trecho de uma entrevista realizada com uma professora do segundo ciclo do primeiro grau. Nessa entrevista, a professora aborda o seu papel de educadora, a sua responsabilidade na formação de seus alunos.

Uma vez eu disse assim para eles: “para mim, eu analiso vocês assim: eu sou a árvore, vocês são meus frutos; se vocês começarem a apodrecer, eu vou ser uma péssima árvore e isso vai me fazer muito mal; eu quero bons frutos de mim, não aceito má qualidade; eu procuro dar o melhor, eu quero que o melhor chegue até vocês.

Aquino analisa a fala da professora da seguinte maneira: “Há na metáfora acima, ao nosso ver, uma expressão caricatural do papel docente: um misto de excesso e de supervalorização do professor. Ou seja, a professora em questão posiciona-se ostensivamente, como responsável pela vida e pela qualidade da relação” (Aquino, 1996: 62). A fala dessa professora demonstra excesso e supervalorização não só da vida e qualidade da relação professor-aluno, que é justamente o estudo de Aquino, mas há também, e é isso o que me chama a atenção em sua fala, um excesso e uma supervalorização do papel do professor frente à formação de seus alunos. Nesse discurso, a professora estabelece uma relação causa-efeito entre uma possível falha na sua atuação enquanto educadora e a má conduta de seus alunos (o apodrecimento dos frutos). Ao afirmar isso, parece que toda a culpa pela falha no processo educacional cai sobre os ombros da professora. Esse “peso” e essa dimensão do ato educacional, muitas vezes associado às pedagogias críticas, é questionado pela pós-modernidade, e este é um exemplo simples, porém claro, do que Silva (1994:258) quer dizer

com os questionamentos do momento pós-moderno sugerirem uma “posição de mais modéstia por parte da intelectual e do professor”.

Tentei mostrar nesta seção que acredito em uma educação modesta e limitada (Silva, 1994) que sabe que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 2001a:121), mas que mesmo assim percebe a sala de aula de um curso de inglês como um espaço possível para o desenvolvimento integral do aluno.

Na próxima seção, trato da mercantilização do ensino do idioma inglês, principalmente em cursos livres, e analiso de que modo as restrições e limitações impostas pelos objetivos e pela realidade do ensino nessas instituições interferem na atuação do professor de inglês que busca educar seus alunos.

3.4 AS AMARRAS DOS CURSOS LIVRES

Na seção anterior tratei do poder de intervenção do professor na construção da subjetividade de seus alunos. Neste momento, discutirei uma questão que parece limitar a atuação do educador na sala de aula de um curso livre: o mercado competitivo que gira em torno do ensino de inglês. Essa discussão se torna importante uma vez que os cursos livres, ao adaptarem-se às exigências do mercado, parecem preocupar-se muito pouco com a função educativa do professor de inglês.

Os cursos oferecidos em cursos livres estão cada vez mais especializados. Atualmente é possível estudar inglês com ênfase em conversação, inglês específico para a área de informática, medicina ou advocacia; também é possível realizar cursos de imersão no Brasil e no exterior, cursos preparatórios para o vestibular e para testes internacionais de proficiência. A amplitude do mercado de ensino de inglês, no entanto, não se restringe a cursos livres. Além deles, programas em rádio e televisão, revistas especializadas e cursos em áudio e CD ROMs são algumas das mais comuns opções para quem quer ou precisa aprender o idioma. Parece existir opção para todos os orçamentos e necessidades. Em qualquer lugar do mundo vende-se inglês, e ganha-se muito dinheiro com isso. No mundo todo estima-se que o mercado de ensino de inglês chegue a 60 bilhões de dólares por ano, sete vezes mais que a

indústria cinematográfica²⁷. O ensino de inglês tornou-se, desta maneira, um produto de altíssima rentabilidade. Inglês vende porque acredita-se que dominar o idioma é condição fundamental para ser competitivo no mercado de trabalho.

Em novembro de 2002, Telma Gimenez apresentou a palestra “Ensino de inglês e o mercado das línguas” no X EPLE (Encontro de Professores de Língua Inglesa) na cidade de Campo Mourão. Gimenez trouxe à baila a questão do inglês como mercadoria e alertou para a “fabricação do consenso sobre o caráter imprescindível da língua inglesa”. O discurso publicitário nas escolas, as reportagens na grande mídia e a percepção do aprendiz como consumidor são resultado desse fenômeno e contribuem para o fortalecimento da metanarrativa²⁸ que diz que nos dias de hoje todos nós precisamos aprender inglês, conforme podemos conferir abaixo, nos slogans de cursos livres:²⁹

- Garanta seu futuro! Domine as Línguas! Seja campeão!
- Pensando em seu futuro? Que tal um curso de inglês verdadeiro?
- Procurando aperfeiçoamento profissional?
- O futuro do treinamento em língua inglesa.
- Inglês com liderança. Estude aqui e tenha o mundo em suas mãos.
- Aprendizado ou seu dinheiro de volta.
- Se você não faz, está *out*.
- Depois do curso, o difícil vai ser provar que você é brasileiro.
- Esse curso é tão completo que o espanhol vem de graça.

Através das seguintes manchetes de reportagens sobre o ensino de língua inglesa podemos conferir como a mesma metanarrativa é reforçada:

- Dominar o inglês e o espanhol é fundamental para ser competitivo.
(Exportar & Gerência, novembro/99)

²⁷ www.unicainformatica.com.br, acesso em agosto de 2004.

²⁸ Cf. 2.1, *Flertando com a Pós-modernidade*.

²⁹ Os slogans foram apresentados por Telma Gimenez em sua palestra.

- Saber combinar as 26 letrinhas em inglês, hoje, é essencial para quem quer ser cidadão do mundo.
(FSP, 30/8/99)
- Inglês - passaporte para o mundo.
(Nova Escola, agosto/99)

Atualmente parecemos tão convencidos de que precisamos saber inglês, que praticamente não nos perguntamos se isso é de fato tão importante para a nossa sobrevivência no mundo globalizado. Aceitamos o fato de que precisamos estudar inglês (e não qualquer outro idioma) e deixamos de lado questões como: quem precisa falar inglês? Qual o profissional cujo desempenho realmente exige domínio do idioma? O que significa esse domínio? Será que absolutamente todos os profissionais e todos os cidadãos do mundo globalizado precisam mesmo saber inglês? E se não for para aprender inglês para se comunicar com alguém, quais seriam outros objetivos para aprender o idioma? Apesar desses questionamentos não estarem presente no senso comum, eles já preocuparam quem está diretamente interessado no assunto, como o Conselho Britânico.

Conforme mencionado na Introdução desta pesquisa, em 1934 a embaixada britânica criou o Conselho Britânico³⁰ com o “objetivo de promover maior conhecimento do Reino Unido ao redor do mundo, promover o conhecimento da língua inglesa e desenvolver relações culturais entre o Reino Unido e outros países.” O Conselho Britânico está presente atualmente em 109 países, patrocinando cursos e parcerias com instituições públicas³¹ e privadas. Em 1997, o Conselho Britânico encomendou uma pesquisa à David Graddol sobre o futuro do idioma inglês. Essa pesquisa, que tinha como objetivo principal antecipar quem serão os falantes de inglês no século 21 e com quais propósitos, foi publicada sob o título *The Future of English?* (2000).

³⁰ www.britishcouncil.org

³¹ Como exemplo de tais parcerias, durante os anos de 2000 e 2002 foi firmado, no Estado do Paraná, um acordo de 1,100 milhão de reais entre Conselho Britânico e SEED para um programa de capacitação de professores de inglês da rede pública Estadual.

Muito do que hoje em dia o senso comum toma como verdade absoluta no que concerne o futuro da língua inglesa, e da nossa dependência a ela, é questionado por Graddol. O aparentemente infindável interesse pelo idioma em todo o mundo e a supremacia do inglês na área da tecnologia são alguns dos pontos postos problematizados pelo autor:

Apesar da inquestionável posição do inglês como “língua global”, é possível que no futuro venhamos a constatar que o tamanho interesse pelo idioma seja na verdade apenas um fenômeno temporário associado com os efeitos de uma “primeira onda” de um período de mudanças globais.

(Graddol, 2000:60)

Duas das principais áreas onde Graddol antecipa uma possível mudança no papel do idioma inglês são na comunicação via satélite e na informática. Apesar da televisão via satélite ter sido a maior propagadora do inglês como língua global nos anos 90, segundo Graddol, o rápido avanço dessa tecnologia e a rentabilidade desse negócio provavelmente fará com que as operadoras tenham maior facilidade em criar e financiar canais para países falantes dos mais variados idiomas, atingindo assim um público ainda maior e cada vez mais específico (Graddol, 2000:60). O autor cita a CNN em espanhol e hindu como exemplos desta tendência, indicando um panorama mais populoso e pluralmente lingüístico para a televisão via satélite no século 21.

Ainda de acordo com Graddol, apesar da tecnologia de ponta da área da informática ter tido como base o idioma inglês sob os mais variados aspectos, já não se pode mais dizer que desfrutar da melhor e mais avançada tecnologia nesta área é privilégio dos falantes da língua inglesa.

Conforme os softwares e, de um modo geral, a tecnologia dessa área tornam-se mais e mais sofisticados, eles vêm sendo capazes de funcionar muito bem em línguas menos comuns e línguas que funcionam com um sistema de escrita bastante peculiar. (...) Em vários casos, inclusive, o usuário já pode até mesmo acomodar em sua máquina línguas desconhecidas do fabricante.

(Graddol, 2000:61)

Apesar do mercado de trabalho hoje em dia realmente exigir competência em inglês dos trabalhadores (Graddol, 2000:43), alguns casos mostram que este quadro pode sofrer alteração nas próximas fases do processo de globalização. O autor apresenta casos como o de Hong Kong, que em 1997 voltou a ser domínio chinês. Graças a este fato, mais e

mais pessoas preocupam-se hoje em dia em aprender mandarim do que inglês. Além do exemplo apresentado por Graddol, nós brasileiros já podemos perceber fenômeno semelhante acontecendo em nosso continente. O espanhol, idioma dos nossos países vizinhos, vem atraindo cada vez mais o nosso interesse e grandes franquias de cursos livres passaram a oferecer cursos de espanhol.

Um dos últimos questionamentos levantados por Graddol (Graddol, 2000:61) diz respeito a uma terceira onda de desenvolvimento econômico mundial, possivelmente menos dependente do inglês:

O típico modelo de modernização econômica envolve transferência de tecnologia entre as três grandes regiões (América do Norte, Europa e Japão) através de companhias joint-venture. Essa transferência acontece quase que exclusivamente no idioma inglês. Outros países não pertencentes a essas três grandes regiões se beneficiam dessas transações e desenvolvem redes de empresas locais que suprem as necessidades dessas empresas maiores. Uma vez que muitos desses fornecedores utilizam mão de obra local, essa economia secundária já não estimula o inglês. Estima-se ainda o surgimento de uma terceira onda de desenvolvimento econômico. Assim como as três grandes regiões produzem gastando menos e criam novos mercados, países como Tailândia e Malásia também começam a dar sinais de interesse em formar parcerias com Vietnã, Laos e Camboja, seus países vizinhos. O desenvolvimento dessa área de negócios mais regionalizada, na qual as três grandes regiões estão diretamente envolvidas, podem diminuir a primazia do inglês como o idioma de transferência de tecnologia: o nível necessário de expertise poderá ser obtido mais perto e com menos custo (...) e ser menos dependente do inglês.

(Graddol, 2000: 61)

Apesar de quase todas as projeções em *The Future of English* (2000) apontarem para uma postura mundial menos dependente do inglês, mais do que nunca nos sentimos sufocados pela idéia de que precisamos saber esse idioma e, diante do vasto mercado de ensino de inglês, somos tratados como clientes consumidores desse produto.

Com uma filosofia bem parecida com a do Conselho Britânico, e praticamente na mesma época, os Centros Binacionais Brasil – Estados Unidos começaram a surgir, com o objetivo de apoiar e divulgar a cultura norte-americana em território brasileiro. Esses Centros Binacionais funcionavam geralmente em conjunto com as embaixadas americanas, muitas vezes utilizando o mesmo espaço físico, e até pouco tempo atrás eram subsidiados por elas. Hoje em dia, no entanto, os Centros Binacionais já não recebem nenhuma ajuda financeira das embaixadas americanas e precisam enfrentar de igual para igual os seus concorrentes. Para

serem competitivos, precisam ouvir os anseios de seus alunos³², ou melhor, de seus clientes, que por sua vez estudam inglês para tornarem-se competitivos no mercado de trabalho. Com tanta competitividade nesse meio, qual a viabilidade de promover educação em cursos livres? Há espaço para educação em um ambiente que não sofre nenhum tipo de regulamentação por órgãos competentes da área da educação, e que por vender um produto precisa agradar seus consumidores para manter-se no mercado?

Para responder a esta pergunta, volto à idéia de educação que acredito ser viável em cursos livres: uma educação que, por saber que seu objetivo final é o ensino de um idioma, não propõe a transformação da sociedade, mas apesar disso, percebe a importância dos professores na constituição da subjetividade dos alunos. Em qualquer situação de convívio social, seja este um ambiente formal de ensino ou não, estamos constantemente negociando, aprendendo, convivendo, educando-nos uns aos outros. Afinal de contas, como dizia Freire, “O ser humano jamais pára de se educar” (Freire, 1999:21). Demonstrar e exigir respeito às diferenças presentes nas características das diferentes etnias, religiões, gêneros, por exemplo, é educar. Deste modo, considero o ambiente de uma sala de aula, seja ela de curso livre ou de escola regular, um ambiente favorável à atuação, mesmo que limitada³³, do educador.

³² Cf.: 5.2.2 *O objetivo do CCBEU-Curitiba*

³³ Cf.: 2.2 *A Pedagogia Crítica de Paulo Freire* e 3.3 *A possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres*

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Acredito ser muito mais libertador viver em um mundo com muitos paradigmas e procedimentos do que em um com uma única versão oficial da verdade e da maneira a encontrá-la.

Elliot W. Eisner

4.1 ALGUNS MÉTODOS DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A presente pesquisa tem caráter qualitativo com base na perspectiva de Elliot W. Eisner. Como a discussão acerca das diferentes tradições e métodos utilizados em lingüística aplicada (e em educação) é bastante ampla, teço agora algumas considerações sobre o assunto, para me focalizar a seguir na pesquisa qualitativa em educação, segundo Eisner.

Há autores, como Reichardt e Cook (citados por Nunan 1994:3) que não concordam com a distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Para eles, “pesquisadores não seguem os princípios de um dado paradigma sem simultaneamente assumir métodos e valores de paradigmas alternativos” (Reichardt e Cook, 1979:232).

Chaudron (em Nunan 1994) vai além da distinção binária entre os estudos qualitativo e quantitativo para sugerir que não existem apenas dois, mas sim quatro tradições de pesquisa normalmente utilizadas na realização da pesquisa em lingüística aplicada: Psicometria, Análise Interacional, Análise do Discurso e Etnografia.

Atenho-me neste momento à questão da pesquisa etnográfica, uma vez que muito do que a caracteriza vai ao encontro da tradição de pesquisa qualitativa segundo Eisner. Esta discussão sobre etnografia, desta forma, torna-se relevante para a elucidação acerca da metodologia de pesquisa que adoto na realização deste estudo.

Ainda segundo Chaudron, “a pesquisa etnográfica em Lingüística Aplicada é um método de pesquisa centrado no processo de investigação da interação em suas variadas formas de expressão, tem caráter qualitativo, envolve coleta constante de dados por parte do pesquisador e requer dele grande envolvimento em sala de aula, bem como interpretação cuidadosa dos dados, muitas vezes multifacetados” (em Nunan, 1994:58).

Este caráter interpretativo da pesquisa etnográfica também é apontado por Eisner como uma das principais características da pesquisa qualitativa e me atendo a ela em profundidade neste capítulo.

No artigo “Etnography: Bandaid, Bandwagon or Contraband” (em Brumfit e Mithchel (ed) *Research in the Language Classroom*, ELT Documents 133), Leo van Lier afirma que:

as escolhas sobre o modo que uma pesquisa é realizada se dão através de dois parâmetros: o Parâmetro Intervencionista (que atenta para o grau de intervenção do pesquisador no ambiente pesquisado) e o Parâmetro de Seleção (que classifica o estudo de acordo com o grau que o pesquisador pré-especifica os fenômenos a serem analisados).

Leo van Lier (1989:35)

A interseção desses dois parâmetros cria quatro espaços semânticos dentro dos quais se encaixam os trabalhos de pesquisa. Van Lier alerta para o fato de que “a maioria dos estudos não se encaixa perfeitamente em apenas uma dessas quatro categorias” (Van Lier, 1989:35). Ao invés disso, o pesquisador combina suas características de acordo com o tipo específico de pesquisa que conduz, ou simplesmente em resposta a problemas e possibilidades, a limitações e fontes surgidos no desenrolar do trabalho do pesquisador.

O artigo de Van Lier aborda especificamente a pesquisa etnográfica. Após apresentar e discutir os dois parâmetros, o autor discorre sobre esta tradição de pesquisa enquanto processo interpretativo e afirma que o pesquisador etnográfico não busca desvelar uma verdade através da análise dos dados, mas sim construir um discurso interpretativo através desses dados. Esta é uma grande semelhança entre a pesquisa etnográfica e a pesquisa qualitativa, segundo Eisner. No entanto, o autor não considera um termo como sinônimo do outro. Para ele:

aproximar-se da etnografia como um modo legítimo de se fazer pesquisa qualitativa em educação é compreensível (...), mas a pesquisa qualitativa, e de forma mais ampla, os questionamentos qualitativos, é muito mais abrangente do que a etnografia.

(Eisner, 1998:15)

Eisner considera a pesquisa qualitativa “mais abrangente” do que a etnografia uma vez que aquela diz respeito a julgamentos que fazemos e decisões que tomamos no nosso

dia-a-dia, e desta forma, o questionamento qualitativo “não é um tipo de atividade reservada àqueles com talentos especiais, ou àqueles que tenham sido iniciados em formas especiais de antropologia cultural” (Eisner, 1998:15).

Uma vez traçados alguns comentários sobre diferentes métodos de pesquisa em lingüística aplicada, atenho me agora à pesquisa qualitativa segundo Elliot W. Eisner.

4.2 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Para investigar se as professoras entrevistadas percebem-se atuantes na construção da subjetividade de seus alunos adolescentes e vislumbram a possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres de inglês, a presente pesquisa foi desenvolvida qualitativamente. Mas o que, de fato, caracteriza a pesquisa qualitativa? Esta questão é abordada por Elliot W. Eisner no segundo capítulo de *The Enlightened Eye – Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (1998).

A minha visão do que seja pesquisa qualitativa vai ao encontro da perspectiva de Eisner, e para discuti-la, apresento primeiramente as seis características que segundo Eisner, classificam o estudo qualitativo. No momento seguinte, apresento outras quatro características dos estudos qualitativos, mas agora voltados diretamente para a área da educação. Nesse momento, juntamente com a apresentação de cada uma das características, remeto-as a este trabalho e mostro de que forma elas justificam minha opção por este modo de conduzir uma pesquisa.

Eisner discute seis características dos estudos qualitativos. A primeira delas, segundo o autor, é que o estudo precisa ser *field focused*, ou seja, no caso de um estudo sobre educação, é necessário que o pesquisador assista a aulas, entreviste professores e/ou alunos, observe, veja o que acontece no local pesquisado. O pesquisador não precisa, necessariamente, interagir com o objeto de estudo, mas precisa estar presente onde os elementos a serem interpretados acontecem.

A segunda característica dos estudos qualitativos diz respeito à importância da sensibilidade e percepção do pesquisador. Este precisa estar sensível ao que acontece para ser capaz de fazer suas interpretações. Segundo Eisner, “o que realmente conta em uma cena geralmente não é o óbvio”, uma vez que o discernimento e a interpretação do pesquisador é

fator primordial neste tipo de pesquisa. A pesquisa qualitativa, desta forma, “vai além de conferir e observar comportamentos. Ela percebe a presença desses comportamentos e interpreta seus significados” (Eisner, 1998: 33 e 34).

Bastante imbricada à segunda característica, a terceira nos diz que uma pesquisa qualitativa tem, necessariamente, caráter interpretativo. Como já foi discutido, ela vai além do óbvio, e como diz Eisner, “penetra a superfície”. O pesquisador precisa estar atento, sensível aos comportamentos para interpretá-los. Os “dados” da pesquisa, desta forma, não são *dados* ao pesquisador, mas *construídos* por ele. Neste tipo de pesquisa, os dados são mais do que *analisados*, eles são *interpretados*, e desta forma, pode-se dizer que eles são *construídos* pelo pesquisador.

Para apresentar a quarta característica, cito Eisner, uma vez que ele a descreve de forma bastante clara e pontual:

A quarta característica de estudos qualitativos é: o uso de uma linguagem expressiva e a presença de voz no texto. O tipo de afastamento que alguns periódicos prestigiam – a neutralização da voz, a aversão às metáforas e ao uso de adjetivos, a ausência da primeira pessoa do singular – raramente é uma característica de estudos qualitativos. Nós mostramos a nossa assinatura. Nossa assinatura deixa claro que uma pessoa, não uma máquina, estava por detrás das palavras. Os mecanismos retóricos utilizados em alguns periódicos científicos com o objetivo de mascarar o fato de que uma pessoa realizou o trabalho descrito é irônico; a necessidade de objetividade leva à camuflagem. ‘Eu’ torna-se ‘nós’, ou então ‘o pesquisador’. Como tal mágica acontece não é claro, mas o que é claro é que tais locuções são enganosas.

(Eisner, 1998: 36)

Eisner defende a presença da voz (forte) do pesquisador porque acredita que a empatia entre leitor e texto seja importante para ampliar o entendimento humano. “Empatia diz respeito a emoções ou sentimentos, e emoções, interessante, são tidas como inimigas do conhecimento. Eu rejeito tal posicionamento” (Eisner, 1998:37).

Assumir a parcialidade e conferir a “sua assinatura” ao seu trabalho também é uma característica defendida por Paulo Freire. Isto fica evidente quando Freire critica a forma moderna de se fazer pesquisa no texto de 1993, “Discussões em Torno da Pós-Modernidade”, de seu livro *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001):

Métodos rigorosos para a aproximação e apreensão do objeto mitificaram a certeza, antes de qualidade diferente, na ausência da rigorosidade metódica. Foi esta rigorosidade metódica ou sua mitificação, ou também a mitificação da maior exatidão dos achados, na modernidade, que negou a importância dos sentidos, dos desejos, das emoções, da paixão nos procedimentos ou na prática de conhecer.

(Freire, 2001a:159)

A voz do pesquisador, desta forma, tanto para Eisner quanto para Freire, não só não diminui a rigorosidade do método científico, como assume extrema importância para o entendimento que o leitor fará da pesquisa. E por voz entende-se além dos “sentidos”, “desejos”, “paixões” e “emoções”, também as *opções, preferências e escolhas*. O pesquisador qualitativo assume que não é um pesquisador neutro. E como pergunta Eisner: “Para que tirar o coração de situações que nós estamos tentando ajudar o leitor a entender?” (Eisner, 1998:37).

A quinta característica dos estudos qualitativos é que o pesquisador deve dar atenção ao específico, ao particular. Eisner questiona a pesquisa convencional em ciências sociais que usa o particular para tecer generalizações através da inferência estatística. Ao transformar dados em números, a característica única do particular é perdida. Ao generalizarmos, o “sabor único e especial de cada situação particular, de cada pessoa, cada lugar, cada evento ou objeto é perdido” (Eisner 1998: 38). Usher e Edwards (1994) também abordam este ponto, conforme a citação abaixo:

A estância epistemológica que vê o método científico como produtor de conhecimento “verdadeiro” e neutro não é mais prontamente aceita. Há um crescente reconhecimento de que toda forma de conhecimento é parcial, local e específica, e não universal e atemporal.

(Usher e Edwards, 1994:10)

A pesquisa qualitativa, deste modo, valoriza o específico, sabe que cada situação é única e deste modo, não tem a pretensão de universalizar, generalizar seus resultados.

A sexta, e última, característica diz respeito aos critérios que julgam o sucesso do estudo qualitativo. “A pesquisa qualitativa se torna confiável por causa da sua coerência” (Eisner, 1998:39). É necessário que haja coerência entre os pontos observados e as

interpretações do pesquisador. Além disso, a pesquisa precisa ser persuasiva. Eisner utiliza o termo *persuasão* porque uma vez que este tipo de pesquisa é interpretativo, “sempre haverá ambigüidades, circunstâncias, posicionamentos alternativos, outras maneiras de interpretação, outras evidências” (Eisner, 1998: 40). O pesquisador, ao interpretar os eventos, precisa *convencer* do seu ponto de vista, uma vez que neste tipo de pesquisa, “os fatos nunca falam por si só” (Eisner, 1998:39).

Uma vez descritas as seis características que segundo Eisner classificam a pesquisa qualitativa em ciências sociais, passo agora a aprofundar mais especificamente a questão da pesquisa qualitativa em educação, uma vez que este é o local onde posicione minha pesquisa.

No capítulo VIII de *The Enlightened Eye* (1998), Eisner levanta algumas considerações acerca da pesquisa qualitativa e suas implicações especificamente para a área da educação. Logo no início do capítulo, ele avisa: “para os leitores que buscam uma série de procedimentos, fórmulas ou regras para se fazer pesquisa qualitativa, este capítulo será uma grande decepção” (Eisner, 1998:169). Ao invés de receitas, Eisner propõe quatro *princípios* que serviriam como base para a realização da pesquisa qualitativa na área educacional e que eu procurei seguir no desenvolvimento desta pesquisa.

A partir de agora, após descrever cada um destes princípios que estão diretamente voltados para a área educacional, teço comentários específicos sobre esta pesquisa, posicionando-a desta forma, sob o caráter qualitativo. Alguns desses princípios já foram descritos há pouco, mas agora eles são aprofundados, diretamente voltados para a área educacional e sempre relacionados com esta dissertação.

Primeiramente, a pesquisa qualitativa prioriza a idiosincrasia, a exploração dos pontos fortes e particulares do pesquisador em detrimento à padronização e à uniformidade. Ou seja, o pesquisador de campo que investiga a realidade escolar ou aquela da sala de aula, vai em busca do que faz sentido para ele, ele vai pesquisar o que lhe interessa, muitas vezes no contexto no qual ele trabalha. Conforme já mencionei na Introdução desta dissertação, as observações de aulas no CCBEU-Curitiba no primeiro semestre de 2001 foram o que me motivaram à realização da pesquisa. Foi através do trabalho como supervisora do curso básico para adolescentes que surgiu meu interesse em investigar se os professores percebiam o seu papel na formação da subjetividade de seus alunos.

Além disso, para Eisner, “o pesquisador qualitativo confere sua assinatura ao seu trabalho” (Eisner, 1998:169). A impessoalidade e o distanciamento em nome de uma rigorosidade científica, bastante comuns à pesquisa tradicional, cedem lugar ao estilo do

pesquisador que escreve em primeira pessoa e assume estar interpretando, construindo suas análises sobre os fatos observados.

Trabalhei durante nove anos na instituição onde entrevistei as seis professoras que são os objetos de estudo desta pesquisa. Conheço pessoalmente cada uma delas, sei seus nomes, compartilhei de vários momentos profissionais e até mesmo pessoais pelos quais elas passaram. Isto evidentemente influenciou a maneira não só como conduzi as entrevistas, mas também como as interpretei. Ignorar este fato, ou tentar escondê-lo sob uma pretensa rigorosidade científica, a meu ver, só tornaria a pesquisa menos confiável.

Na parte introdutória de seu livro *Política e Educação* (1993), Freire nos fala justamente sobre a impossibilidade de colocarmos de lado quem somos e o que trazemos de nossas experiências prévias nas análises que fazemos do que nos cerca.

Não pode ser esquecida [na análise do que faço, do que penso, do que sinto, do que digo] a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

(Freire, 1993:15)

A terceira característica do estudo qualitativo em educação segundo Eisner nos diz que em função desse tipo de pesquisa freqüentemente levar longas semanas, meses, ou até mesmo anos para ser realizado, o pesquisador precisa estar ciente de que poderão ocorrer mudanças inesperadas no decorrer do trabalho:

A pesquisa qualitativa funciona melhor se o pesquisador se mantiver atento às novas configurações que irão surgir e fizer ajustes adequados conforme a pesquisa se desenrola. Um planejamento pré-formulado de procedimentos que seja indiferente a essas novas configurações é um caminho certo para o fracasso. (...) Flexibilidade, ajustes e interatividade são fundamentais na pesquisa qualitativa. Até mesmo os objetivos da pesquisa podem mudar no decorrer do processo.

(Eisner, 1998: 170)

Um ponto bastante importante desta pesquisa é que, portanto, necessita maior aprofundamento diz respeito diretamente a este terceiro ponto levantado por Eisner. No início da minha pesquisa, meu objetivo era analisar se as professoras entrevistadas vislumbravam a possibilidade de educação segundo uma perspectiva freireana baseada no início da obra de Freire. No decorrer da pesquisa, durante algumas das entrevistas realizadas e conforme fui aprofundando minhas leituras sobre a obra de Freire, no entanto, comecei a perceber a riqueza do que Freire escreveu e passei a me questionar se seria mesmo possível falar sobre educação progressista em um ambiente com objetivos tão puramente instrumentalizadores quanto cursos livres³⁴. A partir daí, passei a rever conceitos da pedagogia freireana e fui percebendo que eles dizem muito mais do que aparentam. Passei, então, a olhar o que Freire dizia sobre educação e, mais especificamente, sobre os saberes inerentes à prática educativa, levantados em *Pedagogia da Autonomia* (2001a), com outros olhos. Fui percebendo, então, que mais do que uma pedagogia libertadora e progressista, a pedagogia de Freire diz respeito a uma educação que preza a ética, os sentimentos, as emoções e a uma relação muito respeitosa entre educador e educando. Isso me parece ser extremamente plausível em um ambiente formalizado de ensino como a sala de aula de um curso livre. Foi por causa dessa nova leitura que fiz da obra de Freire, que senti a necessidade de rever o objetivo da pesquisa e falar em atuação do educador na *formação da subjetividade* do educando. Senti a necessidade de esclarecer que na verdade, quando falo em Freire *em cursos livres*, penso na intervenção do professor na subjetividade dos alunos através de “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”, conforme aponta Edina Castro de Oliveira, no prefácio de *Pedagogia da Autonomia*. Não tenho em mente a atuação do educador progressista que almeja a transformação da sociedade³⁵.

O último ponto apresentado por Eisner diz que não se deve esperar da pesquisa qualitativa a mesma especificidade e finalidade que se espera normalmente da pesquisa quantitativa:

Este método de pesquisa (...) é um reconhecimento de que a pesquisa qualitativa faz parte de um paradigma conceptual que não pretende controlar as variáveis como se elas estivessem em um laboratório e analisar de que maneira cada uma dessas variáveis interfere nos resultados obtidos. Seu objetivo é salientar a complexidade do estudo proposto e o modo como ele está intimamente ligado à sensibilidade e ao bom senso do pesquisador qualitativo. Não existem rotinas a prescrever, regras a direcionar passos, algoritmos a calcular. Existem desejos,

³⁴ Cf.: 2.2 *A Pedagogia Crítica de Paulo Freire* e 3.2 *Os objetivos dos cursos livres de inglês*

³⁵ Cf.: 2.2 *A Pedagogia Crítica de Paulo Freire* e 3. *Educação na sala de aula de cursos livres*

objetivos flexíveis e a necessidade de se manter em contato com o que é realmente importante.

(Eisner, 1998:170)

É justamente por não acreditar que mesmo se eu houvesse entrevistado todos os professores do CCBEU-Curitiba, jamais conseguiria traçar um *perfil dos professores de cursos livres em geral*, que optei por limitar a pesquisa à minha interpretação do relato de seis professoras. O objetivo deste trabalho qualitativo difere daquele que, fazendo uso de ferramentas estatísticas, almeja universalizar, ou generalizar seus dados.

O objetivo deste capítulo foi classificar esta pesquisa como qualitativa e delinear o que caracteriza o estudo qualitativo em educação. Para esclarecer de que forma a pesquisa qualitativa, assim como a entendo, difere da pesquisa convencional em ciências sociais, utilizei basicamente as idéias de Elliot W. Eisner, mas também discuti algumas contribuições que Robin Usher e Richard Edwards, David Nunan e Paulo Freire trazem para esta questão.

4.3 O OBJETIVO DA PESQUISA

No primeiro capítulo de *Métodos de Pesquisa sobre Aprendizado de Línguas*, “Uma introdução aos métodos e tradições de pesquisa”, David Nunan (1994) define o trabalho de pesquisa da seguinte maneira:

Pesquisa é um processo sistemático de estudo constituído de três elementos, ou componentes: (1) uma pergunta, problema ou hipótese, (2) dados, (3) análise ou interpretação dos dados. Qualquer atividade que não contenha um destes elementos não pode ser considerada uma pesquisa.

David Nunan (1994:3)

Aproveitando esta definição de pesquisa apresentada por Nunan, esclareço de que forma se encontram estes três elementos no presente estudo, a começar pelo problema que ela coloca, ou seja, investigar se as professoras de alunos adolescentes do Centro Cultural Brasil – Estados Unidos de Curitiba, entrevistadas no final do ano de 2003, percebem-se atuantes na construção da subjetividade de seus alunos e vislumbram a possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres de inglês.

4.4 OS DADOS DA PESQUISA

Apesar de não fazer mais parte do corpo docente do CCBEU-Curitiba, o fato de eu estar investigando uma realidade da qual fiz parte por nove anos me tornou o que Griffiths (1998:139) chama de *relative insider*.

O *insider* é aquele pesquisador que tem por objeto de estudo a sua própria comunidade. No entanto, para Griffiths, nenhum pesquisador da área de educação é inteiramente um *insider* ou *outsider*. A partir do ponto que o pesquisador volta-se para a sua própria comunidade com olhos de pesquisador, com o objetivo de analisa-la e estudá-la, isto já o distancia dessa comunidade. Ele já se torna um *relative insider*.

O *relative insider* é o pesquisador que devido a esse distanciamento já não pode ser considerado parte do objeto de estudo, mas conhece de antemão o funcionamento do ambiente pesquisado, ou em que se inserem os objetos da pesquisa. A familiaridade que tenho com o CCBEU – Curitiba e o fato de eu conhecer e ter laços mais estreitos com as professoras entrevistadas invariavelmente influenciam a maneira como interpreto o que me foi dito nas entrevistas e o que observei nas aulas assistidas. Minha intenção não é a de negar esta influência, mas é sempre importante ter em mente o que Griffiths traz à baila: o risco de ser tendencioso nas interpretações. Considero importante manter em mente esta problemática. Não acredito em neutralidade na análise dos elementos da pesquisa – se eles são interpretados, isso implica na aceitação do fato deles estarem ligados à julgamento de valores – mas procuro não ser tendenciosa no sentido de manipula-los a favor do que eu poderia considerar melhores conclusões dessa pesquisa.

Todas as professoras entrevistadas haviam sido minhas colegas de trabalho por pelo menos cinco anos e eu mantinha contato bastante amistoso e relativamente próximo com

todas elas. Em função do cargo de supervisora que eu tinha na instituição, eu já havia observado diversas aulas de todas as seis professoras entrevistadas nesta pesquisa, e em 2002, durante o processo de implementação do novo livro didático do *Basic Teen*, nível básico para alunos adolescentes, eu acompanhei o trabalho de uma dessas professoras por todo um semestre.

O lado negativo dessa familiaridade, no entanto, poderia ser um fator complicador em função do cargo que até o ano passado eu ocupava na instituição. Por mais que tentássemos desvincular as duas funções, a pesquisadora sempre estaria na sombra da supervisora, e vice-versa. Essa era uma das minhas grandes preocupações enquanto pesquisadora dentro do meu local de trabalho. O fato de eu já não fazer mais parte da instituição na época em que realizei as entrevistas, foi, desta maneira, bastante benéfico para a realização da pesquisa, uma vez que o laço de cumplicidade entre eu e as professoras existia sem o peso do papel da supervisora.

4.4.1 AS OBSERVAÇÕES DE AULAS

Conforme apresentado na *Introdução* desta pesquisa, o motivo que me levou à realização deste estudo foi a série de observações de aulas realizadas no primeiro semestre de 2001 no CCBEU – Curitiba enquanto eu trabalhava como supervisora do curso *Basic Teen*. Uma vez que este havia sido o ponto inicial dos meus questionamentos, minha intenção foi utilizar este mesmo método de pesquisa para a obtenção do material a ser interpretado neste estudo e, além disso, entrevistar as professoras cujas aulas foram observadas. Estas foram, de fato, as minhas fontes de “coleta de dados”, por assim dizer. Desta forma, ao final de 2003, durante o curso superintensivo de férias, assisti a uma série de quatro aulas consecutivas de cada uma das professoras entrevistadas. As entrevistas aconteceram na semana seguinte às observações.

No entanto, o CCBEU – Curitiba não oferece cursos dos níveis *Basic Teen* durante o superintensivo de férias. Assisti, desta forma, quatro aulas das professoras que eu pretendia entrevistar, mas não as assisti (neste momento) lecionando para alunos adolescentes. Por conta disso, apesar das observações de aulas iniciadas em 2001 terem me instigado à realização deste trabalho, aquelas realizadas no final de 2003 não foram a fonte principal do material interpretado nesta pesquisa, e sim as entrevistas, pois as professoras não estavam

trabalhando com a faixa etária e com o material didático abordados aqui. Além disso, as entrevistas forneceram dados mais significativos para a análise.

A importância das observações de aulas, no entanto, não deve ser minimizada. Mesmo não sendo em sala de aula com os alunos adolescentes, as observações geraram alguns pontos interessantes, que foram mencionados neste trabalho, na maioria das vezes para ilustrar ou exemplificar a interpretação das entrevistas. Além disso, elas foram o ponto de partida da pesquisa e no decorrer dos quatro anos que trabalhei na supervisão, observei muitas aulas, de diversos professores. Essas observações acontecidas ao longo dos quatro anos podem não fazer parte, diretamente, do material analisado nesta pesquisa, mas ajudaram a constituir os fundamentos sobre os quais me apoio. As observações de aula, desta forma, foram fundamentais para a construção desta pesquisa, que por conta disso assumiu um caráter longitudinal (Nunan, 1994:56), ou seja, tornou-se mais longa do que os dois anos e meio de estudos do meu curso de mestrado.

4.4.2 AS ENTREVISTAS

A principal fonte de material para a realização desta pesquisa foi principalmente as entrevistas com seis professoras que lecionam para alunos adolescentes no CCBEU-Curitiba. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e aconteceram no mês de dezembro de 2003, durante o curso superintensivo de férias. A duração de cada uma dessas entrevistas foi em média 30 minutos. Quatro perguntas básicas serviram de direcionamento, apenas, para a conversa, uma vez que minha intenção não era a de me prender a elas, mas sim interagir ativamente com as professoras entrevistadas. Como resultado, algumas perguntas do roteiro acabaram não sendo feitas e cederam espaço a outros questionamentos que guiaram as nossas conversas.

- **Qual foi a importância da escola na sua formação integral, na sua formação enquanto indivíduo?**

O objetivo principal desta pergunta era descobrir o que as professoras entendem por educação em um âmbito geral, para a partir daí, nas perguntas seguintes, investigar se elas percebiam alguma ligação entre educação e cursos livres de inglês.

- **Quais são os desafios que você encontra em sala de aula hoje em dia como professora?**

Focalizo, nesta pesquisa, a função educativa das professoras de inglês que lecionam para alunos adolescentes. Todas as professoras entrevistadas lecionam tanto para alunos desta faixa etária quanto para adultos. De fato, raramente um professor do CCBEU-Curitiba leciona apenas para o nível *Basic Teen*, específico para adolescentes. Um professor, por mais que ele tenha perfil para trabalhar com alunos adolescentes e seu horário de trabalho seja nos períodos da manhã e tarde, quase sempre leciona também para turmas de adultos.

Durante o período em que supervisionei o nível *Basic Teen*, vários professores que iriam trabalhar com essa faixa etária pela primeira vez recorreram a mim expressando sua preocupação sobre como trabalhar com esses alunos. Algumas das dúvidas, ou mesmo queixas desses professores era que, segundo eles, alunos adolescentes têm pouco interesse em aprender inglês, afinal de contas, na maior parte das vezes, são seus pais quem os matriculam no curso por sentirem a necessidade de prepararem seus filhos para o vestibular e futuramente para o mercado de trabalho. Para esses professores, esta falta de interesse, aliada ao senso comum de que adolescentes são rebeldes e desafiadores por natureza, gera indisciplina e falta de cooperação nas aulas.

O objetivo desta pergunta era tentar conduzir a entrevista para esta faixa etária (o que eu já sabia ser um desafio para a maior parte do corpo docente da instituição) e fazer com que as professoras discorressem sobre o trabalho com o material didático utilizado para alunos adolescentes.

- **Qual o papel da família, do professor e do curso de inglês na formação de uma pessoa?**

Com esta pergunta, voltei-me para a questão da formação do indivíduo com o intuito de discutir a possibilidade das professoras intervirem na construção da subjetividade de seus alunos. Na verdade, ao perguntar sobre o papel da família e do professor de escola

regular na construção da subjetividade do aluno, minha intenção também era a de perceber até que ponto as professoras entrevistadas acreditam que “alguém educa alguém”. A partir desta pergunta, a maioria das entrevistas tomou um rumo diferente. Em algumas delas nós conversamos sobre o material didático utilizado na instituição (se ele auxilia ou não a atuação do educador) e em outras, por exemplo, sobre as restrições que acabam por limitar a intervenção do educador em cursos livres.

- **E como você se percebe desempenhando o seu papel de professor?**

O objetivo aqui era bastante pontual: discutir se as professoras percebem o seu papel como sendo de educadora ou técnica de ensino.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Descrevo a seguir a maneira como conduzi a análise e interpretação das entrevistas.

Em um primeiro momento, após a transcrição das entrevistas gravadas em áudio, comecei a análise das mesmas. Durante a análise, fui percebendo pontos comuns nos discursos das professoras. Passei então a agrupar trechos de seus relatos que se referiam a esses tópicos, para posteriormente discuti-los. Ao invés de analisar cada uma das entrevistas individualmente, optei por trata-las a partir dos seguintes tópicos: visões de educação, fatores que dificultam a educação na sala de aula de cursos livres, o material didático e a afetividade na sala de aula de cursos livres.

Optei por analisar os dados desta maneira por uma questão de ordem prática. Acredito que ao encontrar pontos semelhantes, ou recorrentes, no relato das professoras, a discussão em torno desses aspectos específicos facilita a sua problematização. Isto torna mais frúidos não apenas o meu trabalho de interpretação, mas também a leitura deste relato de pesquisa.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 VISÕES DE EDUCAÇÃO

Antes de discutir se as professoras entrevistadas percebem a possibilidade de educação em cursos livres, acredito ser importante saber o que elas têm a dizer sobre educação em âmbitos gerais e educação na escola regular. Algumas das respostas à pergunta “Qual foi a importância da escola na sua formação integral, na sua formação enquanto indivíduo?” indicam que as professoras percebem a escola regular como um dos principais lugares onde se aprende a respeitar o outro, a conviver em grupo e a viver em sociedade. Isto fica claro no seguinte depoimento de uma das professoras entrevistadas:

Eu acho que a escola é um lugar onde a gente aprende a se socializar, aprende a conviver com outras pessoas, aprende a ver que a gente não é o centro do mundo, né? É um ambiente muito importante, mesmo com todas as limitações do sistema escolar, a escola é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano, pelo menos de qualquer ser humano urbanizado.

(Professora 6)

Mesmo sem terem sido questionadas, neste primeiro momento, sobre a importância da família na formação do indivíduo, a relevância da educação familiar aparece no discurso de duas professoras:

(...) como que a escola influenciou na minha formação enquanto indivíduo... Eu acho que muitíssimo: na escolha da minha profissão, na maneira como eu sou, nos meus valores - os mais intrínsecos - no sentido de respeitar os outros, buscar ter uma conduta ética, ser honesta... Tudo isso eu aprendi nessa escola, é claro que tem os meus pais, obviamente, é um conjunto, mas você passa metade da tua vida na escola, e você vai ser muito afetado por isso.

(Professora 2)

[o papel da escola] deveria ser o de construir as pessoas, né? Os pais começam a construir o caráter das crianças em casa e então você vai para a escola para

terminar de construir o caráter, para continuar a construir o caráter, essas coisas assim. Aprender a ser um cidadão, um bom profissional, a escolher, a seguir caminhos na vida, a tomar decisões, aprender a viver. E também aprender cultura, conhecimentos gerais, matérias específicas, enfim.

(Professora 3)

Podemos perceber através desses discursos, que a escola, juntamente com a família, é tida por essas professoras como peça fundamental no processo de formação do indivíduo. Se o papel do professor-educador em cursos livres é passível de questionamento (tanto que este é justamente um dos pontos centrais desta pesquisa), o mesmo não acontece com o professor da escola regular. Na seção 3.3 *A possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres*, questionei até que ponto nós, professores (de escola regular ou não), conseguimos de fato educar alguém, ou até mesmo temos o direito de tentar intervir na subjetividade de nossos alunos. Assim como Libâneo (2002:21,22), acredito que cabe ao professor “ajudar o aluno a desenvolver competências do pensar”, mas considero bastante importante posicionar-se diante da educação com cautela e ciente de que nós professores não temos poderes ilimitados no processo educativo. A escola pode “ajudar a mostrar o caminho”, conforme afirmou uma professora entrevistada, mas é apenas o aluno quem pode trilhar esse caminho.

Uma professora, em especial, conseguiu exprimir bem a complexidade do ambiente escolar e de que forma nós, enquanto alunos, somos afetados por ele:

(...) eu acredito que na escola a gente não tem só o contato acadêmico, tem também o contato com as pessoas, os amigos, as amizades que você faz, os amores que você faz, as decepções que você vive, o sucesso e o fracasso da vida acadêmica, tudo isso é importante pro crescimento. Eu acho que o que eu sou hoje é um resultado assim de tudo o que eu vivi na minha vida, e muito mais do que eu vivi na escola. Não só em termos de conteúdo, mas de toda a escola de vida mesmo que você tem lá. A sala de aula é um universo completo, com todos os tipos de pessoas, com todos os tipos imagináveis. Você tem decepções, você tem traição, você tem ajuda, você faz inimigos, você faz amigos, o professor é um exemplo do que você quer ser, do que você não quer ser na tua vida..

(Professora 5)

O discurso dessa professora, voltado especificamente para a escola regular, exprime claramente a dimensão da educação escolar em nossas vidas. Mas será que esse

discurso se aplicaria também para o curso de inglês? E direcionando esta reflexão ainda mais para o tema desta pesquisa, quais seriam as semelhanças entre esses dois ambientes no que diz respeito à influência deles e de seus professores na construção da subjetividade dos alunos?

Na seção 2.2 *A Pedagogia Crítica de Paulo Freire* e no capítulo 3. *Educação na sala de aula de cursos livres*, apresentei de que forma penso na ação de educadores na sala de aula de cursos livres. Neste momento, apresento o entendimento que as professoras entrevistadas têm de educação. Nos trechos a seguir, também discuto de que forma as professoras percebem a possibilidade/relevância de atuarem como educadoras em seus contextos de cursos livres. Uma professora entrevistada posiciona se da seguinte maneira:

Eu acho que você dá pra trabalhar qualquer coisa em sala. Você tendo tempo... As crianças hoje em dia merecem e precisam ser trabalhadas no sentido de valores. Por mais careta que isso possa soar. Consumismo, ecologia... acho importantíssimo. Acho que a gente tem que acordar essa geração, porque é a geração que vai estar aí pra ter que resolver esse *pepino*. Acho que tudo o que concerne a ajudar, a transformar, minimamente esses seres que daqui a pouco vão ser adultos atuantes a serem mais responsáveis, respeitosos, conscientes, o que der pra fazer...

(Professora 2)

Para essa professora, o professor de um curso livre deve discutir com seus alunos questões referentes a valores e deve ajudar a “transformar os alunos” em indivíduos mais “responsáveis” e “conscientes”. Esta visão do que seja educação é compartilhada com outra professora que diz o seguinte:

Eu acho que muitas vezes a gente, como professor, se pergunta: puxa, mas é meu papel fazer isso agora, é meu papel agora dar educação no sentido não de estar ensinando a minha matéria, mas de educação no geral, aprender a ser gente, a ter valores, será que é meu papel? Será que é o meu papel esse, será que não é? A gente, como professor, às vezes se pergunta isso (...). Eu acho que não é o meu papel principal, mas é um papel secundário que você tem.

(Professora 4)

Sem entrar ainda na questão do que seja “o papel principal” do professor de cursos livres, uma vez que essa questão será aprofundada neste capítulo, atento agora para uma semelhança no discurso das duas professoras: a questão de se trabalhar valores em sala

de aula como parte importante do processo educativo. Julgamos, avaliamos, ponderamos, tudo isso tomando por base valores nos quais acreditamos. Podemos dizer que nós somos constituídos por nossos valores. Discutir e trabalhar valores com os alunos, desta forma, seria uma maneira de formá-los, de educá-los. No entanto, a mesma professora que afirma que o seu “papel secundário” é o de trabalhar valores em sala de aula pondera:

Eu tive uma aluna no Cabral [bairro de Curitiba], menininha ainda, que vinha me contar que ficava com um menino, ficava com esse, ficava com aquele outro... e eu perguntava pra ela: “mas pra que ficar com todos eles?” Sabe, coisinhas assim pequenas que as vezes você fala (...) mas não é teu filho, você não está ali pra ver se ele vai estar seguindo certos valores ou não... e de repente até são valores meus que eu estou tentando passar para ela, de se preservar um pouco mais, mas que de repente não é o valor que existe na família, então quem sou eu... é complicado às vezes saber exatamente o que falar.

(Professora 4)

Considero muito relevante esta afirmação porque ela mostra uma grande atenção da professora frente às escolhas da sua aluna e aos diferentes contextos, ou discursos, que atravessam o sujeito. Expor suas idéias sabendo que existem outras possibilidades, respeitando essas diferentes opções, é o que nos fala Freire (2001a:78) sobre respeito ao educando. A professora não deixa de questionar a sua aluna: “mas para quê ficar com todos eles?”, mas ao fazê-lo, está ciente que o faz a partir de seus próprios julgamentos de valores, e não necessariamente daqueles da aluna e de sua família.

Podemos perceber a mesma atitude respeitosa em outra fala da primeira professora que aborda a questão de valores:

Eu tenho as minhas crenças. Eu não quero que os meus alunos tenham as mesmas crenças que eu, mas uma coisa é certa, se as pessoas forem respeitosas e tiverem valores, tudo melhora, tudo vai pra frente.

(Professora 2)

Discutir valores com os alunos parece ser uma das características do educador, segundo essas professoras. Mas que valores são esses? Esse tipo de debate não acontece no CCBEU-Curitiba. As professoras educadoras atuam, dessa forma, baseadas no que elas

próprias consideram apropriado e dentro do âmbito de suas salas de aula, criando espaços ou lidando com as situações conforme essas aparecem. Essa, no entanto, não é uma discussão alimentada pelo CCBEU-Curitiba:

E mesmo porque não é da política da escola também. Fala-se em valores, claro que se fala, mas não é o porta estandarte da escola. E muitas pessoas aqui acreditam em coisas muito diversas, então teria que... é muito grande para mexer isso.

(Professora 2)

Discutir valores a serem trabalhados com os alunos em sala de aula requer muita reflexão e clareza de objetivos. Além disso, essa discussão precisa ser relevante, ela precisa ter um propósito. O CCBEU-Curitiba não propõe debates acerca de valores a serem trabalhados em sala de aula porque o objetivo da instituição não é a formação de indivíduos “responsáveis”, “respeitosos” e “conscientes”, conforme citou uma professora ao definir educação. O objetivo da instituição, que é instrumentalizar seus alunos com o idioma inglês, desta forma, influi de forma direta nos objetivos das professoras em suas salas de aula.

5.2 FATORES QUE DIFICULTAM A ATUAÇÃO DO EDUCADOR EM CURSOS LIVRES

Apesar de vislumbrarem a possibilidade de educação em cursos livres, as professoras entrevistadas apontaram alguns fatores que parecem dificultar a atuação do educador em cursos de inglês. A falta de tempo, bem como o objetivo comercial dos cursos de língua, são alguns desses entraves apontados por elas e serão discutidos a seguir.

5.2.1 O tempo

A restrição de tempo dificultando a atuação do educador apareceu mais de uma vez no discurso das professoras entrevistadas. Para algumas delas, os dois encontros semanais, de 75 minutos cada, não são suficientes para que seja criado um vínculo através do

qual o professor possa intervir na subjetividade de seus alunos. Essas professoras percebem a escola regular, e não o curso de inglês, como o espaço onde esse vínculo é mais facilmente estabelecido. É o que se pode perceber no discurso de duas professoras:

Acho que a gente não tem tanto contato quanto em uma escola regular. Não tem aquele contato diário com o teu aluno, você não tá vivendo todos os problemas que ele vive. Muitas vezes isso não chega até você.

(Professora 4)

Como é uma convivência bem mais restrita, são duas aulas de 1:15, é mais difícil você ter tanto “drama” quanto em uma escola regular. Quer dizer, tanta emoção, tantos sentimentos envolvidos...

(Professora 5)

Acredito ser importante questionar a idéia de que a convivência entre professores e alunos é, a priori, maior na escola regular do que no curso de idiomas. Mesmo que o professor de escola regular trabalhe todos os dias em uma mesma escola, ele não vai ter contato diário em sala de aula com seus alunos. Assim como nos cursos de inglês, os alunos raramente têm aulas de língua estrangeira em suas escolas mais do que duas ou três vezes por semana. Além disso, na escola regular, o número de alunos por turma é quase sempre muito mais elevado do que nos cursos de inglês, e o tempo de duração das aulas é bem inferior. Contrariando as citações das professoras, não posso afirmar, por exemplo, que hoje eu tenha mais contato, ou que eu me sinta mais próxima dos meus alunos da escola regular do que dos meus antigos alunos de curso de língua. Na verdade, compartilho da idéia da professora que diz que:

A influência do professor de inglês não é maior nem menor do que a do professor de qualquer disciplina do curricular. Porque você pode dar matemática e ter mais aulas do que uma professora de inglês, tudo bem, mas o contato pode ser independente do tempo que você passa com o teu aluno, essa convivência, esses encontros podem ser muito marcantes. Eu acho que nós, que damos aula no contra-turno, 2:30, temos tanta influência naquela criança como qualquer outra que tem contato com ela por mais tempo. Isso porque é professor, e professor sempre vai ser, de alguma forma, um modelo.

(Professora 2)

O professor de inglês de cursos livres tem tanta oportunidade de convidar seus alunos à educação quanto o professor de escola regular. O que ele faz em sala de aula, a maneira pela qual ele se relaciona com os seus alunos, ou seja, a qualidade desse relacionamento é, ao meu ver, muito mais importante do que, por exemplo, o número de horas que ele passa com os alunos.

Um outro ponto levantado sobre como a atuação do educador pode ser afetada pela restrição de tempo diz respeito ao cronograma a ser seguido. As avaliações no CCBEU – Curitiba são agendadas pela supervisão de curso ao início de cada semestre e o professor não tem autonomia para alterar a data dessas avaliações sob hipótese alguma. O professor, desta forma, precisa cumprir os prazos e ensinar os conteúdos estabelecidos dentro da data estipulada. Isso, segundo uma professora, acaba deixando pouco espaço para discussões de assuntos que digam respeito à formação/discussão de valores e/ou atitudes e acaba por limitar a possível atuação do educador.

Como é hoje, infelizmente nosso alcance é muito limitado. O aprender da língua é o objetivo (...) Com o horário que a gente tem, não dá. Dá pra gente colocar um pouquinho mais de ênfase, trazer um extra, dizer “olha vamos prestar atenção aqui, vamos olhar pra cá de novo...” mas muito mais do que isso não dá.
(Professora 2)

Se o objetivo principal do professor em um curso de inglês é ensinar o idioma e muitas vezes, mesmo para isso, o tempo parece ser restrito, estaria então a função educativa do professor de inglês fatalmente comprometida? Não acredito que as coisas sejam assim tão pré-determinadas, afinal de contas:

Não é o tempo que faz isso, porque às vezes com 5 minutos no início de uma aula você consegue passar alguma coisa de bom e construtivo pro aluno, você consegue ouvir alguma coisa dele. Em sala você pode ter um minuto mais produtivo do que toda uma hora de discussão.
(Professora 5)

Na verdade, o que mais me move a falar de educação em cursos livres é a possibilidade de um relacionamento respeitoso e afetivo entre pessoas que convivem juntas

em uma sala de aula algumas horas por semana. Nem sempre uma intervenção formal, um longo debate entre alunos e professores é a maneira mais eficiente de salientar que todos merecem e precisam ser tratados com respeito e atenção. A falta de tempo pode ser um fator complicador para a atuação do educador, mas ao meu ver, ela não é, necessariamente, um entrave para que haja educação na sala de aula de curso de inglês. Tratar seus alunos com respeito e atenção e estimulá-los a fazer o mesmo com seus colegas não requer tempo extra, uma vez que tal postura deve estar permeando toda a prática educativa e não necessariamente interfere no desenvolver da aula de idioma.

Além de apontarem a falta de tempo e de maior contato com seus alunos como um fator que dificulta a educação em cursos livres, a questão do objetivo do CCBEU-Curitiba também foi discutida.

5.2.2 O objetivo do CCBEU-Curitiba

Três professoras entrevistadas abordaram de forma bastante direta a questão de seus objetivos enquanto professoras de um curso livre:

O principal papel, o primeiro é você ajudar o teu aluno a aprender a língua que ele está querendo aprender. Usar mecanismos, atividades, técnicas, para você ajudar a fazer com que ele aprenda. Se ele vai ser bem sucedido ou não... mas eu acho que esse é o elementar.

(Professora 4)

O aprender a língua é o objetivo.
(Professora 2)

Bom, o meu objetivo, em parte, talvez, seja fazer o meu trabalho bem feito. Que o meu aluno saia satisfeito, mas que aprenda o que ele tiver que aprender (...). Cada um tem suas necessidades. Um precisa saber a ler... com certeza, alguns alunos dão mais importância ao *listening*³⁶, outros ao *reading*³⁷... outros à gramática. Então caso você precise falar porque trabalha numa empresa onde

³⁶ Compreensão de textos orais.

³⁷ Compreensão de textos escritos.

se fala inglês todos os dias, você precisa dele para se comunicar, então que seja isso. Que o aluno alcance aquilo que ele veio buscar e que eu sinto que se ele não conseguiu eu fico chateada, decepcionada, sei lá.

(Professora 3)

O objetivo principal dessas três professoras do CCBEU-Curitiba é ensinar inglês. No entanto, todas as professoras entrevistadas demonstraram bastante sensibilidade ao fato de que elas exercem certa influência sobre a construção da subjetividade de seus alunos. Elas parecem cientes de que estão fazendo mais do que puramente instrumentalizando seus alunos com o idioma inglês, parecem sentir-se “mais do que uma maquininha que vem ensinar só inglês para os alunos” (Professora 3):

Acho que em algum momento você consegue tocar essas pessoas e despertar alguma coisa de bom. Você tem a chance de tentar fazer o teu papel para fazer um mundo melhor, para tornar aquelas pessoas melhores, para tentar fazê-las enxergar alguma coisa além no futuro³⁸. Talvez não o papel principal, mas é implícito, o professor tem sempre, em qualquer situação esse papel.

(Professora 5)

O trecho acima demonstra um certo cuidado, uma preocupação da professora, que vai além do ensino instrumentalizador do ensino do idioma inglês. O mesmo acontece no trecho abaixo, na fala de outra professora:

Eu acho que não dá para separar tudo também e dizer que ensinar a língua é só ensinar a língua e pronto (...). Então, é legal você pensar que por menos que você ache que esteja fazendo, por menor que seja o contato que você tem com eles, eu acho que alguma coisa tem que ficar. Tentar ajudar o aluno a ver que ao aprender a língua, ou seja lá o que ele estiver aprendendo, é pensar sobre as coisas... não é criar um bando de cavalo com cabresto. Eu gosto de pensar que a gente pode fazer essa diferença sim.

(Professora 4)

³⁸ Um dos objetivos da seção 3.3 *A possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres* foi problematizar o papel do educador. Discuti até que ponto é possível intervir na subjetividade do aluno e se, de fato, temos esse direito. Ao afirmar que em sala de aula ela tem “a chance de *tentar*” educar, a professora parece saber-se limitada neste processo, diferentemente daquela professora citada por Groppa Aquino na página 36 desta pesquisa.

A partir do momento em que a professora preocupa-se em apontar para o aluno que aprender significa “pensar sobre as coisas”, ela, ao meu ver, pensa como educadora, porque aprender, assim como “ensinar, exige curiosidade” (Freire, 2001a:94).

Durante as entrevistas também discutimos alguns exemplos pontuais de como as preocupações das professoras muitas vezes vão além da maneira mais interessante de se apresentar um tópico gramatical, por exemplo. Apresento agora um desses exemplos:

A característica de um deles [de um dos alunos] é de auto-afirmação o tempo todo, e ele ri muito, ri o tempo todo. E tinha uma menina que é muito quietinha, bem centrada, e ela falava baixinho, e daí quando tinha qualquer atividade em grupo, qualquer atividade que eles tinham que interagir, ele ouvia o que ela dizia e ria dela. E ela era tão ingênua, me parecia, que ela não percebia que ele ria dela. E aquilo me incomodava muito como professora, até que houve um momento depois que eles pararam a atividade (era um jogo, né), e eu falei, aproveitei o gancho para falar do Classroom Performance, elogiei, primeiro, que eles estavam usando bastante o inglês, e utilizando bem, de um modo geral, e daí eu fui bem direta, e disse: “Quando nós ouvimos os outros conversando, falando, a gente não deve nunca rir dos outros”. Eu expus também a minha situação enquanto aluna, né? Porque nós também falamos besteiras e os outros nem sempre riem da gente porque eles são educados. Porque começou a chegar num nível tal que os outros que tinham um grau de percepção maior se incomodavam com a atitude dele. É um menino que precisa de atenção, de auto-afirmação, certo? Então eu não agüentei e acabei interferindo mesmo.

(Professora 6)

Do relato da professora, destaco dois pontos interessantes. O primeiro é quando ela diz que a atitude desrespeitosa do aluno, que ri da colega de classe, a “incomodava muito como professora”. Acredito que isso a incomodava porque enquanto educadora, ela exige respeito em sua sala de aula. O aluno que ri do outro da maneira descrita por ela, desrespeita os outros, não está sendo “educado” com os outros. Assim como para Freire “ensinar exige respeito ao saber do educando” (Freire, 2001a:33), para essa professora a necessidade de respeito mútuo entre os alunos se faz imperativa.

O outro ponto que observei através desse relato concerne o respeito que a professora tem com esse aluno mesmo, que ri dos outros. Em momento algum ela se referiu a ele de forma grosseira ou impaciente. Pelo contrário, ela o percebe como um indivíduo que “precisa de auto-afirmação”. A educadora soube tocar no assunto em sala de aula, expondo

seu descontentamento, mas sem abordar o aluno de forma desrespeitosa ou rude. O mesmo aconteceu na forma de relatar o caso na entrevista.

Esta mesma professora, quando lhe pedi para observar suas aulas no superintensivo de férias, fez uma série de ressalvas quanto a minha presença em sala de aula. Durante o superintensivo, os alunos têm aulas geminadas no mesmo encontro. Preocupada com o fato dos alunos se sentirem incomodados com a minha presença em sala, e isso acabar prejudicando-os, ela me pediu que eu observasse apenas uma aula de cada encontro. Essa professora, desta forma, mostra preocupação com o bem estar de seus alunos e considero isso característica de uma educadora zelosa.

Interferências como as citadas há pouco, no entanto, nem sempre surtem efeito. O poder de intervenção do professor na subjetividade dos alunos muitas vezes é limitado, e as professoras parecem atentas a isso. Duas delas, quando perguntei sobre até que ponto as suas interferências surtiam efeito, responderam:

Olha, dá até pra tentar modificar alguma coisa, mas no ambiente de sala de aula. A partir do ponto em que elas põem o pé pra fora, o comportamento pode ser outro.

(Professora 5)

Na hora pelo menos eu acho que sim, mas depois eu não sei, não tem como saber. Mas se fez porque não sabe, então ta. Agora sabe. Agora, se não está fazendo porque não quer, então eu já não posso mais fazer muita coisa. Aí já é a questão de escolha por parte do aluno.

(Professora 3)

Mesmo percebendo limitações, elas não deixam de convidar seus alunos à educação, conforme ainda relatou outra professora. Um de seus alunos adolescentes apresentou um projeto sobre o atentado ao *World Trade Center*. Durante sua apresentação, o aluno, descendente de árabes, disse que o seu maior sonho era matar o presidente dos Estados Unidos, George W. Bush:

Eu, como educadora, tive que intervir e disse que não era bem por aí. Eu procurei mostrar que o mundo não precisa desse tipo de coisa, que o pensamento dele só perpetuaria a violência.

(Professora 3)

Mesmo percebendo limitações, mesmo questionando-se se educar faz parte de seus objetivos enquanto professoras de um curso livre, essas professoras parecem aproveitar as oportunidades surgidas no ambiente de sala de aula para tentarem educar seus alunos. É muito difícil afirmar se esses momentos em que a professora problematiza o que os alunos trazem à baila realmente surtem efeito. No entanto, eles sugerem que há uma certa preocupação educacional por parte dessas professoras.

O próximo ponto discutido diz respeito ao material didático utilizado no CCBEU-Curitiba e de que forma ele propicia, ou não, a atuação do educador.

5.3 O MATERIAL DIDÁTICO DO CCBEU-CURITIBA

A primeira parte da discussão sobre o material didático utilizado no CCBEU-Curitiba diz respeito aos níveis adiantados. Apesar desta pesquisa não se estender à atuação das professoras nestes níveis, os relatos são relevantes por dois fatores. Um deles diz respeito ao objetivo comercial da instituição e de que forma ele previne a atuação da educadora. Além disso, todas as professoras que teceram comentários sobre o *Tapestry*³⁹, também lecionam para alunos adolescentes. Podemos perceber através de seus discursos, via *Tapestry*, o que acham sobre a educação na sala de aula de cursos livres.

No próximo relato, a professora explica como conduziu a introdução ao tópico da unidade que é sobre os sem-tetos:

Eu botei um pedaço de torta no quadro e eu falei: eu to de aniversário hoje, eu trouxe um pedaço de torta para a turma, e não dou um pedaço para a Verônica. Daí eu perguntei como eles se sentiriam e como ela se sentiria. Eles assim: “Azar dela”, e eu perguntei: “Vocês dividiriam a torta de vocês com ela?” Eles disseram não. E se cada um desse um pedacinho pequenininho, será que daí ela não poderia comer com vocês? E daí eu comecei a lição sobre *homeless people*, sobre desigualdade social, e eu cutuco eles (...). Mas é claro que eu

³⁹ Material didático utilizado pelo CCBEU-Curitiba para os níveis adiantados na época em que as entrevistas foram realizadas.

não vou ser aquela que vai... não sou pastora de igreja nem padre... mas eu tento abrir a cabeça deles para outras questões que não só a língua inglesa.

(Professora 1)

Um ponto muito relevante surge com esse relato. Ele diz respeito ao objetivo comercial da instituição.

No início de 2003, a supervisão do CCBEU-Curitiba escolheu o material americano *Tapestry* (2000), da editora Thompson Learning, como livro didático do curso adiantado para alunos a partir de 18 anos, ou mais velhos. Este material é caracterizado por apresentar tópicos bastante densos, bastante polêmicos, que estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, para o trabalho na sala de aula de inglês. Alguns dos temas abordados são: censura nos meios de comunicação, desigualdade social, ética na ciência e diferença entre os sexos. No entanto, esse material teve de ser substituído pouco mais de um ano depois porque os alunos acharam os temas muito “pesados” e os professores enfrentaram muita dificuldade em trabalhar com o livro. Algumas das professoras entrevistadas estavam trabalhando com o *Tapestry* na época em que as entrevistas foram realizadas:

Veja o livro do advanced, *Tapestry*. Muita gente não gostou, mas eu adoro esse livro. Porque os temas são meio pesados, acho que eles poderiam ter feito alguns temas um pouquinho mais leves, isso mas dá a oportunidade de o aluno desenvolver o pensamento crítico enquanto outros livros ficam só nessa banalidade e superficialidade. Só que alguns alunos acham que é demais, porque às vezes os temas são muito... então o que eu faço... é uma coisa muito complicada você falar sobre desigualdade social, essas coisas. Tem aluno que não quer nem saber.

(Professora 1)

Olha, tem de tudo, a gente tem aqui dois perfis diferentes de alunos. Tem aqueles que gostam desses temas e acham importante discuti-los, você levando a turma a se interessar pelo tema, consegue ter discussões muito boas. Mas em alguns momentos você tem turmas que dizem assim: “pelo amor de Deus, eu tô cansada, trabalhei o dia inteiro e não quero falar sobre homeless, eu não quero discutir genética, ou câncer, eutanásia, ou o que eu vou fazer com o meu pai quando ele morrer. Então é complicado, existem turmas que aceitam qualquer coisa, e você trabalhando bem, torna qualquer tema interessante e a coisa funciona. Em outras turmas, eles têm um perfil diferente e eles não estão interessados em discutir isso. No dia a dia eles não querem nem saber disso, são pessoas que não lêem um jornal, não tem interesse. É meio complicado você querer forçar as pessoas a terem um comportamento distinto daquele que

elas têm no dia a dia. Talvez seja até doloroso para essas pessoas acordar para essa realidade, entendeu? Abrir a cabeça, crescer dói, né? (...) Eu acho importante chamar a atenção dessas pessoas para isso, mas ao mesmo tempo tem o lado comercial da coisa, e tem o lado do que as pessoas querem, eu posso achar importante, tento motivar, mas a coisa não vinga porque as pessoas não estão nem aí. E ainda eles ficam te olhando com maus olhos porque eles estão cansados e ficam “Puts, que saco essa mulher, ao invés dela fazer alguma coisa diferente, fica aí falando dessas coisas.”

(Professora 5)

Eu me sinto confortável com esses tópicos, apesar da complexidade deles. E o fato desses tópicos serem mais densos vão, a princípio, deixar os alunos mais críticos do que se fossem tópicos mais leves, banais...

(Professora 4)

Os objetivos dos alunos que se matriculam em cursos livres, conforme percebido pelas professoras, também parecem ser o de se instrumentalizarem com o idioma, e não “serem educados” nesse ambiente. Esse fator, e a dificuldade dos professores em trabalhar com um material que propõe uma reflexão maior sobre tópicos polêmicos, acarretou a troca do material dos níveis adiantados. O CCBEU-Curitiba, atento às exigências de seus alunos, e preocupado com o mercado, optou pela escolha de um material “mais leve⁴⁰”. Essas professoras citadas, no entanto, conforme seus relatos, mostraram-se abertas ao material e à sua proposta.

Uma vez levantadas essas considerações acerca do material didático dos níveis adiantados, retomo a discussão sobre os níveis iniciantes. O *American Your Turn*, escrito por Michael Downie, é utilizado no CCBEU-Curitiba para o ensino de inglês para alunos adolescentes. Além do objetivo de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, este material propõe que o professor de inglês atue na educação desses adolescentes. Segundo a autora do manual do professor, Stephanie Taylor, “além da obrigação de ensinar inglês, nós temos um objetivo educacional mais amplo de desenvolver indivíduos completos e responsáveis, através da discussão de valores sociais e morais” (Taylor, 1999:ii). O conteúdo do livro e a sua abordagem incorporam estes princípios, que além de permearem todo o livro,

⁴⁰ O material didático utilizado atualmente no CCBEU-Curitiba para os níveis adiantado é o *American InsideOut*.

também são apresentados especificamente em cada unidade na seção *Themes*. Os objetivos das seções *Themes*, apresentados na introdução do livro são:

- ❖ valorizar o respeito ao próximo, tolerância e ajuda mútua através da ênfase em trabalhos em pares e grupos e projetos opcionais;
- ❖ mostrar meninos e meninas, homens e mulheres realizando as mesmas atividades de passatempo, tarefas domésticas e tendo a mesma profissão, mostrando desta maneira exemplos de oportunidades iguais para homens e mulheres;
- ❖ oferecer insights de outras culturas, raças e costumes;
- ❖ mostrar personagens de ambos os sexos relacionando-se naturalmente em uma variedade de contextos, expressando emoções e compartilhando idéias e opiniões, desta maneira contribuindo para um desenvolvimento sexual balanceado;
- ❖ ajudar a desenvolver a consciência dos perigos do consumo excessivo. Os alunos são encorajados a refletir antes de gastar dinheiro.

(Taylor, 1999:ii)

Além da seção *Themes*, outras duas que considero ricas em suas propostas educacionais são *Cross Curricular* e *Across Cultures*.

A seção *Cross Curricular* tem por objetivo conectar o ensino de inglês com outras disciplinas escolares, mostrando ao aluno que o conhecimento é um todo, e não constituído de partes desconexas, como estamos acostumados a percebê-lo. Além disso, uma outra característica muito interessante dessa seção é que ao apresentar o idioma através de outras disciplinas escolares, o aluno que tem menos facilidade com o idioma, ou mesmo que não gosta de inglês, pode trabalhar a linguagem aplicada a uma disciplina que mais lhe agrada.

A seção *Across Cultures* fornece aspectos principalmente da cultura americana, mas também de outros povos, encorajando o aluno a comparar e contrastar aspectos da sua cultura com aquela dos países apresentados no livro⁴¹.

Apesar da presente pesquisa não ser especificamente sobre material didático, essa discussão se faz necessária, uma vez que a atuação das professoras em sala de aula se dá através dele. Essa atuação pode ser facilitada pelo material didático, mas também pode vir a ser “contra”, ou até mesmo, “apesar” dele. No entanto, durante as entrevistas, poucas vezes abordei especificamente a questão do material didático *American Your Turn*. Esse tópico foi discutido com apenas três, das seis professoras entrevistadas. Duas delas afirmaram gostar de

⁴¹ Apresento uma unidade do *American Your Turn* nos Anexos da pesquisa.

trabalhar com o material didático, uma vez que as situações colocadas podem favorecer a atuação do educador:

Eu acho o *Cross Curricular* fantástico. A proposta que está por trás daquilo ali muito bacana, que é você interpenetrar várias áreas. Porque o saber não é dividido em gavetas, né? A gente é que divide ele. Então quando você tem a oportunidade de trabalhar história, matemática, geografia... Eu acho muito interessante. E acho interessante o *Across Cultures*, aquela coisa de ir buscar em outras culturas, também não ficar só no *American way of life*.

(Professora 2)

Eu acho aqueles Themes uma das partes mais legais lá do livro. Eu faço eles fazerem cartazes, eu sempre tento fazer eles criarem consciência.

(Professora 1)

Apesar deste material didático estimular a intervenção do educador em sala de aula e das professoras gostarem dele, é interessante apontar que o assunto não teve maior continuidade durante as entrevistas. As professoras não desenvolveram o assunto. A minha interpretação para isso é que apesar da proposta do material, ele acaba não sendo a principal ferramenta educacional utilizada pelas professoras. Elas parecem valer-se mais das situações que surgem na dinâmica em sala do que do material utilizado em sala de aula.

5.4 A AFETIVIDADE NA SALA DE AULA DE CURSOS LIVRES

O último dos “saberes necessários à prática educativa”, levantados por Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2001a), diz que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Para Freire, isto significa que:

A afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

(Freire, 2001a:159)

Nós, professores, seres humanos, lidamos com gente. O caminho pelo qual isso acontece, nesse caso em particular, é o ensino de inglês. Essa disposição a querer bem, obviamente, “não significa, na verdade, que, professor, me obrigo a querer bem todos os alunos de maneira igual” (Freire, 2001a:159). Não significa “idealizar o ato educativo” (Freire, 2001a:164), impondo a nós mesmos um simpatizar artificial com todos os alunos. Significa um “estar aberto ao gosto do querer bem” (Freire, 2001a:159), até mesmo para assumirmos nossas limitações nesse processo de “gostar” de nossos alunos. É como disse uma professora:

Então eu até me emociono... [com os olhos cheios d'água e rindo...] eu acho tão grande às vezes isso, a gente nunca mostra isso para o lado de fora, mas eu acho isso que a gente faz tão grande, eu fico assim olhando para a carinha de cada aluno sentado na sala de aula... por mais que às vezes eles me irrite, por mais que eles me enervem, assim, eu olho para a carinha deles e gosto de pensar que alguma diferença você esteja fazendo, assim.

(Professora 4)

Esta professora, que assume que se “irrita”, que se “enerva” com seus alunos, porque ser humano, também se emociona ao falar da sua prática docente. Ela se permite emocionar-se com seus alunos em sala de aula, e ao falar sobre eles.

Esse querer bem aos educandos muitas vezes pode ser confundido com uma atuação que extrapola nossas funções:

Professor não é psicólogo. Esse não é o nosso papel, é uma sobrecarga. A gente muitas vezes atua como se fosse, né? Se houver espaço, dentro de limites. Se eu tiver espaço e liberdade com o aluno isso pode até acontecer. (...) Em sala de aula eu acho muito complicado isso. A gente tem alunos que vêm pra sala e caem no choro no meio de uma aula e você não sabe por que isso acontece. Eles vêm com problema, e você tem que saber administrar isso na sua aula, ou são agressivos.

(Professora 5)

No discurso acima, a professora afirma que “professor não é psicólogo”, dando a entender que professor não deve comparar sua atuação àquela de um profissional especialmente habilitado para lidar com os problemas pessoais do outro. No entanto, como diz Freire (2001a:163), “lidamos com gente e não com coisas”:

E porque lido com gente, não posso por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou agente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar minha condição de gente que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica.

Freire (2001a:163)

Somos professores, e não psicólogos, mas estamos trabalhando com subjetividade, estamos em constante contato com o outro, suas expectativas, alegrias e sofrimentos. Situações como aquela relatada pela professora, de aluno que “cai no choro e você não sabe por quê” podem acontecer na sala de aula. O que Freire parece sugerir é uma disposição a ajudar o aluno. Ao afirmar: “não posso fechar-me ao seu sofrimento ou sua inquietação”, Freire defende na verdade uma predisposição a ajudar, uma predisposição a querer ajudar. Esta pesquisa é voltada para a sala de aula de cursos livres, e não para a instituição como um todo, justamente porque acredito naquele ambiente como sendo grande propiciador para a função educativa, com “certa dimensão terapêutica”, para a atuação do educador na construção da subjetividade de seus alunos. A professora expressa bem a possibilidade dessa atuação (ou não) na sala de aula de um curso livre de inglês:

Isso pode acontecer, ou não, num curso de inglês, dependendo da abertura da pessoa, do aluno, digamos assim, e da abertura que o professor dá. Um professor que preste mais atenção nos alunos como seres humanos, enquanto indivíduos, que vá um pouco mais além do entrar em uma sala de aula, tem 1:15 hora pra minha aula de inglês - vou acabar e vou embora - vai perceber os problemas dos alunos, os dilemas que ele estão vivendo, vai tentar falar disso, vai deixar que essa conversa aconteça. Ou não, então dependendo do professor, de como ele lida com isso, ele pode tanto criar um ambiente que é

bastante agradável, uma atmosfera amistosa, e lidar e ajudar essas pessoas como seres humanos, como ele pode se meter em situações que ele não deveria, e criar uma atmosfera talvez não adequada para o aprendizado e que exponha as pessoas a coisas que talvez ele pudesse evitar. Como também ele pode ser alguém frio, distante, que não se envolve com os alunos em um aspecto negativo, no sentido dos alunos se sentirem apenas números, objetos, coisas na sala de aula, ou pode simplesmente ser profissional, ser um grande professor e não entrar nesse âmbito.

(Professora 5)

Espaços para intervir na subjetividade dos alunos acontecem, ou são criados, como pudemos perceber na interpretação das entrevistas. A sensibilidade do professor, bem como a sua abertura e disposição para a prática educativa, parecem ser fatores fundamentais para que haja educação – e não apenas instrumentalização – na sala de aula de um curso livre de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa focalizou as possibilidades e os limites da educação nas salas de aula do CCBEU-Curitiba. Considero importante esclarecer, nestas considerações finais, uma opção que fiz ao limitar meu tema de estudo. Ela diz respeito ao papel do aprendizado de uma língua estrangeira no processo de formação de uma pessoa. Optei por não aprofundar o assunto nesta pesquisa uma vez que ele, por si só, abre espaço para uma grande discussão:

Por seu caráter de sistema simbólico, [uma língua estrangeira] funciona como meio para se ter acesso ao conhecimento, e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de agir e de conhecer a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente, e ao mesmo tempo, mais sólida.

(PCN Ensino Médio, 1999:148)

Esta pesquisa é sobre a atuação de educadoras na sala de aula de inglês, e não, especificamente sobre o papel do inglês no desenrolar do processo educativo. Certamente o papel da língua inglesa (o que ela representa nos dias de hoje e de forma esse papel interfere nos objetivos dos cursos livres) está vinculado à atuação do educador em sala de aula, mas este não foi o foco desta pesquisa.

Um outro ponto relevante para essas considerações finais diz respeito ao material didático utilizado no CCBEU-Curitiba. Minha intenção ao abordar o material didático *American Your Turn* nas entrevistas era discutir de que maneira ele facilitava a atuação da *educadora*, uma vez que no meu ponto de vista isso certamente acontecia. Percebi que ao falarem sobre *educar* seus alunos, as professoras jamais mencionaram o referido material didático. Diante disso, uma vez que minha ansiedade me instigava a falar sobre o assunto, direcionei a entrevista e perguntei sobre suas impressões ao trabalhar com o material. Para minha surpresa, as duas professoras para quem fiz esta pergunta não demonstraram o mesmo entusiasmo que eu em relação ao caráter educacional do *American Your Turn*. A pergunta simplesmente não gerou a discussão educacional que eu esperava. Percebo dois pontos bastante interessantes com esse fato. O primeiro diz respeito à maneira como a educação parece acontecer na sala de aula das professoras entrevistadas. Mais do que os temas

sugeridos pelo material didático é na relação interpessoal que as situações educacionais se estabelecem. A falta de respeito de um colega com o outro, por exemplo, bem como as conversas pessoais entre alunos e professora aparecem nos relatos como momentos possíveis de educação muito mais valorizados do que aqueles propostos nos livros.

O segundo ponto que me chamou a atenção diz respeito ao meu pré-julgamento enquanto pesquisadora. Em 2000, enquanto supervisionava os níveis *Basic Teen* do CCBEU-Curitiba, escolhi o novo material didático a ser utilizado para estes níveis. Um dos fatores principais que me levou a escolher *American Your Turn* como material didático foi acreditar que ele iria auxiliar a atuação do educador e não meramente aquela do “técnico de ensino”. Mas isso não aconteceu.

Conforme apresentado no capítulo 4. *Metodologia de Pesquisa*, o processo de pesquisa qualitativa segundo Eisner (1998) não nega que uma pessoa, e não uma máquina, está realizando a pesquisa. Essa pessoa tem desejos e expectativas. Eu, enquanto ex-supervisora do CCBEU-Curitiba, realmente gostaria de ter visto confirmado, no discurso das professoras entrevistadas, as minhas expectativas em relação livro que escolhi para o *Basic Teen*. Aceitar que meus desejos e expectativas podem interferir no meu estudo no entanto, não significa ceder a uma postura tendenciosa. Segundo Griffiths, é imperativo estar ciente da minha posição de *relative insider*, para não manipular o resultado da pesquisa a “meu favor” (1998:139). Neste caso, em específico, eu não era apenas a pesquisadora, era também a pessoa que escolheu o material didático por uma razão que aparentemente não tem o mesmo significado para quem o utiliza. Confesso que isso gera um certo grau de frustração, talvez não para a pesquisadora, mas certamente para a supervisora. No entanto, foi bom perceber que não é o material didático que guia a ação das educadoras entrevistadas, mas sim a postura pessoal de cada uma delas. O material didático pode ser uma ferramenta, como era o caso do *Tapestry*, mas a vontade de “ensinar alguma coisa além do inglês”, conforme relato de uma das professoras entrevistadas, parte da própria educadora.

A minha última consideração é em torno da importância de se educar. Em sua obra *O Livro do Desassossego* (1998), o poeta português Fernando Pessoa escreveu, entre diversas poesias, alguns textos que relatam suas próprias experiências e suas preferências sobre temas diversos. Em um desses textos pode-se encontrar o seguinte trecho:

Assim como, quer saibamos quer não, temos todos uma metafísica, assim também, quer o queiramos quer não, temos todos uma moral. Tenho uma moral

muito simples – não fazer a ninguém nem mal nem bem. Não fazer a ninguém mal, porque não só reconheço nos outros o mesmo direito que julgo que me cabe, de que não me incomodem, mas acho que bastam os males naturais para mal que tenha de haver no mundo. (...) Não fazer o bem, porque não sei o que é o bem nem se o faço quando julgo que o faço. Sei que males produzo se dou esmola? Sei eu que males produzo quando educo ou instruo? Na dúvida, abstenho-me. E acho, ainda, que auxiliar ou esclarecer é, em certo modo, fazer o mal de intervir na vida alheia. A bondade é um capricho temperamental: não temos o direito de fazer os outros vítimas de nossos caprichos, ainda que de humanidade ou de ternura. Os benefícios são coisas que me infligem; por isso os abomino friamente.

(Fernando Pessoa, 1998:213)

Para Pessoa, *educar* ou *instruir* é fazer um *mal* ao outro: “o mal de intervir na vida alheia”. E não é só isso: ao educar, ao fazer o que realmente consideramos ser o *bem* de educar, Pessoa acredita que estamos realizando apenas um capricho nosso. Estaríamos, desta forma, nós educadores, no alto da nossa boa vontade, na realidade submetendo nossos alunos a um “capricho temperamental” nosso? Se for assim, será que temos o direito de educar alguém? Que vontade presunçosa é essa que move educadores a afastar seus alunos da *ignorância* e mostrar-lhes o caminho do *certo*, o caminho do *conhecimento*? Quem garante que o que eu considero como *certo* é de fato o *certo* para o meu aluno? Temos esse direito, o direito de educar?

A partir destes questionamentos, sinto a necessidade de voltar a um ponto abordado na seção 3.3 *A possibilidade de educação na sala de aula de cursos livres*. Meu objetivo é justificar mais uma vez a importância, ou melhor, a urgência da atuação de *educadores* tomando como ponto de partida a morte dos índios Gaudino Jesus dos Santos e Leopoldo Crespo. Um dos rapazes que participou da “brincadeira de matar índios” (Freire, 2000:65) afirmou, tentando se desculpar pelo que tinha feito, que ele não sabia que era um índio quem dormia no ponto de ônibus. Ele pensava que Gaudino era um mendigo! A justificativa para o seu ato, tão absurda quanto irônica, mostra um *profundo* desrespeito ao outro. Esse desrespeito ao outro, essa falta de consideração com qualquer um que não seja *eu*, vai se banalizando de tal forma que parecemos anestesiados diante dos absurdos que assistimos na televisão, nas ruas, nas nossas casas, nas nossas salas de aula... Educar para que nossos alunos respeitem o diferente e possam aprender com ele parece hoje em dia, época em que se queimam índios pelas ruas, uma utopia educacional, mas sinto que esse é um exemplo

claro e pontual da necessidade de aproveitarmos todas e quaisquer situações para educar, para discutir com nossos alunos a consideração com o outro.

Espero, com esta pesquisa, ter conseguido lançar um outro olhar para a prática educativa na sala de aula de inglês. Espero ter conseguido demonstrar a urgência e a beleza de se pensar em educação em um ambiente no qual a princípio não se espera a atuação do educador. Educar não é tarefa para poucos. Educar é tarefa para todos nós.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na Sala de Aula. Uma leitura institucional da relação professor-aluno.** São Paulo: Summus Editorial, 1996.

BRASIL, MEC, SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall, 1995.

_____. **Principles of Language Learning and Teaching.** Nova Iorque: Longman Publishing House, 2000.

CADERNOS MAD, **Globalização e Língua Inglesa.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002.

CARLISI, Karen. **Tapestry, Listening and Speaking III.** Boston: Heinle & Heinle, 2000.

CORACINI, Maria José e BERTOLDO, Sérgio (orgs.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira).** Campinas: Mercado da Letras, 2003.

COX, Maria Inês e PETERSON, Ana Antonia. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. In: **TESOL Quarterly.** Vol. 33 n° 3, 1999.

DOWNIE, Michael. **American Your Turn. Student's Book.** Cidade do México: Richmond Publishing House, 1998.

EISNER, Elliot W. **The Enlightened Eye - Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.** New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

FOUCAULT, Michael. **A Arqueologia do Saber.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2002.

FREEMAN, Diane Larson. **The grammar book.** Bosotn: Thompson Learning, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 31ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001c.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e Subjetivação: Uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GIMENEZ, Telma. **Ensino de Inglês e o Mercado das Línguas.** Palestra apresentada no X EPLE, Campo Mourão, Novembro 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul, 1997.

GRADDOOL, David. **The Future of English: A guide to forecast the popularity of the English language in the 21st century.** The British Council, 1997.

GRIFFITHS, Morwenna. **Educational Research for Social justice - getting off the fence.** Buckingham: Open University Press, 1998.

HORROCKS, Chris & JEVTIC, Zoran. **Introducing Foucault.** Cambridge: Icon Books, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar para a mudança e a incerteza.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **The Post-Modern Condition: a report on knowledge.** Manchester: Manchester University Press, 1984.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

NUNAN, David. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

_____. **Research Methods in Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 1994.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERRENOUD, Philippe **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RICHARDS, Jack C. **Beyond Training: perspectives on language teaching education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TAYLOR, Stephanie. **American Your Turn. Teacher`s book**. Cidade do México: Richmond Publishing, 1999.

USHER, Robin & EDWARDS, Richards. **Postmodernism and Education**. Londres: Routledge, 1994.

VAN LIER, Leo. **Enthnography: Bandid, Bandwagon or Contraband?** in: Brumfit, C and Mitchel, R. **Research in the Language Classroom**. ELT Documents 133: MLA Publications, 1989.

ANEXOS

EXEMPLO DE ENTREVISTA

- **Qual foi a importância da escola na tua formação enquanto indivíduo?**

Escola você diz, escola primária, secundária? Escola no geral? Eu acho que os valores que como pessoa, eu possuo hoje, tem tudo a ver com a escola que eu frequentei, desde o jardim até a oitava série. Então lá eu fiz toda essa minha formação de indivíduo mesmo. Era uma escola que tinha uma orientação católica e, portanto, queira ou não isso está embutido no meu ser. Nós tínhamos uma parte de arte muito forte, tínhamos teatro, música, pintura, modelagem, isso era muito enfático no nosso currículo. E daí eu pude dar vazão a isso que é uma coisa intrínseca e lá eu pude desenvolver e até ter, claramente, como isso fazia bem, me dava prazer, isso definiu a escolha da minha profissão. Mesmo que hoje eu tenha também optado por uma outra coisa, eu uso o que lá atrás eu fui estimulada a ter no meu trabalho com a língua inglesa. A espontaneidade, os teatros, as mímicas, as brincadeiras, isso vem da minha vivência com o teatro, de uma disposição de criar situações de desenvolver a minha criatividade. Então, a minha formação, eu sou o que sou, graças à escola que eu frequentei, essa escola de primário, que eu sinto que foi a maior influência. Depois o segundo grau eu já não vejo com toda essa importância.

- **Por quê?**

Ah, porque são só três anos, né, Renata. Nesse sentido assim. É claro, são escolas onde eu tive que enfrentar situações muito novas, um certo “anonimato”. Eu já não era conhecida de todo mundo, então questões como essa, e de disciplina, eu era meio indisciplinada... Quando as pessoas te conhecem elas lidam com isso de uma outra forma. Já lá eu tive algumas dificuldades para me adaptar. Real world, sabe, tive alguns problemas sérios mesmo, tive que ser mais responsável, o que me ensinou a ser um pouquinho mais madura. Mas voltando mais para a tua pergunta, como que a escola influenciou na minha formação enquanto indivíduo... eu acho que muitíssimo, na escolha da minha profissão, na maneira como eu sou, nos meus valores, os mais intrínsecos, no sentido de respeitar os outros, buscar ter uma conduta ética, ser honesta... tudo isso eu aprendi nessa escola, é claro que tem os meus pais, obviamente, é um conjunto, mas você passa metade da tua vida na escola, e você vai ser muito afetado por isso.

- **E tu aprendeste inglês na escola, em curso, viajando?**

Eu aprendi inglês quando eu comecei o primeiro ano do segundo grau. Eu já tinha tido inglês na Cultura Inglesa e particular, porque na minha escola nós não tínhamos inglês, só francês. Então eu não tive contato com a língua inglesa desde pequena. Estudei na Cultura uns dois ou três anos, e morei fora também. E tenho uma irmã que se casou com um americano, então eu sempre tive contato com a língua inglesa.

- **E hoje em dia, como professora, quais são alguns dos desafios que tu encontras na tua profissão?**

Olha, como professora de inglês os meus desafios são muitos. Eu comecei a dar aula de inglês há 6 anos atrás e eu aprendi a dar aulas aqui dentro do Inter. O meu desafio é melhorar sempre. Hoje eu vejo o meu trabalho de uma forma diferente e que faz parte da minha vida como uma coisa incorporada, é como um membro que eu tenho em mim. Antes era um corpo estranho que eu tinha que tentar juntar e me sentir bem com ele. Porque eu tenho uma auto-crítica meio exacerbada, eu queria ser perfeita, mas eu não tinha experiência pra isso. Eu sinto assim, Renata, que agora eu tenho o benefício de estar numa profissão há 5 anos. Isso te dá um certo relaxamento, você pode ser mais criativa porque você está mais tranqüila com relação a conteúdo, tudo mais. Mas, enfim, o desafio maior é você não se deixar estagnar. Não relaxe muito, viu. O desafio de um material novo que vai entrar, subir de nível, dar um avançado, esses desafios são importantes. É eu conseguir, com graça e elegância, sem cair do salto, enfrentar isso.

- **Tu mencionaste que um dos teus objetivos é sempre fazer melhor... e o que seria esse “fazer melhor”?**

Pra mim, significa adquirir, bem especificamente em termos de LI, assim, eu gostaria de ter um pouco mais de teoria de aquisição da linguagem para ter mais segurança, e ter mais claro o por que de de eu estar fazendo isso. É claro, eu estudei, fiz o TTC, temos workshops, treinamentos, mas alguns momentos, eu olho e sinto que eu devo fazer assim, mas por quê mesmo? Então eu gostaria de ter um pouco mais desse theoretical background, e também aumentar meu vocabulário, se aprofundar.

- **Qual é o papel da família na formação de uma pessoa?**

Falar em porcentagem é empobrecer, mas eu sinto que a família seja uns 60, 70%, e o outro restante seria o meio, amigos, escola, etc... Acho que a família tem mais peso porque tem a carga genética que te liga à ela, e tem toda uma questão do tempo que você passa com eles. Isso te afeta muito porque te modela e você tem neles o modelo de comportamento, de relações, de como se ama, como se odeia, como se briga... tudo. A gente aprende imitando. Eu vejo pela minha filha, que tem coisas que eu não gosto em mim, que a vejo fazendo, e digo: Bah, ta ali. Queria mudar isso para que ela não imitasse... Então eu acho que a influência da família é muito grande em termos de ensinar... Eu diria, até Renata, que muito mais de mostrar como fazer do que de dizer como fazer. A família te mostra como se faz, tudo! Daí a importância de quando a gente tem um filho, a gente estar atento de que você é um modelo.

- **E com relação ao curso de inglês? Tu te encontras com teus alunos duas vezes por semana, 1:15 cada encontro. E qual é o papel do curso de inglês, de ti, como professora de inglês na formação dos teus alunos?**

Eu ando até pensando nisso, Renata. Eu acho assim... que a influência do professor de inglês não é maior nem menor do que a do professor de qualquer disciplina do curricular. Porque você pode dar matemática e vai ter mais aulas do que uma professora de inglês, tudo bem, mas o contato pode ser independente do tempo que você passa com o teu aluno, essa

convivência, esses encontros podem ser muito marcantes. Eu acho que nós que damos aula no contra turno, 2:30, temos tanta influência naquela criança como qualquer outra que tem contato com ela por mais tempo porque é professor, e professor sempre vai ser, de alguma forma, um modelo. Dentro daquela área de saber. A influência vai ser grande então, à medida que você está ensinando um idioma importante. Fundamentalmente é você fazer o teu aluno aprender. E por favor, não traumatizar o aluno. Porque isso é o que a gente não pode fazer. Tendo atitudes negativas, você pode afetar a tua dinâmica dentro da sala de aula e você vai afetar a relação dele com o subject. Então procurar evitar isso. Nós somos humanos, cometemos erros, isso pode acontecer, mas eu acho que tem que ser aquela frase escrita no espelho do banheiro, por favor, ensine com prazer, de uma forma alegre, faça eles curtirem a coisa, mostre como você gosta. Importante também isso, como o teu filho aprende pelo exemplo, o teu aluno também. Então, se você curte, se você está bem, você gosta, mostra curiosidade, você vai passar e a língua fica até num segundo momento, mas a relação com a língua é bastante importante. Essa é uma coisa que eu acho que nós, professores, não deveríamos perder de vista, mas acabamos perdendo.

- **E por que tu achas que a gente acabou perdendo isso?**

Eu acho que há fases na vida das pessoas, que elas ficam menos profissionais. Na medida que você tem problemas pessoais, distrações... eu acho que uma pessoa equilibrada, que ta com a sua vida rolando redondo, e que tem mais sorte de ter mais saúde mental, ela ta numa melhor. Agora, quando você entra em crise, por qualquer motivo, isso vai afetar o teu trabalho, você vai estar menos amorosa com o teu trabalho, com o teu aluno, e daí você vai afetar a tua relação com o aluno, do aluno com o assunto que você está ensinando... eu acho que quanto mais experiência, quanto mais tempo você trabalha numa coisa, mais profissional você pode se tornar a ponto de você conseguir separar o que é pessoal e o que é profissional. Acho que dá pra fazer isso, diminuir, essa influência do mundo externo fica menor. Acho que a gente tem que estar consciente disso, tentar buscar, isso, mas totalmente eu acho que é impossível.

- **Vamos falar um pouquinho sobre uma área com a qual eu trabalhei por mais tempo que é o Basic Teen. O que tu achas do material do Basic Teen? Como é trabalhar com o livro?**

Olha, eu, em princípio me lembro bem, achei que aquele livro era meio desconstruído, mas acho que depois de conhecer melhor o material, ele começa a apresentar ao invés de desvantagens, você começa a achar até que são vantagens, etc e tal. Agora tem um problema que afeta a minha leitura, que é depois de um certo tempo, você enjoa do material. E você perde o brilho do material, você desgasta o negócio. Acho que em princípio o material é bom, ele é variado, ele dá bastante vocabulário pras crianças, as situações são interessantes, as crianças podem personalizar, criar coisas, praticar bastante os tópicos gramaticais, ganhar novos, acho até mais rico do que o do básico.

- **O livro *American Your Turn* é dividido em partes, em seções, tem o *Snapshot*, *Themes*, *Cross Curricular*, e tal. Tem alguma daquelas seções que por algum motivo tu gostas mais, ou menos de trabalhar?**

Eu não gosto de trabalhar com aquela parte do Dialogue Build, eu acho ela muito boring. Eles não gostam do *Grammar Chant*, eles acham aquilo muito boring...

- **E tu como professora. Tem alguma parte que te atraia?**

Eu acho o *Cross Curricular* fantástico. A proposta que está por trás daquilo ali muito bacana. Que é você interpenetrar várias áreas. Porque o saber não é dividido em gavetas, né? A gente é que divide ele. Então quando você tem a oportunidade de trabalhar história, matemática, geografia... Eu acho muito interessante. Como professora você me perguntou né? Do ponto de vista teórico... acho aquilo uma sacada genial do autor. E acho interessante o *Across Cultures*, aquela coisa de ir buscar em outras culturas, também não ficar só no American way of life.

- **E qual é a importância disso pro aluno?**

Ah, eu acho que culturalmente, o *Cross Curricular*, para mostrar para ele que o saber é uma coisa só, inteira, e o *Across Culture* no sentido de abrir um pouco, sair dessa coisa brasileira e americana tão somente, e falar, ainda que superficialmente sobre outras culturas.

- **A parte dos *Themes* também tenta fazer isso um pouco.**

Me lembra um pouco...

- ***Themes* é aquela parte que trata questões de valores, cidadania... No livro dois, na primeira unidade ela é sobre os perigos do consumo excessivo...**

Ah, sim.

- **Dá pra trabalhar isso em sala?**

Eu acho que você dá pra trabalhar qualquer coisa em sala. Você tendo tempo... As crianças hoje em dia merecem e precisam ser trabalhadas no sentido de valores. Por mais careta que isso possa soar. Consumismo, ecologia... acho importantíssimo. Acho que a gente tem que acordar essa geração, porque é a geração que vai estar aí pra ter que resolver esse pepino. Acho que tudo o que concerne a ajudar, a transformar, minimamente esses seres que daqui a pouco vão ser adultos atuantes a serem mais responsáveis, respeitosos, conscientes, o que der pra fazer...

- **E até que ponto dá pra fazer isso num curso de inglês?**

É muito limitado. Não dá. Como é hoje, infelizmente nosso alcance é muito limitado. O aprender da língua é o objetivo. Então se você dissesse, vamos trabalhar sem livro, buscar o interesse do aluno, e trabalhar em inglês, eu acharia fantástico, daria para fazer coisas muito bacanas, mas com o material que a gente tem, com o horário que a gente tem, não dá. Dá pra

gente colocar um pouquinho mais de ênfase, trazer um extra, dizer “olha vamos prestar atenção aqui, vamos olhar pra cá de novo...” mas muito mais do que isso não dá.

- **E como tu te sentes como professora neste ambiente, tu que achas tão importante trabalhar valores com os alunos, mas ao mesmo tempo não sentes espaço por restrições como tempo e material. Como tu se sentes no meio disso tudo?**

Um pouco frustrada porque eu sei que é importante. Mas talvez eu esteja querendo fazer um papel que não é meu, afinal de contas qual é o meu papel? É ensinar a língua, certo? Mas é que eu sou uma pessoa que tem essa preocupação enquanto ser. Eu tenho as minhas crenças. Eu não quero que os meus alunos tenham as mesmas crenças que eu, mas uma coisa é certa, se as pessoas forem respeitadas e tiverem valores, tudo melhora, tudo vai pra frente. E a gente tem enfrentado muitas situações de desrespeito, de descaso, crianças que têm 12 anos, que são extremamente desacordadas para certas coisas... você vê que a família não tem esse valor, então você vê repetida uma história que você vê e diz: “puxa, mas não vai dar certo isso, quando os pais não tiverem essa pessoa vai estar sofrendo as consequências do não saber dela. É um pouco de salvadora, talvez, um complexo que eu tenho, mas não é por aí. Eu fico frustrada, as vezes eu digo, bem, não é meu papel, infelizmente, e se eu quiser atuar assim, então eu vou me voluntariar, fazer outros trabalhos... até penso em fazer isso para suprir esse meu lado, sabe, mas as vezes eu acho que a escola faz menos do que poderia, a gente enquanto professor faz menos do que poderia. Acho, não sei...

- **Mas tem as restrições, né?**

É, Rê. É todo um sistema enorme que está por trás disso, tem toda uma série de coisas como prova, schedule, que limita. E mesmo porque não é da política da escola também. Fala-se em valores, claro que se fala, mas não é o porta estandarte da escola. E muitas pessoas aqui acreditam em coisas muito diversas, então teria que... é muito grande para mexer isso. Então eu acho que o que eu tenho que fazer é buscar suprir isso de uma outra forma, mas eu acho que se a gente tivesse oportunidade, poderia fazer isso de uma forma bem bacana.