

O HABITUS E O MONGE¹:

Uma análise das contradições das concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira

Introdução

O presente estudo tem como objetivo principal a análise e a discussão das *contradições das concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira*. Instrumentos ideológicos de veiculação dessas concepções, subjacentes ou explícitas, os discursos de diretores, professores e alunos das comunidades objetos de análise constituíram o ponto de partida para essa investigação.

A escolha e justificativa do tema em questão se devem, em primeiro lugar, a vários questionamentos e inquietações relacionadas à minha formação e atuação profissional há alguns anos como professor de Língua Inglesa nos ensinos fundamental e médio, em institutos de línguas e no ensino universitário. Tais inquietações foram, no meu processo de desenvolvimento e reflexão profissional, ocupando um espaço cada vez maior. Em incontáveis vezes, o percurso metodológico-pedagógico, baseado no ensino comunicativo de Inglês como língua estrangeira, ia pouco a pouco me distanciando dos meus alunos. Dentro desse quadro, eram inevitáveis os momentos em que era preciso *parar para refletir*, procurando entendimentos que pudessem explicar os conflitos com que me deparava, materializados pela resistência por parte de alguns alunos em aceitar as atividades pedagógicas propostas. Como decorrência dessa resistência, tentava direcionar minha atenção na busca de

¹ Faço uma alusão no título ao provérbio popular *O hábito faz o monge*. IN: Fernanda Costa Franco. *Sabedoria Popular. Provérbios e alguns ditos* (1995: 62).

respostas plausíveis para os problemas de interação com os alunos na sala de aula.

A essa altura, muitas intuições ocorriam acompanhadas de explicações potenciais alicerçadas na minha experiência nesses contextos de ensino, bem como na minha formação profissional. Contudo, era necessário ir além das explicações palpáveis diante das inquietações que ali se afiguravam. Como consequência desses fatos, a proposta de, primeiramente, elaborar um projeto de pesquisa de mestrado que, de um lado, contemplasse uma *pesquisa (teorização) sobre a prática* (Cavalcanti, 1990: 43) e, de outro, tivesse como objetivo contribuir para uma discussão em torno dos problemas específicos que se apresentavam pareceu-me um percurso profícuo. Tal projeto de pesquisa, que resultou nesta dissertação, tinha, portanto, como objeto de investigação o estudo das contradições entre as concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira. Para encaminhar o estudo proposto, observei aulas de inglês ministradas em duas escolas: a primeira, de ensino fundamental, e a segunda, de ensino médio.

Ante o exposto, uma análise de contextos discursivos específicos, entendidos como espaços sociais nos quais *as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados* (Orlandi, 1999: 21), levou-me à necessidade de estabelecer parâmetros para a minha pesquisa, uma vez que não acredito em generalizações. Sendo assim, os recortes feitos exigiram cuidados e tratamentos imprescindíveis, diferenciados das análises de natureza generalizante. Por esse motivo, a opção pelos procedimentos de pesquisa de base etnográfica possibilitou o uso

de dispositivos por ela empregados que me permitiram proceder aos recortes necessários com relação à coleta de dados, a saber: (a) aulas gravadas em áudio e posteriormente transcritas; (b) anotações de campo a partir de um roteiro de observação de aulas; (c) entrevistas com professores, alunos e diretores das duas comunidades escolares investigadas, também gravadas em áudio e transcritas; (d) documentos relacionados aos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola de ensino fundamental. Dessa forma, parti para um procedimento metodológico de análise dos dados, baseado em uma fundamentação teórica, que permitisse ao estudo em questão os seguintes pressupostos:

- (a) relevância do contexto específico de produção dos discursos (cf. Orlandi, 1999) sob investigação e dos processos interativos/discursivos que perpassam a sala de aula de línguas;
- (b) ênfase nos mecanismos sócio-históricos, conseqüentemente ideológicos, que permeiam as práticas educacionais e pedagógicas, as formações discursivas e ideológicas (Foucault, 1997; Orlandi, 1999), as quais, como discutirei mais profundamente nas demais seções, algumas vezes viabilizam, outras dificultam, os encaminhamentos das atividades educacional-pedagógicas.

É claro que tais idéias não surgiram exatamente como *um coelho surge de uma cartola*². Dentre os vários momentos e contextos da minha formação profissional, alguns eventos na sala de aula começaram, de maneira mais pontual, a chamar a minha atenção. A título de exemplo, cito uma ocasião em que solicitei aos alunos do curso de inglês, que procurava implementar na Escola de Aplicação da FEUSP, que avaliassem o encaminhamento do curso até aquele momento. Um dos alunos de Língua Inglesa posicionou-se da seguinte maneira:

bom::: eu achei que o curso ia ser tipo continuidade do que já tinha tido ... eu não vi assim nenhum rendimento na matéria assim tal aprender coisas novas e já está na metade do ano né? foi isso que eu achei

Outro aluno fez esta avaliação:

*ah::: acho que o negócio de nível não deve mudar mesmo mas acho que a gente tinha que ter mais matéria tal ... eu acho assim que as aulas estão sendo muito vagas*³

Nesse sentido, como denotam os excertos acima, pareceu-me na ocasião que, embora as classes em questão estivessem a par das concepções de ensino/aprendizagem que iriam ser expostas no decorrer do ano letivo, os alunos demonstravam resistência com relação à proposta baseada no *ensino comunicativo* de Língua Inglesa. Como afirmam em suas avaliações, uma das críticas feitas aludia ao fato de que o curso deveria ter mais conteúdos e ser

² Refiro-me ao dito popular *tirar o coelho da cartola*, fazendo alusão à idéia de que mágica alguma foi utilizada para discutir as proposições apresentadas; ao contrário, as assertivas são fruto das leituras que realizei e da minha experiência profissional, as quais possibilitaram esse conjunto de interpretações.

³ Excertos extraídos do projeto de pesquisa intitulado *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras no Ensino Público: novas (im)possibilidades?*, desenvolvido na Escola de Aplicação da FEUSP. O objetivo desse projeto era verificar e discutir as (im)possibilidades da implementação da abordagem comunicativa em níveis (ensino desserializado de línguas estrangeiras) nos ensinos fundamental e médio, durante o desenvolvimento do curso de

mais substancial, pois, do modo como estavam sendo ministradas, as aulas pareciam muito vagas e, conseqüentemente, não estavam correspondendo às suas expectativas.

Conforme já observado, tentar compreender o porquê de *parte* dos problemas das relações necessariamente assimétricas que perpassam as aulas de línguas como um dos efeitos inevitáveis das diferentes concepções de bons professores de inglês passou a justificar, no meu ponto de vista, a relevância do tema central do presente estudo. Concepções essas intrinsecamente ligadas à visão que a comunidade escolar tem da(s) melhor(es) forma(s) de como se ensina/aprende línguas estrangeiras.

É à luz desse panorama que pretendo suscitar a importância da reflexão proposta nos seguintes níveis:

1. no ensino de línguas estrangeiras propriamente dito, defendendo uma prática voltada às necessidades dos alunos em seus contextos de ensino/aprendizagem que leve em consideração as questões *para quem, por que e como* enquanto aspectos articuladores para a elaboração de um currículo como prática social e cultural (Giroux, 1992; Silva, 1999/2001); conseqüentemente, menos distante do contexto educacional dos alunos;

2. na educação de modo geral, pois, como procurarei demonstrar durante a minha análise, as mudanças em um nível micro da estrutura dos currículos só são possíveis se ocorrerem em consonância com as instâncias macro dessa estrutura educacional (Silva, 1999/2001).

Além dos questionamentos até aqui expostos que motivaram a realização do presente trabalho, outra justificativa e objetivo para a sua consecução se voltavam para o âmbito da formação de professores de línguas estrangeiras. Ou seja, com este estudo procurei explorar algumas das complexidades do trabalho do educador e, por extensão, das atividades pedagógicas desenvolvidas no processo de formação de professores em cursos de licenciatura e formação em serviço/contínua. É exatamente ao longo de alguns anos de experiência profissional que os professores se defrontam com as várias facetas presentes na sala de aula, confrontando não só suas crenças, conceitos e concepções de ensino/aprendizagem, como também seus anseios, expectativas e angústias inerentes ao processo profissional. Dessa forma, o meu especial interesse é procurar somar este estudo, que tem como foco de análise as representações⁴ e interpretações que as comunidades escolares estudadas veiculam em torno das concepções de bons professores de Língua Inglesa, às contribuições proporcionadas por pesquisas fecundas anteriormente desenvolvidas (Moraes, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Cavalcanti, 1996, 1999; Monte Mór, 1991, 1999; Vieira Abrahão, 1992, 1996, 1999; Blatyta, 1999; Grigoletto e Menezes de Souza, 1994; Menezes de Souza, 1994, 1995⁵, 2001; Souza, 1998; Ferreira, 1998; Almeida Filho, 1999;

⁴ O termo *representação* será usado para designar as *interpretações* feitas pelas comunidades escolares investigadas, entendidas como *comunidades interpretativas* (Fish, 1980), a partir de formações discursivas e ideológicas específicas (Foucault, 1997), e não nos sentidos empregados pela Análise do Discurso de linha francesa e pelos estudos sobre representações e identidade cultural elaborados por Stuart Hall (1992/1997).

⁵ O presente estudo é decorrência e inspiração de três projetos de pesquisa nos quais participei anteriormente, a saber: *Reflexões sobre o discurso do professor de Língua Inglesa na rede oficial: uma pesquisa interativa*, de outubro/1992 a julho/94, em que atuei como assistente de pesquisa e bolsista do CNPq (modalidade iniciação científica) sob orientação dos professores Lynn Mário T. Menezes de Souza e Marisa Grigoletto; *Da Torre de Marfim à Torre*

Marcello, 2000; Scolfaro, 2000; Lopes, 2000; Grigoletto, 2001; Carmagnani, 2001, dentre outras).

Acrescento, ainda, a esse interesse a minha preocupação, como formador de professores de Inglês como língua estrangeira, em colaborar com o debate no campo da formação de profissionais mais críticos e conscientes da sua função social (Freire, 1979/1998, 1992/2000; Giroux, 1983/1986, 1984, 1987/1992, 1992, 1997, 2000; Simon, 1992; Canagarajah, 1993, 1999).

Em termos mais específicos, o presente estudo pretende enfocar o objeto de análise segundo o que nos lembram, de um lado, Freeman e Johnson (1998: 410):

Discussions of teaching in the knowledge-base generally fall into the "grounded" and "a priori". In the grounded category are analyses of language teaching that start with the activity as it is practiced in classrooms; thus they are grounded in the phenomenon itself (...) There are unfortunately very few such studies. There are many reasons for this dearth of research, but we believe it has to do primarily with the challenge and complexity of studying classroom language teaching and learning as it is lived and experienced by its protagonists.

e, de outro, Cavalcanti (1999: 181), mais precisamente com relação à formação de professores:

Devemos reconhecer que a Licenciatura deveria visar a formação continuada e a auto-formação do professor enquanto autonomia crítica. Vejo como ponto de partida para isso a reflexão, teoricamente embasada, sobre a prática. A partir daí está aberto o caminho para mudanças que são sempre difíceis e que envolvem um constante ir e vir.

O que estamos fazendo/fizemos até agora foi uma exploração de possibilidades que têm como fonte as inquietações individuais de cada um. Essas possibilidades são tomadas como idéias com potencial de reflexão e podem se transformar em projetos de pesquisa que resultam em produção de conhecimento sobre a nossa prática.

(...)

de Babel, segunda parte do projeto anterior, iniciada em 1995, que tinha como enfoque principal a interação professor-aluno na sala de aula de língua materna e estrangeira no contexto de ensino de leitura e literatura, no qual participei como assistente de pesquisa e bolsista do CNPq (modalidade aperfeiçoamento científico) sob orientação do professor Lynn Mário T. Menezes de Souza; e *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras no Ensino Público: novas (im)possibilidades?*, projeto já mencionado (cf. nota 3).

O conhecimento produzido serve de insumo para a volta à sala de aula, para novos questionamentos, e, esperamos, para novas idéias de pesquisa. Serve de ponto de partida para questionamentos em cursos de formação de professores.

De forma similar, argumentarei no sentido de ampliar alguns conhecimentos que possam colaborar com a formação dos futuros professores de língua estrangeira e com os professores em serviço.

A partir dessas reflexões iniciais, estabeleci as seguintes perguntas de pesquisa para esta dissertação:

1. Que concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira vigoram nas comunidades escolares estudadas e se materializam nos discursos, nas práticas pedagógicas de professores, na política educacional da direção das escolas, bem como no processo de ensino/aprendizagem?
2. Como essas concepções se relacionam com as crenças de linguagem/discurso e de ensino/aprendizagem observáveis nas práticas pedagógicas de professores e na política educacional da direção das escolas? Que conflitos e contradições perpassam essas concepções?
3. Como esses conflitos e contradições, que se manifestam na sala de aula e nas comunidades escolares objetos de análise, desconstruem o conceito de *habitus*, entendido como mera reprodução e inculcação de hábitos educacional-pedagógicos fossilizados?
4. Que contribuições podem ser somadas aos debates sobre a formação de professores de línguas, tendo em vista as discussões sugeridas pela pedagogia crítica e pela pedagogia da possibilidade, que propõem a superação das pedagogias e ideologias da reprodução em educação?

Essas questões são abordadas ao longo do presente estudo, o qual foi organizado em três capítulos.

No Capítulo 1, discuto a metodologia de pesquisa utilizada à luz da perspectiva etnográfica. Para tanto, apresento um relato etnográfico realizado nas comunidades escolares estudadas, ressaltando, dentre outros aspectos, a problemática acerca do pesquisador/observador como intérprete subjetivo e da natureza dialógico-discursiva do discurso científico. Meu contato com a pesquisa etnográfica em um dos cursos oferecidos pelo programa de pós-graduação do Departamento de Letras Modernas da FFLCH me mostrou a importância desse tema, proporcionando uma contribuição imprescindível à minha pesquisa, dada a abrangência das discussões ocorridas nesse curso, as quais me nortearam com questões relevantes acerca dos perigos de análises de caráter generalizante e, portanto, de análises ancoradas nas ideologias que disseminam os estudos acadêmicos baseados no senso comum (Menezes de Souza, 2001: 177). Essas discussões me chamaram a atenção para os lugares ideológico e socialmente ocupados por pesquisadores/observadores e, em contrapartida, pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Nesse primeiro capítulo me posiciono também com relação ao viés interpretativo que defendo sobre a metodologia etnográfica.

A convivência com as comunidades escolares e a coleta de dados tiveram como objetivos principais: (1) descrever as concepções de bons professores de Inglês que os vários segmentos da comunidade deixam transparecer em seus repertórios discursivos (Orlandi, 1999) ou em suas memórias discursivas (Carmagnani, 2001: 120); (2) proceder à triangulação

dos dados da pesquisa de duas formas: por meio da triangulação metodológica e da triangulação de fontes.

No Capítulo 2, direciono a discussão para o conceito de *habitus pedagógico* de Pierre Bourdieu e Passeron (1970/1975). Em primeiro lugar, apresento o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu. Em segundo lugar, analiso algumas releituras desse conceito feitas por outros estudiosos e as implicações dessas releituras no dia-a-dia das comunidades escolares estudadas. A minha opção pelos pressupostos que configuram o conceito de *habitus* me parece fornecer elementos para o tema do presente estudo, uma vez que tais pressupostos possibilitam a percepção de que as concepções de bons professores de Inglês, que subjazem as representações socialmente construídas nas comunidades escolares do ensino público observadas estão enraizadas em uma *práxis* pedagógica fossilizada e que, portanto, podem ser identificadas nos discursos e práticas pedagógicas dos professores e no processo de ensino/aprendizagem.

As gravações em sala de aula (18 horas) e as entrevistas concedidas (20 horas) que compõem o *corpus* dos dados coletados, parte integrante da presente análise, permitiram que se percebesse a ocorrência de conflitos e contradições com relação às concepções que alunos, professores e direção escolar têm, de um lado, a respeito do que se considera um *bom professor de Inglês* e, de outro, de quais seriam as melhores formas de se aprender/ensinar a Língua Inglesa. Minha hipótese inicial me direcionou para a proposição de que as concepções e os critérios de que os vários segmentos da comunidade escolar dispunham para eleger bons profissionais do ensino de Inglês não

diferiam significativamente. À medida que realizava a coleta de dados e, concomitantemente, procedia à sua análise parcial, comecei a perceber interpretações conflitantes e contraditórias quanto ao *rendimento* das aulas de inglês que aconteciam em um mesmo contexto de ensino. Como decorrência desse fato, percebi também interpretações conflitantes e contraditórias com relação às concepções de bons professores de Inglês. Tais aspectos são a ênfase das discussões organizadas na segunda parte do capítulo.

No Capítulo 3, elaboro uma discussão acerca da pedagogia crítica e da pedagogia da possibilidade, centrada nas perspectivas educacionais propostas por Paulo Freire, Henry Giroux e Roger Simon. Para proceder à discussão sob enfoque, descrevo e analiso um dos projetos pedagógicos desenvolvidos por uma escola estadual de ensino fundamental, visando salientar como uma série de problemas de natureza educacional-pedagógica foi articulada pelos protagonistas dessa comunidade. Mesmo considerando os conflitos que desafiavam esse contexto de ensino, pude vislumbrar que ainda há espaço para trabalhos desafiadores e críticos no ensino público de nível fundamental e médio.

CAPÍTULO I

SOBRE ETNOGRAFIA E COMUNIDADE ESCOLAR

1.1. Introdução

O estudo em questão optou por uma metodologia de pesquisa de caráter etnográfico e interpretativo. As razões dessa opção advêm de um conjunto de concepções e crenças que passaremos a argumentar neste capítulo introdutório. Primeiramente, discutiremos um dos aspectos que consideramos relevante e que norteou a escolha dessa metodologia, a saber: o seu caráter interpretativo. Implícita nessa perspectiva de pesquisa está o conceito de **ilusão de objetividade** aplicado aos estudos de linguagem/discurso, cultura e procedimentos de pesquisa. Como contraponto a esse conceito, questionaremos também nas páginas que seguem as abordagens tradicionais, baseadas na crença cientificista/positivista, quanto ao tratamento de pesquisas de sala de aula.

Posteriormente, discutiremos os aspectos norteadores e os dispositivos da pesquisa etnográfica utilizados neste estudo para, dessa forma, apresentar as condições de produção da pesquisa relacionadas às comunidades escolares, objetos de nossa investigação, e aos sujeitos envolvidos nesse processo.

1.2. Língua(gem)/discurso⁶ e constituição das subjetividades

⁶ A grafia apresentada procura chamar a atenção para a dicotomia língua/linguagem em alusão à lingüística estrutural representada por Saussure (1972). Dessa forma, o sentido que estamos empregando visa demonstrar a inseparabilidade dos termos, ressaltando ainda a dimensão discursiva da linguagem.

Partindo, primeiramente, da noção de **subjetividade**, esta recobra a definição de inconsciente desenvolvida inicialmente por Nietzsche, considerado não somente o precursor da psicanálise (Assoun, 1980/1991), mas também um dos principais filósofos e desconstrutores do **logocentrismo**. Essa noção se constitui a primeira **mudança de paradigma**⁷ que norteará a nossa discussão.

De acordo com as concepções de Nietzsche, a civilização ocidental foi levada a acreditar na existência de uma **autonomia da consciência** em relação à organização da realidade social. Este fato, ou seja, a dicotomia sujeito/objeto, gera um conjunto de crenças ilusórias, uma vez que é uma construção cuja origem se dá no inconsciente. A psicanálise freudiana, baseada nos pressupostos nietzschinianos (Arrojo, 1992: 14) acerca da psicologia humana, aprofundou a discussão sobre o aspecto homogêneo e ilusório da linguagem e, como efeito desta, de todas as relações socialmente construídas.

A tese acima exposta estabelece que o que existe, na realidade, é uma diversidade de falas heterogêneas como conseqüência de um sujeito dividido em duas partes distintas: o consciente e o inconsciente (Brandão, 1991: 54). Tendo isso em conta, deparamo-nos com a idéia de um sujeito que, em sua fala, revela outros tantos sujeitos, como afirma Authier-Revuz (Apud Brandão, 1991: 55):

Sob nossas palavras “outras palavras” se dizem, que atrás da linearidade conforme “emissão por uma só voz” se faz ouvir uma polifonia e

⁷ Estamos usando essa expressão em referência ao conceito de mudança paradigmática elaborado por Thomas S. Kuhn (1992).

que todo discurso quer se alinhar sobre os vários alcances de uma partição, que o discurso é constitutivamente atravessado pelo “discurso do outro”.

Considerando-se a **teoria do descentramento do sujeito**, delineada inicialmente por Nietzsche, defrontamo-nos com um sujeito esfacelado/fragmentado, que, por sua vez, deixa de ser a origem do significado para, ao contrário, ser uma construção cuja fonte é a própria linguagem/discurso. Assim sendo, o homem passa a lidar com a realidade exterior por meio da linguagem e, através dela, dar significação ao mundo. A ótica tradicional que o concebia como detentor do poder de atribuir e manipular o significado cai por terra, à medida que ele começa a ser visto como sujeito que, para se constituir como tal, sofre a influência constante da linguagem.

Esse desejo de obter o poder e a dominação, peculiar do ser humano, é um elemento psicológico primário que tornou possível a criação das comunidades e instituições. Quanto a essa questão, Nietzsche (Apud Arrojo, 1992: 15-16) esclarece que:

Os homens estão tão profundamente imersos em ilusões e fantasias (que) criam uma ordem piramidal com castas e graus (...), um mundo de leis, privilégios, subordinações, delimitações que agora se opõem ao outro mundo intuitivo das primeiras impressões e toma a aparência de ser o mais sólido, o mais geral, o mais conhecido, o mais humano e, portanto, regulador e imperativo.

Outro aspecto implícito, relacionado com as teses do desejo de poder, da dominação, da constituição das verdades humanas e, como conseqüência, da constituição das instituições sociais, é a noção dos instintos humanos defendida por Nietzsche. Segundo Assoun (1980/1991: 97):

É portanto a prática filológica de Nietzsche que o põe no caminho dos instintos humanos, sob três aspectos complementares: porque nela se revela a ação subterrânea dos instintos heterogêneos, provenientes de registros científico, ético e estético; porque ela descobre em si o seu objeto natural, a linguagem enquanto instinto; porque ela apreende, enfim, através da linguagem, as forças instintivas, específicas e coletivas em ação na história.

A proposição de que o homem é um **efeito da linguagem**, com a qual constrói os seus conceitos e verdades, revela-nos uma outra mudança conceitual de extrema relevância para o estudo proposto: o conceito de língua/linguagem. Ainda de acordo com Arrojo e Rajagopalan (1992: 54), a constituição das verdades como sendo um produto da linguagem nos direciona mais uma vez à idéia de que:

Com essa perspectiva descortinada por Nietzsche, o homem não é um descobridor de verdades independentes de seu desejo de poder ou de seu instinto de sobrevivência mas, sim, um produtor de significados e, portanto, de conhecimentos que se consagram através de convenções que disciplinam os homens em grupos sociais.

Nesse sentido, a abordagem lingüístico-discursiva que está sendo considerada no processo de desenvolvimento metodológico da nossa pesquisa e que está relacionada à tese da **subjetividade discursiva** é aquela expressa por Bakhtin (1992), o qual entende a linguagem como um fenômeno complexo e conflitante. Em oposição à visão bakhtiniana da linguagem posiciona-se a de Saussure (1972). O primeiro concebe a linguagem como um fenômeno dinâmico, uma vez que o ser humano não se expressa como indivíduo, mas, ao contrário, como uma comunidade lingüística, histórica e socialmente constituída e organizada. Em contrapartida, a perspectiva saussuriana define a linguagem como um sistema estável e imutável. Dito de outra forma, sua crença não propõe uma abordagem lingüística cuja perspectiva ultrapasse o

mero nível frasal da linguagem em si. Ou seja, Saussure não defende uma análise lingüística que leve em consideração a influência dos aspectos sociais e históricos sobre a linguagem. Ao contrário, a visão saussuriana *considera a fala como fenômeno individual e o sistema lingüístico como fenômeno social, como se fossem dois pólos opostos, e a visão bakhtiniana recusa-se a separar o individual do social*, conforme afirma Menezes de Souza (1995: 21). Podemos dizer que o que temos, na verdade, é a ilusão de que falamos como indivíduos por meio de um **discurso monológico**.

Tendo em vista esse aspecto, Brait (1994: 14) nos lembra que:

Tanto as palavras quanto as idéias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as vozes - elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas - interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado⁸.

Os postulados dos ideais logocêntricos, cartesianos, reforçados pela perspectiva estruturalista, têm tido forte influência em diversas áreas do conhecimento e não poderia ser diferente em relação aos estudos acerca da linguagem. Contudo, segundo Silva (1994/1999: 248):

A filosofia da consciência, firmemente assentada na suposição da existência de uma consciência humana que seria a fonte de todo significado e toda a ação, é deslocada em favor de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto de dispositivos lingüísticos pelos quais a "realidade" é definida. A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquela do sujeito, na linguagem e pela linguagem.

Quanto a Saussure (1972), Bakhtin (1992: 87) o critica em relação aos limites da sua teoria, refutando uma de suas teses fundamentais, a de que:

⁸ Quanto à tese da polifonia, ver também Guirado (1995: 50-51).

A língua se opõe à fala como o social ao indivíduo. A fala é, assim, absolutamente individual. Nisto consiste, o proton pseudos de Saussure e de toda a tendência do objetivismo abstrato.

Sob esse enfoque, o debate em torno da desconstrução da dicotomia sógnica saussuriana, a do significado/significante, realizada por Bakhtin (1992), Derrida (1973, 1976), Giroux (1992) e por Bourdieu (1982/1998), como veremos adiante no Capítulo 2, vem enfatizar ainda mais as impossibilidades e os limites das análises propostas pelas abordagens estruturalistas relacionadas ao **objetivismo abstrato** e aplicadas aos procedimentos de análise dos fatos da linguagem, da cultura e de pesquisas educacionais. Derrida insiste na crítica e desconstrução da metafísica ocidental⁹. Sua contribuição para uma revisão dos conceitos dos pressupostos logocêntricos e cientificistas tem sido de extrema relevância para os estudos acadêmicos. Dessa forma, Derrida é considerado um dos fundadores¹⁰ da **Desconstrução**, cuja estratégia propõe a *de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de logos [em] especial a significação de verdade* (Derrida, 1973: 13 apud Arrojo, 1992: 13). Os pressupostos logocêntricos da metafísica ocidental são questionados ancorados numa visão discursivo-dialógica da linguagem, a qual se opõe, assim, à perspectiva redutora e simplista do estruturalismo.

O projeto desconstrutivista visa, a partir de suas problematizações centrais, a saber, as dicotomias sujeito/objeto e significante/significado,

⁹Quanto às influências do pensamento de Nietzsche no projeto revisionário da Desconstrução, ver o estudo de Norris (1990: 56-57).

¹⁰ Com relação à alcunha de fundador de uma escola de pensamento, é relevante lembrar que Derrida *prefere, todavia, utilizar o plural “desconstruções”, evitando com isso dar o cunho de*

promover uma reflexão e revisão críticas das abordagens da linguagem, da cultura e das ciências humanas em geral, sedimentadas pelos pressupostos logocêntricos. Para tanto, as *re-visões* derridianas se propõem a dismantelar a configuração do signo lingüístico proposta por Saussure (1972), defendendo a impossibilidade de existência de um significado fixo, inerente à palavra, pregoando, ao contrário, a ocorrência de uma cadeia de significantes e significados. Essa perspectiva permite afirmarmos que, na verdade, as comunidades operam com a **ilusão de um significado estável** e, conseqüentemente, com o controle da linguagem/discurso. Essa ilusão é, paradoxalmente, necessária para que não se interrompa o processo de produção da linguagem/discurso. Segundo o autor, esse processo é *um jogo seguro: aquele que se limita à substituição das peças dadas e existentes, presentes* (Derrida, 1976: 276 apud Grigoletto, 1992: 32), e que vai constituir os edifícios conceituais humanos.

A Desconstrução não tem por objetivo simplesmente contra-argumentar as construções e instituições de base logocêntrica, mas tem por princípio promover a sua desestabilização, procurando focar e averiguar os pontos cegos ou, como denomina Derrida, as **aporias**¹¹ que fundamentam as teorias existentes. Nascimento (2000: 30) posiciona propriamente os alcances do projeto desconstrutivista de Derrida dentro dos seguintes aspectos vislumbrados por suas críticas:

um movimento que supostamente teria criado. (cf. Evando Nascimento, A máquina de guerra discursiva, *Folha de São Paulo*, 03/09/00, encarte Mais!, p. 30).

¹¹ A expressão *aporia*, cunhada por Derrida como parte do seu projeto de desconstruções dos preceitos logocêntricos, refere-se aos *pontos cegos*, às brechas conceituais/metodológicas não

Um desses aspectos seria o essencialismo ligado aos três preconceitos da metafísica ocidental: o fonocentrismo, o logocentrismo e o falocentrismo. Fonocentrismo consiste no privilégio dado à voz auto-referida, auto-consciente e presente a si mesma, cujo exemplo limite seria o “penso, logo existo” de Descartes. Logocentrismo se refere à hierarquização da fala sobre a escrita (...) Falocentrismo, como o nome evidencia, é a primazia do “falo” sobre as formas e gêneros que lhe sejam concorrentes: o feminino, a ausência, a fenda, o animal, o inerte.

Às várias desconstruções e revisões dos aspectos epistemológicos logocêntricos pontuados até aqui e, principalmente, ao projeto cientificista das ciências humanas de base logocêntrica, soma-se um outro campo de discussão intrinsecamente relacionado: o debate em torno das características do pós-modernismo na educação. Embora possamos identificar algumas linhas divisórias entre os dois momentos históricos, ou seja, o modernismo e o pós-modernismo, especialmente se nos apoiarmos nas esferas econômica e sócio-cultural, não há consenso quanto à sua definição, tampouco quanto a seus contornos epistemológicos (Usher & Edwards, 1994). No que tange à dicotomia **objetividade/subjetividade do discurso científico**, um dos desafios do debate pós-moderno é a elaboração de uma possível solução para esse impasse. A esse respeito, citemos Usher e Edwards (1994: 10):

In postmodernity, the breakdown of the faith in science and rationality has further ramifications and associations. We witness a questioning of the scientific attitude, a denial of modernist scientificity with its emphasis on the universal efficacy of scientific method and of the stance of objectivity and value-neutrality in the making of knowledge-claims. (...) The epistemological stance which sees scientific method as producing value-free and therefore 'true' knowledge is no longer so readily accepted. There is an increasing recognition that all knowledge-claims are partial, local and specific rather than universal and ahistorical, and that they are always imbued with power and normative interests. (...) Thus in postmodernity there is a rejection of universal and transcendental foundations of knowledge and thought, and a heightened awareness of the significance of language, discourse and socio-cultural locatedness in the making of any knowledge-claim.

discutidas pelas tendências de base logocêntrica, o que possibilita, assim, revisões críticas da

As rupturas epistemológicas e paradigmáticas apontadas até o momento são imprescindíveis para o nosso estudo, uma vez que estas vão permear a nossa opção pela perspectiva etnográfica e interpretativa, portanto subjetiva, que orientará a presente análise, tanto sob o ponto de vista da abordagem lingüístico-discursiva, como em relação às atitudes de pesquisa e aos processos metodológicos a ela aplicados.

Assim entendido, Geertz (1973/1989: 15), por exemplo, afirma que a tentativa de desenvolver uma *teoria interpretativa das culturas* não pode se orientar por um conceito reducionista de linguagem e cultura. Da mesma forma que Bakhtin (1992), o autor entende a linguagem e a cultura como fenômenos complexos e dinâmicos inter-relacionados.

Faz-se necessário esclarecer, ainda, o nosso entendimento sobre subjetividade em conformidade não somente com as concepções lingüístico-discursivas, mas também com a perspectiva de pesquisa desenvolvida: quando falamos em subjetividade referimo-nos à **subjetividade de um grupo** sócio-político e ideologicamente contextualizado. Em outras palavras, *em pesquisa interpretativa, busca-se a intersubjetividade (convergência) através da triangulação de pontos de vista, de instrumentos de coleta de registros, etc.* (Cavalcanti, 1990: 44) e não a subjetividade de um indivíduo, o que se constituiria a direção oposta (Grigoletto e Menezes de Souza, 1994: 374).

A essa noção de subjetividade ou, mais propriamente, de uma variedade de subjetividades no jogo discursivo (Grigoletto e Menezes de Souza, 1994: 376) parece-nos pertinente, a essa altura, contrapor aquela

desenvolvida por Piaget no campo da psicologia. De acordo com os estudos de Vygotsky (1993: 18), um adulto pensa socialmente mesmo quando está só. Suas pesquisas em torno das relações do pensamento e linguagem levaram-no ao postulado que redireciona o percurso da psicologia:

O nosso esquema de desenvolvimento - primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior - diverge tanto do esquema behaviorista - fala oral, sussurro, fala interior - quanto da seqüência de Piaget - que parte do pensamento autístico não verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntricos. Segundo a nossa concepção o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.

Como podemos perceber no trecho acima, o pensamento humano, como produto dinâmico e em fluxo constante advindo das relações e construções social e ideologicamente autorizadas, subverte o princípio do pensamento como uma propriedade do indivíduo.

A partir dessa orientação, a nossa opção pela perspectiva etnográfica procura inscrever no presente estudo a relevância da(s) intersubjetividade(s) como aspecto essencial para a análise do objeto sob investigação. Por esse motivo, ao evocarmos as vozes dos sujeitos colaboradores da pesquisa e, ao mesmo tempo, a do pesquisador, buscamos a compreensão das interpretações conflitantes de bons professores de Inglês como língua estrangeira através do cruzamento de seus pontos de vista, acionando a intersubjetividade como parte do dispositivo etnográfico.

1.3. Pesquisa etnográfica e interpretativa: aspectos norteadores

Apesar das nossas concepções, crenças e intuições, constituídas ao longo da nossa experiência como educador, no que se refere às condições

precárias dos ensinamentos fundamental, médio e superior e aos problemas que professores e alunos têm enfrentado no seu dia-a-dia de sala de aula, não tínhamos uma hipótese de pesquisa bem formulada no início do nosso estudo. Era necessário, portanto, proceder em primeiro lugar à coleta de dados, princípio fundamental para a pesquisa de base etnográfica e interpretativa (Geertz, 1973/1989, 1997/2000; Clifford e Marcus, 1986; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Grigoletto e Menezes de Souza, 1994; Menezes de Souza, 2001).

A esse respeito, Grigoletto e Menezes de Souza (1994: 375) esclarecem que:

Ethnographic classroom research (...), which has its origin in anthropology, has as its main characteristic an exploratory perspective in the sense that its point of departure is not an elaborate hypothesis to be verified. However, this does not mean that the researcher does not start off with questions or intuitions in mind.

No que concerne à etnografia, pressuposto metodológico da nossa pesquisa, esta não deve ser simplesmente reduzida e definida por um método ou um conjunto de técnicas, mas, ao contrário, deve ser entendida pelo **esforço intelectual** e pela **atitude de pesquisa** que representa. Nas palavras de Geertz (1973/1989: 15):

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa" (...)

Com isso, mais uma vez nos defrontamos com as concepções de linguagem/discurso e com os procedimentos de pesquisa dos vários estudiosos da linguagem, cultura e atitudes de pesquisa citados anteriormente. Concepções estas que pressupõem que os significados não se encontram depositados nas palavras, mas que são ideologicamente constituídos no interior do elo linguagem/discurso/texto. Dessa forma, a linguagem e a cultura não podem ser vistas como objetos isolados das suas condições de produção. Seus aspectos dinâmicos e conflitantes, fruto dessas condições, abrem espaço para um olhar mais enriquecedor sobre elas, que transcende o projeto de significação saussuriano e estruturalista. Bakhtin (1992: 123), por exemplo, demonstra em seu trabalho o caráter dialógico-ideológico dos discursos e esclarece os conceitos de linguagem/discurso/texto, nos quais acreditamos, cuja origem está no **signo ideológico**:

*O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (...). O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior (...) O discurso escrito é de certa forma parte integrante de uma **discussão ideológica**¹² em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc...*

Considerando-se a perspectiva discursivo-dialógica descortinada por Bakhtin, podemos afirmar que não há uma interpretação derradeira de um texto, de um evento social e, por extensão, de práticas pedagógicas, uma vez que, segundo essa perspectiva, não há um *chão firme* e seguro no qual

¹² Grifo nosso.

possamos ter certezas absolutas. O que temos, de fato, são interpretações possíveis do objeto sob análise.

Voltando à discussão proposta por Geertz, a noção de **descrição global** (*thin description*), contrariamente, resiste, amparada nos velhos paradigmas que concebem a linguagem e a cultura como objetos uniformes e estáveis. Essa noção, portanto, sugere a eliminação das diferenças, recuperando a ilusão da harmonia dos discursos e, por conseguinte, das práticas sociais. Não acreditamos em tais premissas, pois nenhuma cultura é harmoniosa; ao contrário, todas as culturas são impregnadas de outras culturas, da mesma forma que todos os discursos são impregnados de outros discursos (Clifford, 1986: 2).

A nossa opção por esses pressupostos de pesquisa aplicados à sala de aula implica em um entendimento de pesquisa de base etnográfica como interpretação do espaço social em estudo, onde o pesquisador-observador é um **intérprete subjetivo**.

Levando em conta esse entendimento, concordamos com a posição descrita por Canagarajah (1993: 605), a qual revê a perspectiva proposta por Watson-Gegeo (1988), afirmando que esta pode ser extrapolada por uma perspectiva de pesquisa etnográfica e interpretativa política, ideologicamente mais crítica, engajada e, portanto, compromissada com as possíveis mudanças sociais. Assim, o autor estabelece algumas revisões necessárias para a condução do que ele denomina **pesquisa etnográfica crítica**:

In order to conduct such politically motivated ethnography, we have to go beyond the dominant "descriptive ethnography" that is practiced today in TESOL circles (...) and theorized in definite terms for TESOL practitioners by Watson-Gegeo (1988). What we need in its place is a critical

ethnography - an ideologically sensitive orientation to the study of culture that can penetrate the noncommittal objectivity and scientism encouraged by positivistic empirical attitude behind descriptive ethnography and can demystify the interests served by particular cultures to unravel their relation to issues of power (...)

Tendo em vista essa finalidade, o presente estudo procurou transpor os limites da mera descrição etnográfica, como a advogada por Watson-Gegeo (1988). Para tanto, esforçamo-nos em elaborar uma discussão que possibilitasse uma interpretação do objeto de estudo relacionada às esferas política e ideológica de contextos sociais mais amplos. Da mesma forma, procuramos examinar, nos capítulos que compõem o estudo proposto, as implicações educacionais e pedagógicas estabelecidas principalmente no contexto de ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.

É exatamente o que procuraremos desenvolver na próxima parte do nosso estudo: uma tentativa de construção de leituras críticas possíveis, a partir do *corpus* selecionado, objetivando discutir as contradições das concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira na escola pública. Tais interpretações, no nosso entender, talvez possam também ser estendidas a outros contextos de ensino (ensino privado) ou às demais disciplinas do currículo escolar.

1.4. Encaminhamento da pesquisa nas comunidades estudadas

Em um primeiro momento, pensamos em limitar o escopo da nossa pesquisa ao ensino fundamental, por ser este um *locus* de análise mais diversificado e abrangente, pelo menos em tese, pois aí encontramos mais espaço para o desenvolvimento das várias habilidades inerentes ao processo

de aquisição de uma língua estrangeira. A proposta pedagógica para língua estrangeira moderna do ensino médio¹³, ao contrário, procura concentrar esforços na orientação para o trabalho instrumental aplicado às estratégias de leitura. Lembramos que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM* (1998)¹⁴ - incluíram a língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo. Esse fato abriu precedentes para que, de um lado, as unidades escolares optassem por uma língua estrangeira moderna – o Inglês ou o Espanhol – e, de outro, não ofereçam a língua estrangeira, alocando as aulas a ela destinadas para outras disciplinas do currículo mínimo. Portanto, as várias habilidades e estratégias pressupostas para a aquisição de uma língua estrangeira, ou seja, a compreensão e expressão oral e escrita (cf. Almeida Filho, 1993) dentre outras, provavelmente não são objetos de estudo dos alunos no ensino médio.

Porém, intuíamos, embasados em experiências docentes anteriores nos dois contextos, que o ensino médio poderia nos dar subsídios para o escopo da nossa discussão, principalmente no tocante ao conceito de *habitus*, que será tratado no Capítulo 2. Desse modo, contatamos também uma escola pública de ensino médio para incorporar à nossa análise.

1.4.1 Contextos de desenvolvimento/produção da pesquisa: as microcomunidades escolares

¹³ *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – Ensino Médio* elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação – São Paulo, 1997.

¹⁴ Aprovadas em 1º de junho de 1998, as DCNEM, em seu artigo 11, deliberam o seguinte: *Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que: a língua estrangeira*

Como já mencionamos, o presente trabalho teve como foco de análise duas microcomunidades de ensino público: uma de ensino fundamental e uma de ensino médio. Entendemos essas comunidades escolares como contextos de produção de discursos (Orlandi, 1999). Para melhor compreensão do nosso estudo, vamos primeiramente discorrer sobre a acepção do termo **microcomunidade** e os sentidos a ele atribuídos por alguns autores.

Ao utilizarmos esse termo, não estamos nos referindo à noção de microanálise elaborada por Goffman (1975) aplicada à pesquisa. Para esse autor, a interação é interpretada como encontro dos atores sociais *cara a cara* em uma determinada situação. O fenômeno social é comparado a uma peça teatral, em que o texto final é o produto da interação dos atores que agem/atuam um para o outro. Nesse sentido, a interação e, portanto, a prática social, têm seu significado e origem no indivíduo. Bourdieu (Apud Ortiz, 1983) questiona a simplicidade da teoria desenvolvida por Goffman e, conseqüentemente, o **interacionismo simbólico**, pelo fato de o produto da interação dos agentes ser considerado, segundo essa ótica, um efeito subjetivo (subjetivismo). Bourdieu contrapõe-se a essa idéia ao conceber as interações sociais como objetivamente estruturadas.

Outro aspecto a ser levado em conta dentro da crítica de Bourdieu refere-se à **microssociologia** proposta por Goffman aplicada às análises das interações dos atores e reduzida aos limites concretos, como, por exemplo, os de uma fábrica. Bourdieu, por sua vez, abre a possibilidade de uma **macrossociologia dos campos sociais**, conforme afirma Ortiz (1983: 20).

Em relação ao conceito de microcomunidade, tampouco nos remetemos à **microanálise etnográfica** defendida por Erickson (1984). De acordo com a visão desse autor, a opção pelo instrumental da microanálise, focando, por exemplo, a questão do fracasso escolar como oriundo da ruptura do diálogo em sala de aula, pode levar a contribuições no sentido de detectar um dos problemas centrais do organismo escolar: o silenciamento dos alunos, aos quais pouco espaço ou, dependendo do contexto, nenhum espaço é dado para que possam participar do processo de construção do conhecimento na sala de aula. Porém, tal procedimento de análise não se propõe a aprofundar os motivos da resistência dos alunos nesse processo. Resistência essa que culmina, necessariamente, com a indisciplina na sala de aula¹⁵. Outro exemplo que demonstra a fragilidade do emprego da microanálise é a sua aplicação na investigação dos acontecimentos na sala de aula, distinguindo o gestual do que é linguagem, privilegiando um em detrimento do outro; atitude esta que pode deixar de captar as intensas e tensas relações que permeiam o contexto da sala de aula.

A convivência com as comunidades escolares objetos de estudo e análise de nossa pesquisa ocorreu no período de agosto de 1999 a dezembro de 2000. Tais escolas foram convidadas a participar de maneira voluntária na época da estruturação do projeto de pesquisa. Nas seções seguintes, definiremos as condições de produção dos discursos (cf. Orlandi 1999: 30-31) que compõem o *corpus* selecionado para a nossa análise.

da parte diversificada.

¹⁵ Ver também os estudos sobre a indisciplina na sala de aula de Groppa Aquino (1996a, 1996b).

1.4.1.1. Escola Estadual de Ensino Fundamental

Estabelecemos o nosso primeiro contato com a escola de ensino fundamental (doravante denominada escola EB), no segundo semestre letivo de 1999, no sentido de estarmos posicionando a direção da escola, os professores e os alunos com relação à natureza e aos objetivos do nosso trabalho. Na ocasião, explicitamos o escopo do estudo a que nos propúnhamos, bem como as questões relacionadas à ética de pesquisa. Para todos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, tanto na escola EB como escola de ensino médio (doravante denominada escola EM), deixamos claro que em hipótese alguma exporíamos as transcrições das entrevistas e das aulas assistidas e os documentos relativos aos projetos pedagógicos sem a sua consulta e autorização prévias. Da mesma forma, informamos que todos os nomes mencionados nas entrevistas e aulas observadas seriam omitidos, a fim de proteger as fontes de informação. Para referirmo-nos aos informantes optamos pelo uso de siglas ou da primeira letra de nomes fictícios.

A escolha da escola EB para a realização da pesquisa teve, na época, um motivo em particular. O interesse por ela surgiu das informações de que dispúnhamos relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa instituição, considerado muito bom e de caráter crítico. Na ocasião, estávamos trabalhando na Diretoria de Ensino da região de Carapicuíba como assistente pedagógico da Oficina Pedagógica. A escola situa-se em uma das regiões mais carentes da periferia desse município. Diante dos comentários sempre otimistas e positivos do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola,

principalmente se comparada a outras unidades escolares da mesma cidade em posições geopolíticas bem mais favoráveis, perguntávamos como ela conseguia encaminhar sua prática pedagógica ante as dificuldades sociais que enfrentava. À medida que estivermos desenvolvendo o Capítulo 3, procuraremos responder a essa questão.

Ao começarmos nossas visitas à escola EB, tínhamos consciência das dificuldades inerentes ao processo de convivência com comunidades escolares e de coleta de dados, baseados em nossa experiência anterior com os projetos de pesquisa já mencionados (vide notas 3 e 5). Uma das dificuldades foi a inevitável sensação de estarmos invadindo o espaço do outro. Não é possível para os membros da escola ignorar, pelo menos nas primeiras semanas, o fato de que o pesquisador, é alguém de fora, que não pertencente àquele contexto. Em nossa primeira assistência às aulas em uma das 5ª séries registramos no Diário de Observação de Aulas, um dos instrumentos de pesquisa utilizados para a triangulação metodológica, as seguintes impressões:

Fui apresentado à classe pela professora e solicitei aos alunos se poderia gravar a aula; responderam em coro: “sim”. Um dos alunos, D., me trouxe, gentilmente, uma folha de atividades da aula em questão.

(...)

Os alunos parecem muito curiosos com a minha presença; vêm até a minha carteira, no fundo da sala, fazem perguntas, olham curiosos para as minhas anotações procurando ler o que está escrito no meu roteiro de observação de aulas.¹⁶

¹⁶ Sobre o contexto em que essa aula foi ministrada, fizemos registro no Diário de Observação de Aulas: *Apesar de o horário da aula ser de Inglês, a professora explicou que, como ela ministra as duas disciplinas [Inglês e Português] nessa sala, quando é necessário usa o horário da aula para dar continuidade à matéria sendo discutida tanto com relação ao Inglês quanto ao Português, permitindo, dessa maneira, que a discussão não seja interrompida; por esse motivo, um grupo de alunos apresentou nessa oportunidade o assunto Grau dos Substantivos;*

Esse primeiro contato, porém, nem sempre ocorre sem animosidade, como nos situa a anotação feita sobre uma das classes da escola EM no Diário de Observação de Aulas:

Ao ser apresentado aos alunos solicitei a autorização para gravar a aula em áudio; no início observei que alguns disseram ou gesticularam “não”. Depois de argumentar os motivos da pesquisa que estava desenvolvendo acabaram concordando.¹⁷

Outra impressão que constantemente sentíamos era a de estarmos incomodando as pessoas ao pedir informações, esclarecimentos ou permissão para assistir às aulas, conforme mostra o excerto anterior. A esse respeito é oportuno mencionarmos o que nos lembram propriamente Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 134) com relação as prováveis origens dessas resistências:

A sala de aula se cristaliza tão somente como um lugar a ser preenchido com atividades de ensino, onde, por exemplo, a presença de um gravador como instrumento de pesquisa ou de um pesquisador representam uma ameaça. Observe-se aqui que há uma reclamação constante por parte dos pesquisadores que querem coletar dados em sala de aula quanto a não colaboração do professor. Não há mesmo como esperar que um professor de primeiro/segundo grau aceite participar de uma pesquisa se na experiência de sua formação para o magistério tanto no segundo grau como na universidade seus próprios professores não estavam envolvidos na investigação do que ocorre em suas salas de aulas.

Aprendemos posteriormente que esses aspectos - e porque não dizer preconceitos - que nos orientavam com relação às atitudes prováveis dos sujeitos no contexto de pesquisa em aceitar ou não *peessoas de fora*, viriam a desmoronar, principalmente na escola EB. Praticamente todas as pessoas com as quais tivemos contato, durante o período de convivência com a comunidade escolar, foram extremamente colaborativas e simpáticas. Além do mais, viríamos a perceber, mediante o contato mais próximo e contínuo com a

essa forma de encaminhamento da aula está baseada em um dos Projetos Pedagógicos desenvolvidos na escola denominado O aluno ensina. Vide Anexo 3, às páginas 15-16.

escola, que um dos motivos dessa empatia e aceitação se devia ao fato de tanto os professores quanto os alunos estarem acostumados com a presença de visitantes e professores de outras escolas em atividades e estudos pedagógicos de várias naturezas. Contudo, a principal razão dessa predisposição aprenderíamos mais tarde durante o nosso convívio: mais do que a costumeira convivência com pessoas de fora estava a real natureza colaborativa dos alunos, professores e direção de escola¹⁸.

Infelizmente, as dificuldades que encontramos no processo de coleta de dados para o nosso estudo não se restringiram aos preconceitos que tínhamos. Em meados do mesmo semestre letivo, tivemos que optar por não continuar a trabalhar na Oficina Pedagógica, em função de desentendimentos com o dirigente de ensino da região. Esses desentendimentos surgiram à medida que o então dirigente impunha às escolas ligadas àquela diretoria procedimentos educacionais e pedagógicos que não condiziam com a nossa concepção de educação. Na impossibilidade de convivermos com essas atitudes autoritárias e principalmente, o clima de terrorismo instaurado na grande maioria das unidades escolares pelo referido senhor solicitamos o nosso afastamento do quadro funcional da Diretoria de Ensino. Como a situação político-ideológica se agravou, acentuou-se cada vez mais a atmosfera de desrespeito aos direitos dos profissionais em educação bem como aos dos alunos. Nesse sentido, optamos por não continuarmos a nossa observação e coleta de dados na escola EB no ano seguinte. Essa difícil decisão embasava-se na possibilidade de ocorrer algum tipo de repreensão à

¹⁷ Vide Anexo 3, às páginas 16-17.

escola devido à nossa presença, uma vez que manifestações contra a nossa saída tinham sido feitas diretamente ao dirigente de ensino. Porém, quando percebemos que não havia riscos de uma atitude desse tipo, voltamos a contatar a diretora da escola EB, que nos recebeu prontamente e disposta a continuar colaborando com o nosso estudo.

Na ocasião, fomos informados pela diretora sobre os protestos dos professores e das comunidades escolares da região, ocorridos desde a nossa saída da Oficina Pedagógica. A maioria das escolas, representadas por seus professores, alunos, diretores, supervisores de ensino e membros da associação regional de professores (Apeoesp), promoveram debates e passeatas em repúdio ao comportamento e encaminhamento do dirigente de ensino. Da mesma forma, os mecanismos da mídia local¹⁹ foram acionados, a fim de sensibilizar a opinião pública com relação às ações e práticas antieducacionais por ele propostas e executadas.

De qualquer modo, pudemos recomeçar a nossa observação na escola EB no segundo semestre letivo de 2000. A essa altura, a distribuição de aulas aos professores de Inglês que estavam colaborando com a pesquisa havia sido alterada. Ante essa nova configuração, tivemos que realizar a observação de aulas e entrevistas com apenas um dos professores de Inglês, que, naquele momento, ministrava a maioria das aulas para o vespertino.

1.4.1.2. Escola Estadual de Ensino Médio.

¹⁸ Vide no Capítulo 3 uma discussão mais detalhada a esse respeito.

¹⁹ Vide Anexo 1, às páginas 1-2.

Levando em conta os fatos acima discorridos, tivemos que reelaborar e replanejar parte do nosso projeto de pesquisa inicial. Sendo assim, considerando-se, em primeiro lugar, o escopo do nosso estudo, que dá ênfase ao caráter colaborativo e participativo (Spradley, 1980: 160-175) durante o processo de pesquisa, condição *sine qua non* para a pesquisa etnográfica crítica (Canagarajah, 1993, 1999), o cronograma, a comunidade escolar sob estudo e as trocas de experiências entre o pesquisador e as escolas tiveram que ser alterados e revistos.

É dentro desse contexto de mudanças inesperadas que iniciamos, no primeiro semestre de 2000, depois de obedecidos os protocolos de pesquisa já mencionados anteriormente, a nossa observação na escola de EM. Foi possível fazer esse contato por meio de uma das professoras de Inglês da escola, que também era nossa aluna do 3º ano do curso de Letras de uma instituição de ensino superior da cidade de São Paulo. Fomos, na ocasião, enfáticos quanto ao caráter voluntário, colaborativo e à importância da predisposição da escola em cooperar com o projeto de pesquisa.

A comunidade escolar em questão localiza-se na região sul da cidade de São Paulo e oferece cursos regulares do ensino médio. Em nossa primeira visita, fomos inicialmente apresentados à diretora, que já havia sido contatada pela referida professora de Inglês e, depois ao corpo docente da instituição. Nossas impressões desse primeiro encontro foram registradas em um Diário Retrospectivo²⁰, outro instrumento de pesquisa utilizado para a triangulação metodológica dos dados.

²⁰ Vide Anexo 3, às páginas 14-15.

Depois das formalidades, explicamos o objetivo da nossa presença, ressaltando dentre eles a nossa preocupação, como professor/educador, em estarmos adequando o ensino de Língua Inglesa oferecido para os nossos alunos na universidade às condições reais do ensino público, uma vez que a grande maioria desses futuros professores estaria prestando serviços às escolas da região, fato que até mesmo já ocorria, pois muitos deles estavam exercendo a profissão, como era o caso da professora C.

Mesmo tendo a impressão de certa tensão, continuamos a nossa exposição quanto aos objetivos do estudo e demos ênfase ao nosso compromisso com o ensino público, com os alunos e professores. Essa colocação naquele momento soou um tanto panfletária, tendo em vista, principalmente, a situação de greve dos professores estaduais. Mas, de qualquer forma, insistimos nesse nosso compromisso com o ensino público. Também procuramos salientar que não tínhamos nenhuma ligação com a direção da escola ou com a supervisão de ensino. Enfim, acrescentamos que o nosso contato era a professora C., que se prontificou em nos ajudar pessoalmente e interceder a nosso favor no nosso acesso à escola.

O fato de termos chegado no mesmo momento que a supervisão de ensino – geralmente vista como os olhos reguladores dos escalões superiores, isto é, da Diretoria de Ensino da região – poderia dar margens a aproximações perigosas que desqualificariam os objetivos do nosso trabalho naquela escola. Por esse motivo, procuramos deixar bem claro que havíamos acabado de conhecer tanto a diretora como a supervisora de ensino.

De qualquer modo, ficamos preocupados, apreensivos e ao mesmo tempo ansiosos com os resultados da conversa com os professores. Devido a essa circunstância, no encontro seguinte que tivemos com a professora colaboradora da pesquisa foi automático fazer a pergunta: “Qual foi a reação dos professores?” Registramos, posteriormente, a resposta dada no Diário Retrospectivo:

Ontem, dia 15/05, a prof. C. me deu um retorno sobre o meu primeiro encontro com os professores. Confesso que estava muito ansioso para saber qual havia sido a primeira impressão deles. Disse-me que os professores estavam ansiosos com o projeto, perguntaram sobre a minha formação acadêmica e que a coordenadora pedagógica tinha-se colocado favorável ao estudo. Achei melhor aguardar para ver como as coisas se encaminhariam na prática. (...) Outro dado interessante é que eles estavam predispostos a conversar; porém, observei a natural relutância quanto à assistência às suas aulas fato esse que não me surpreendeu.²¹

Esse parecer favorável por parte dos professores em geral foi acompanhado de certa relutância de um dos professores de Língua Portuguesa em autorizar a observação de suas aulas. Isso talvez esteja relacionado com o fato de o nosso contato inicial ter-se dado diretamente com a professora C. e de serem dela as aulas que, a princípio, observaríamos. Se esse contato próximo também se estendesse para os demais professores, um outro tipo de relação se estabeleceria, minimizando a possibilidade de resistência, conforme já observado por Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 134) em seus estudos.

No que tange ao contexto socioeconômico da comunidade escolar, a professora C. fez os seguintes comentários em sua entrevista inicial:

Ela fica ali na região de G. uma região considerada carente mas os alunos que freqüentam ali a gente não sabe se são totalmente carentes ou não

²¹ Vide Anexo 3, à página 15.

porque como a gente pede para eles por exemplo tirarem uma xerox que a gente está programando fazer uma apostila “ah professora quanto que vai custar?” custa tanto “mas ah tudo isso?” ((a professora parafraseia os alunos)) mas um livro é tudo mais caro na minha opinião um aluno que não tem condição de comprar um livro e escolhe comprar um outro tipo de coisa como por exemplo uma roupa no lugar de um livro eu acho que ele está substituindo ele está direcionando para um outro lado que não a educação às vezes é uma apostila que entre ao invés de a gente pagar doze reais num livro que até o final do ano talvez não seja usado completamente e nos outros nas outras séries não vão ser aproveitados eu acho um desperdício de dinheiro eu acho que o professor tem que realmente fazer o programa dele e sabendo que se ele vai continuar naquela escola ele tem que continuar com aquele livro²²

Concordamos com a professora C. quanto à localização da escola em um bairro da periferia da cidade de São Paulo que, pelo que pudemos observar, caracteriza-se por muitas limitações socioeconômicas. A questão que ela levanta sobre as prioridades dos alunos, os quais muitas vezes se mostram relutantes em adquirir o material didático solicitado para o encaminhamento das aulas, parece-nos interessante do ponto de vista das representações sociais e dos valores que os alunos agregam à importância de se vestirem bem. Contudo, não abordaremos no presente trabalho a análise dessa situação, pois isso nos conduziria a um estudo de outra natureza.

1.4.2. Sujeitos da pesquisa

1.4.2.1. Professores .

Com relação aos sujeitos colaboradores da pesquisa, não seguimos a obrigatoriedade de um número extenso de informantes (cf. Cavalcanti, 1990:

²² Transcrição da entrevista concedida em 28/04/00..

43; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991), uma vez que não compartilhamos, dentre os aspectos já citados em outras seções, da relevância de uma expressão quantitativa para garantir a validade replicável da pesquisa. Sendo assim, na escola EB contamos com as colaborações de dois professores de Inglês/Português que dividiam entre si as aulas oferecidas para as classes do período vespertino e noturno.

O professor V. iniciou a sua atividade no magistério há nove anos na escola EB como nos informa em sua entrevista:

P.: aqui você leciona há nove anos?

E.: há nove anos ... então eles já

P.: você ingressou no magistério aqui?

E.: exatamente ingressei aqui não é estou há nove anos e todos já me conhecem sabem que INC²³

Nove anos de dedicação à educação em uma mesma escola é um aspecto que não pode passar despercebido. O caso da outra professora colaboradora também não é muito diferente. Ela tem trabalhado no magistério há aproximadamente onze anos, conforme informação declarada na entrevista inicial²⁴.

A longa experiência desses professores no ensino de línguas, tanto em Português quanto em Inglês, em primeiro lugar, e a longa dedicação ao ensino na escola EB, em segundo lugar, direcionou-nos na elaboração do Capítulo 3. Nele dedicamos, entre outros aspectos, uma discussão sobre os motivos e critérios que levaram esses profissionais em educação a trabalharem a tanto tempo em uma mesma instituição de ensino e sobre as relações que podem ser estabelecidas entre o nosso estudo e o *habitus* pedagógico desses

²³ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/1999.

profissionais. O referido capítulo, portanto, é decorrente da nossa convivência com a comunidade escolar, pois não o tínhamos planejado em nosso projeto inicial. Nesse sentido, achamos importante mencionar o que ressaltam Grigoletto e Menezes de Souza (1994: 375) com relação às modificações e adaptações inerentes à perspectiva etnográfica:

What may happen, and frequently does, in ethnographic research, is an ongoing redefinition of aspects to be explored during the course of the research as a result of the modifications originating in the observation and analysis of the data. Depending on the design of the project, these modifications may occur in the researcher, in the subjects, or both.

Quanto à escola de ensino médio, nossa observação nesse contexto de ensino se deu concomitantemente à realizada na escola de ensino fundamental. Como relatamos anteriormente, no nosso primeiro contato com a escola contamos com a colaboração da professora C. que ministrava aulas em todas as séries do período matutino. O histórico dessa professora é bastante diferente do dos professores de Inglês da escola EB. Ela nos informou que sua experiência como educadora era extremamente recente, sendo esta a sua primeira oportunidade no magistério. A esse respeito, a professora relatou o seguinte:

No ensino público eu comecei no dia 11/04 e hoje é dia 28/04 ((referindo-se ao ano 2000)) eu estou amando porque essa idade principalmente no ensino médio eles têm uma faixa que varia uma faixa de idade que varia entre 15 a 17 anos 14 15 no máximo 17 eu tenho a minha sala é 16 anos até 16 anos no máximo então tem n comportamentos eles são pessoas receptivas são pessoas mas também eles exprimem tudo aquilo que eles têm vontade eles falam e não têm vergonha eles não são tímidos pra poder exigir²⁵

²⁴ Transcrição da entrevista concedida em 09/10/2000.

²⁵ Transcrição da entrevista concedida em 28/04/2000.

Apesar de esta ser a sua primeira experiência no ensino público, a professora C. também nos informou que já havia tido contato com o ensino de Inglês em aulas que lecionava para alunos particulares.

1.4.2.2. Diretores das escolas

Nas entrevistas realizadas com a diretora e com a vice-diretora da escola EB interessava-nos saber suas interpretações sobre as concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira. Intuíamos que se elas tivessem uma longa experiência na administração de escolas públicas, provavelmente teriam travado, no decorrer desse tempo, várias relações com professores da disciplina em questão. Felizmente, a nossa **intuição de pesquisa** (Grigoletto e Menezes de Souza, 1994: 375) não estava equivocada. Dessa forma, o contato com a direção da escola nos proporcionou alguns *insights* que colaboraram na produção do último capítulo do nosso estudo.

Diferentemente do que ocorreu na escola EB, não tivemos oportunidade para entrevistar a diretora de escola EM. Apesar de termo-nos encontrado várias vezes nas dependências da escola, não falamos sobre o assunto. Da nossa parte, achamos melhor não insistir num contato que objetivasse a entrevista, pois avaliamos que seria mais adequado seguir a orientação colaborativa do nosso trabalho. Depois de transcorrido certo tempo de convívio na escola, conseguimos, ao menos, uma entrevista com a coordenadora pedagógica. Vestígios da nossa observação apontaram, especificamente nesse contexto de ensino, a resistência de algumas pessoas em nos conceder as entrevistas solicitadas.

1.4.2.3. Alunos

No primeiro contato com as classes da escola EB, apresentamos nosso projeto de pesquisa e solicitamos aos alunos que nos concedessem entrevistas dentro das possibilidades de que dispunham, ou seja, quando tivessem um tempo vago durante sua permanência na escola. Com relação a isso não tivemos qualquer dificuldade, pois, em sua maioria, eles se mostraram voluntários e predispostos a colaborar.

Optamos por desenvolver as entrevistas com grupos de alunos – de três a cinco em média - por duas razões básicas. A primeira refere-se à nossa orientação que havíamos recebido de procurar não interferir na rotina da escola e evitar o deslocamento dos alunos de suas aulas no período em que estivéssemos na escola. A segunda visava não deixá-los constrangidos, pois sempre procuramos nos orientar pelo respeito à expressão dos sujeitos colaboradores e intuíamos que provavelmente ficassem mais à vontade com a presença de outros colegas. Acerca desse encaminhamento e da atenção às preferências e individualidades dos alunos sujeitos da pesquisa nos pautamos em Canagarajah (1993: 606), que descreve um procedimento semelhante em uma de suas pesquisas.

Com esse encaminhamento, concluímos, posteriormente, que obtivemos resultados satisfatórios nas entrevistas com os grupos de alunos. Isso permitiu que eles se sentissem descontraídos para expressar seus pontos de vista sobre o nosso objeto de estudo.

Com relação aos alunos da escola EM, a maioria também se mostrou acessível, não opondo restrições à nossa pesquisa, com exceção de uma das classes, conforme mencionado anteriormente. Procedemos às entrevistas com grupos de, em média, cinco alunos, da mesma forma que foram encaminhadas na escola EB.

1.4.2.4. Status do Pesquisador

Muitas coisas já foram ditas sobre o pesquisador nas páginas anteriores. Na Introdução ao presente estudo, declaramos que a força motriz do próprio trabalho nasceu da necessidade de entendermos um pouco mais a nossa função de educadores e darmos encaminhamentos e direcionamentos à nossa prática. Tendo trabalhado no ensino de línguas público e privado por cerca de doze anos, continuamos, mesmo considerando os inúmeros obstáculos que se estendem à frente da educação, maravilhados com o potencial e o alcance que o ensino em nosso país pode atingir. Esse paradoxo vem necessariamente acompanhado do outro lado da moeda. Em outras palavras, fazemos constantemente a inevitável pergunta: por que a educação em nosso país obedece a leis sociais tão adversas, muitas vezes perversas e desiguais? Nossa tentativa em colaborar para a compreensão dessa diversidade e das desigualdades culminou no presente estudo. Mesmo cientes de que as verdades são sempre parciais e produto das relações de poderes e de forças que estruturam e sustentam a teia social, ainda assim acreditamos que a educação tem em si energia para promover mudanças sociais que possam diminuir as diferenças e desigualdades que separam

milhares de brasileiros sem acesso a ela e às condições de subsistência mínimas.

De um lado, o ingresso na Oficina Pedagógica como assistente pedagógico na área de línguas, o conseqüente contato com os colegas da Oficina e as aprendizagens que dela desfrutamos juntamente com os educadores críticos da região de Carapicuíba, cidade na qual temos atuado há vários anos, forneceram-nos mais elementos para continuarmos a insistir no trabalho pedagógico e educacional. De outro lado, os vários incidentes com o dirigente regional de ensino nos tornaram mais fortes e mais certos do nosso caminho. Acreditamos, por conseguinte, que é no próprio fato de as verdades serem parciais que podemos construir outras verdades.

Portanto, é nesse contexto dialético, paradoxal, conflitante e de lutas pela democracia do ensino e dos pensamentos que se insere o pesquisador. E é de dentro desse mesmo contexto que propomos a presente reflexão.

1.4.3. Procedimentos de coleta de dados.

Já fizemos várias alusões nas seções anteriores acerca da disposição e interesse da direção, dos professores e dos alunos das escolas EB e EM em colaborar com a nossa pesquisa. Apesar do incidente ocorrido com o dirigente regional de ensino de Carapicuíba, a maior dificuldade que encontramos no percurso da nossa pesquisa, conseguimos completar a coleta de dados a partir dos procedimentos comentados a seguir.

Utilizamos um conjunto de instrumentos de pesquisa à luz da perspectiva etnográfica crítica. Com relação às questões da validade interna e

externa da pesquisa (cf. Cavalcanti e Moita Lopes 1991; Grigoletto e Menezes de Souza, 1994), procedemos a duas formas de triangulação dos dados, a saber:

- **a triangulação metodológica**, encaminhada por meio de: a) entrevistas e observação das aulas gravadas em áudio e posteriormente transcritas²⁶; b) documentos fornecidos pela escola de ensino fundamental acerca dos projetos pedagógicos por ela desenvolvidos;
- **a triangulação de fontes**, na qual são confrontados os pontos de vista dos professores, alunos, direção de escola e do pesquisador-observador.

A triangulação dos dados é entendida como um dispositivo de instrumentos de pesquisa com a função de, em primeiro lugar, diminuir os *riscos da subjetividade* e, em segundo lugar, responder às críticas comumente dirigidas à perspectiva etnográfica no que tange ao seu caráter pouco científico, por não permitir generalização dos resultados. Sobre esse assunto nos apoiamos no que afirmam Cavalcanti (1990: 44), Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 133-144), Canagarajah (1993) e Grigoletto e Menezes de Souza (1994: 375-376):

This type of research and the data it collects are explicitly and unabashedly subjective. However, acknowledging the criticism it receives from defenders of positivist research methods, and in response to it, ethnographic research seeks to diminish the risks of subjectivity through data triangulation. This may be accomplished either through the use of several data collecting instruments or through the confrontation of standpoints and interpretations of the various participants. Either methods confers an inter subjective character on the research in which a variety of subjectivities come to play.

²⁶ Vide no Anexo 3, à página 13, o Roteiro de Entrevistas.

Na maioria dos casos pudemos obter não só uma entrevista inicial como também outras durante o processo de pesquisa com os sujeitos colaboradores, perfazendo um total de 20 horas. As aulas de Língua Inglesa assistidas e gravadas em áudio perfazem um total de 18 horas.

Optamos por não solicitar aos professores a produção de um Diário Retrospectivo por concordarmos com Cavalcanti e Moita Lopes (1991) quanto a essa impossibilidade, visto que os professores pesquisados são voluntários e não dispõem de tempo para escrever em retrospectão. Ao invés desse instrumento, demos prioridade para entrevistas retrospectivas, que farão parte do processo argumentativo, juntamente com os outros instrumentos, nos capítulos que seguem.

Para a elaboração do Capítulo 3, além dos instrumentos de pesquisa mencionados, foram incluídos documentos relacionados aos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola EB dentro da área de línguas e informática educacional, bem como os documentos fornecidos por um dos coordenadores do projeto Correspondência Virtual, gentilmente cedidos por essa instituição.

1.4.4. Códigos utilizados nas transcrições (versão simplificada)

A seguir arrolamos os códigos utilizados nas transcrições das entrevistas e das aulas gravadas:

- P: Pesquisador
- E: Entrevistado (professor, coordenador, diretor)
- A1: Aluno 1; A2: Aluno 2, etc.

- (): as informações que estiverem entre parênteses são aproximadas; não puderam ser ouvidas com nitidez em função de ruídos, como o de várias pessoas falando ao mesmo tempo
- (()): as informações entre dois parênteses são comentários do pesquisador ao transcrever a fita
- . . . : indica uma pausa na fala do entrevistado
- ::: : indica um prolongamento no uso da palavra ou expressão
- INC: abreviação para incompreensível; indica que as informações não puderam ser ouvidas pelo pesquisador ao ouvir a fita

1.5. Resumo do Capítulo

Neste capítulo abordamos os aspectos relacionados à metodologia de pesquisa empregada no nosso estudo.

Primeiramente, tecemos algumas considerações em torno das questões referentes à linguagem/discurso e à constituição das subjetividades, as quais concebemos como pontos de partida para um estudo de natureza etnográfica.

Tendo em vista essas considerações, discutimos, na seqüência, outros conceitos relacionados à constituição das subjetividades, a saber: a intersubjetividade como um dos elementos fundamentais para proceder à triangulação dos dados; a etnografia como atitude de pesquisa e esforço intelectual, que se contrapõe à concepção vigente de pesquisa, centrada num mero conjunto de técnicas e procedimentos.

Definidos os princípios da pesquisa etnográfica utilizados no nosso trabalho, pudemos discorrer sobre os contextos de desenvolvimento e

produção do nosso estudo, os sujeitos colaboradores da pesquisa, o *status* do pesquisador e, por fim, os procedimentos de coleta de dados.

No próximo capítulo, trataremos da conceituação e discussão de *habitus* e de *habitus* pedagógico e analisaremos a sua estabilização momentânea e instável. Como consequência desse fato, os conflitos e resistências que emergem nas comunidades investigadas parecem sugerir uma revisão e o redirecionamento do conceito de *habitus*.

CAPÍTULO II

O *HABITUS* NÃO FAZ O MONGE, MAS FÁ-LO PARECER DE LONGE²⁷

(A sala de aula de línguas: *locus* onde o *habitus* e o conflito de
vozes entram nas tramas do jogo discursivo)

2.1. Introdução

Na primeira parte deste capítulo abordaremos o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu e Passeron (1970/1975), como um dispositivo que visa a inculcação de atitudes e comportamentos nos agentes sociais. Como consequência dessa perspectiva, focaremos, posteriormente, a questão do ***habitus* pedagógico**, levando em consideração algumas interpretações elaboradas por outros estudiosos do campo educacional.

Na segunda parte, a nossa discussão tem como objetivo principal verificar a **estabilização do *habitus*** a partir da análise de parte do *corpus* que compõe o nosso estudo. Posteriormente, analisaremos a outra face do jogo discursivo e ideológico, ao qual os *habitus* pedagógicos de professores e alunos nos contextos pesquisados estão associados. Procuraremos somar à reflexão que fizemos nas seções anteriores a questão das resistências e dos questionamentos que alunos e professores veiculam nos processos interativos no *locus* escolar, onde a própria existência dos *habitus* faz parte intrínseca do jogo ideológico. Para tanto, propomos a inscrição dos *habitus* sociais e pedagógicos dentro das relações de poder, a partir do entendimento deste e

das relações sociais que o traçam como um dispositivo em fluxo, não-localizável e conflitante, que, por esse motivo, gera a ilusão da estabilização do *habitus*.

2.2. Nas cercanias dos *habitus* e das práticas sociais

O cotidiano da sala de aula de línguas reflete e sustenta as relações e interações estabelecidas nos outros setores da sociedade. É, conseqüentemente, interdependente das relações que ocorrem tanto nas cercanias da esfera educacional quanto nas demais instituições sociais (Giroux, 1992; Almeida Filho, 1993, 1999; Canagarajah, 1993, 1999; Foucault, 1995, 1997; Grigoletto e Menezes de Souza, 1994; Menezes de Souza, 1994, 1995, 2001).

Assim sendo, as instituições de ensino também refletem as representações socialmente estabelecidas, que determinam *o que, por que e como* a escola deve ensinar. Contudo, embasados no *corpus* que compõe a presente reflexão, verificaremos que as adequações necessárias *para quem* se ensina são muitas vezes negligenciadas pela instituição escolar.

O conjunto de aulas, entrevistas e diários retrospectivos que compõem o *corpus* da nossa análise apontam para uma crescente assimetria e desentendimento entre os protagonistas que atuam na sala de aula fazendo dela uma *arena de conflitos de vozes* (Menezes de Souza, 1995: 23).

Um dos problemas mais comuns observados nas aulas de Língua Inglesa intimamente associado às concepções de como aprendê-la e ensiná-

²⁷ Fernanda Costa Franco, *op. cit.*, p. 62.

la, é a indisciplina. Entendida como um *efeito ideológico*, a indisciplina faz-se perceptível, na maioria dos casos, no embate entre as opiniões e os posicionamentos divergentes de alunos e professores no que concerne à maneira como deve ser encaminhada a aula de línguas (Moraes, 1992; Almeida Filho, 1993, 1999; Menezes de Souza, 1994, 1995).

Ante essas considerações iniciais, abordaremos o objeto de estudo proposto, as contradições das concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira, procurando argüir sobre a hipótese de que parte dos conflitos verificados na sala de aula de Língua Inglesa são reflexos de uma práxis que os professores têm inculcada em um *habitus* pedagógico socialmente estabelecido (Bourdieu, 1972 apud Ortiz, 1983). Esse *habitus* fundamenta-se em discursos e práticas que revestem o professor de autoridade e que são histórica, social e ideologicamente autorizados.

Em seu estudo sobre os hábitos pedagógicos, por exemplo, Blatyta (1999: 64) cita o depoimento de uma professora, no qual esta revela sua preocupação com a dificuldade de se mudar a prática docente devido a hábitos enraizados:

Em um dos seus primeiros registros, em forma de diário, ela [a professora pesquisada] se interrogava:

Será que o professor realmente interessado e disposto a se renovar, interessado sinceramente em evoluir, consegue o seu objetivo ou estaria irremediavelmente preso a antigos hábitos? Até que ponto o desejo de crescer, aliado a um esforço consciente (estudos, procura de novos caminhos, reflexão teórica), podem conduzir a uma prática pedagógica realmente diferente, renovada? Ou seja, até que ponto querer é poder?

É sob esse enfoque que o presente capítulo procurará versar sobre o aparato teórico que orienta a nossa pesquisa, baseado no conceito de **habitus** desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1970/1975). Pretendemos argumentar

esse conceito com o intuito de investigar o porquê de parte dos conflitos em sala de aula estarem sedimentados nas contradições das concepções de bons professores de Inglês, veiculadas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional e alicerçadas nos *habitus* pedagógicos observáveis nas práxis dos professores.

2.3. A sociologia da prática elaborada por Bourdieu.

Para o entendimento das principais questões estudadas por Bourdieu, Ortiz (1983: 7-29) propõe agrupá-las em três aspectos centrais:

- a) o conhecimento praxiológico;
- b) o conceito de *habitus*;
- c) a noção de campo.

2.3.1. O conhecimento praxiológico.

Os princípios teóricos da sociologia da prática de Bourdieu, mais especificamente do conhecimento praxiológico, partem da revisão de dois tipos de conhecimentos antagônicos: o objetivismo e a fenomenologia. Para propor tal revisão, Bourdieu retoma a antiga polêmica em torno do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato²⁸. À luz dessas diferenciações, o autor procede à crítica da lingüística estrutural focando a teoria lingüística de Saussure. Para Bourdieu, o estruturalismo defendido por Saussure (1972) concebe os sistemas de representações sociais somente como **estruturas**

²⁸ Para um maior aprofundamento desse assunto, ver as considerações e críticas de Bakhtin com relação aos pressupostos que norteiam o objetivismo e o subjetivismo, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Capítulo 4, Duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico.

estruturadas e não como **estruturas estruturantes**. Esta aporia, para utilizarmos a expressão derridiana, não possibilita uma análise das funções dos discursos ideologicamente constituídos e instituídos, tampouco dos aspectos relacionados à **reprodução** e à **circulação desses discursos**. Como consequência dessa omissão analítica, o ator/agente social é caracterizado como mero executante da estrutura, de algo que se encontra objetivamente programado e que lhe é exterior (Ortiz, 1983: 11).

Segundo a análise estruturalista dos processos interativos, a comunicação ocorre de modo alheio e indiferente ao contexto de produção. Essa circunstância leva à exclusão dos agentes/atores sociais no processo de análise lingüística. Vistas por essa perspectiva, as **trocas lingüísticas** são estabelecidas *independentemente da situação na qual o processo de comunicação se manifesta, ou seja, a mensagem prescinde dos agentes que a atualizam* (Ortiz, 1983: 13). Para o objetivismo/estruturalismo, o êxito da comunicação reside nas competências lingüísticas do emissor, de um lado, e do receptor, de outro, isto é, no domínio do código lingüístico pelos falantes desse código. Em contrapartida, Bourdieu (1982/1998: 30) defende a comunicação enquanto interação socialmente estruturada:

Em suma, deste ponto de vista, a competência definida por Chomsky é apenas outro nome da língua segundo Saussure. À língua como “tesouro universal”, possuído como propriedade indivisa por todo o grupo, corresponde a competência lingüística como “depósito” em cada indivíduo deste “tesouro” ou como participação de cada membro da “comunidade lingüística” neste bem público. A mudança de linguagem esconde a fictio juris pela qual Chomsky, ao converter as leis imanentes do discurso legítimo em normas universais da prática lingüística adequada, escamoteia a questão das condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo.

Juntamente com sua crítica ao objetivismo, Bourdieu propõe a superação da análise fenomenológica e a revisão de seus pressupostos a partir de um redimensionamento do caráter subjetivo dos atores sociais de acordo com as máximas weberianas²⁹. Para esse fim, seu projeto sociológico aborda, em primeiro lugar, a temática da interação entre os agentes sociais introduzindo a **questão do poder**, na qual *o ouvinte não é o tu que escuta o outro, mas se defronta com o outro numa relação de poder* (Ortiz, 1983: 13). Sendo assim, a assertiva de que a interação ocorre de forma socialmente estruturada nega a apreensão do mundo como intersubjetividade, segundo afirmam os interacionistas simbólicos. Dentro dessa visão, Bourdieu propõe uma **teoria da prática** que conceba as ações sociais como concretamente realizadas pelos indivíduos, porém acrescenta que as chances de efetivá-las se encontram estruturadas apenas no interior da sociedade em seu nível macro.

Dito de outra forma, podemos entender que, à luz da teoria da prática de Bourdieu, não existem muitas saídas para os atores sociais se não houver uma predisposição no *modus operandi* do contexto social. No âmbito dessa conceituação, deve-se notar um certo pessimismo, um certo “não tem jeito” para os setores menos privilegiados da sociedade. Diante dessa perspectiva, portanto, as práticas sociais são somente possíveis para os setores que detêm o poder, seja em relação aos bens materiais e econômicos, seja em relação aos bens simbólicos (Ortiz, 1983: 15).

²⁹ Vide Ortiz (1983: 12) acerca das máximas weberianas diretamente relacionadas às revisões propostas por Bourdieu.

As implicações desse “não tem jeito” no campo educacional serão comentadas mais adiante, quando nos dedicarmos à discussão do *habitus* pedagógico dos professores e alunos nas comunidades escolares estudadas (vide também o Capítulo 3), responsável pela inculcação e reprodução dos conceitos de bons professores de Inglês como língua estrangeira. No momento, é interessante ressaltar que os estudos sociológicos de Bourdieu partiram da motivação de procurar entender o fracasso escolar das classes dominadas: *por que a escola não cumpre aquilo que promete: a possibilidade da mobilidade social para todos?* (Silva, 1996: 12). Tendo isso em conta, parece-nos que a teoria da reprodução cultural de Bourdieu, ou, nas palavras de Canagarajah (1993: 602), *as perspectivas reprodutivistas da educação*, nos moldes em que foi concebida e estruturada inicialmente pelo autor (Bourdieu e Passeron, 1970/1975), não conseguiria dar uma resposta a essa pergunta que conseguisse vislumbrar para além de uma interpretação fatalista e a possibilidade de saídas dentro das teias impostas pelas relações sociais e de poder.

2.3.2. O conceito de *habitus*

O conceito de *habitus* é desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1970/1975) como um dispositivo para solucionar os impasses da análise sociológica tradicional, por meio da inclusão de elementos que funcionem como intermediários na investigação das relações assimétricas no campo do poder. Dessa forma, rejeitando os projetos sociológicos baseados no esquema teleológico, esses autores incluem em sua análise o *habitus* como elemento de

intermediação. A crítica ao modelo teleológico de análise sociológica por Bourdieu centra-se no fato de esse modelo não enfatizar o *caráter não-intermediado da conexão suposta [e ignorar] uma série de elos ligando o determinante ao determinado, realizando a intermediação entre a estrutura e o estruturado* (Silva, 1996: 13-14). Ante o embate objetivismo/fenomenologia, Bourdieu (Apud Ortiz, 1983: 15) define o conceito de *habitus* como:

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

O *habitus*, portanto, é concebido como um mecanismo de análise a partir do qual é possível verificar e compreender as relações entre as estruturas sociais e mentais. Como nos esclarece Silva, o objetivo é tentar compreender *como o exterior é interiorizado, como a estrutura estruturada se torna estrutura estruturante e como esta, por sua vez, contribui para modificar aquela: “a dialética da internalização da externalidade e da internalização da internalidade”* (Bourdieu, 1977: 72 apud Silva, 1996: 14).

Outro aspecto relevante para o entendimento do funcionamento do *habitus*, dentro da relação proposta pela **dialética da internalização da externalidade e da internalização da internalidade**, é o fato de as práticas sociais, como realidade objetiva do *habitus*, estarem associadas à dimensão temporal, ou seja, ao aprendizado passado (cf. Ortiz, 1983: 16).

Visto dessa maneira, o *habitus* se sedimenta e é reproduzido por meio de esquemas generativos. Estes, ao mesmo tempo que antecedem e orientam a

ação, estabelecem os fundamentos de outros esquemas que estruturam e cerceiam o nosso entendimento sobre as relações objetivas do mundo circundante.

As conseqüências dessa teia de implicações vão direcionar a análise sociológica de Bourdieu para a exploração de outros campos do saber e para a descrição dos seus potenciais capitais e simbólicos. Nesse aspecto, a abrangência de seus estudos tem conferido ao autor, principalmente nos trabalhos mais recentes, notória apreciação por parte dos estudiosos no campo educacional. Tal reconhecimento se deve à importância da sua pesquisa no que se refere às inovações singulares, principalmente dentro do campo da sociologia da educação, conforme pontua Silva (1996: 11):

Não existe provavelmente na Sociologia da Educação mais recente nenhum esforço de pesquisa e de teorização que seja comparável ao de Bernstein e ao de Bourdieu. Ambos vêm, por mais de vinte anos, tentando construir uma teoria a respeito dos processos de reprodução cultural e social através da educação, num projeto singular no âmbito dessa disciplina.

Apesar de não nos propormos a discutir com profundidade os outros campos de conhecimento a que Bourdieu se dedica, trataremos deles à medida que nos permitirem ilustrar e exemplificar o objeto do nosso estudo, dada a inter-relação entre esses campos no mecanismo social. É interessante percorrer a análise de Bourdieu, por exemplo, com relação ao gosto estético e ao discurso político de uma parte da classe dominante francesa. Segundo constatou Bourdieu, a escolha estética é orientada não somente por uma simples subjetividade, mas também por uma **objetividade interiorizada**. Quanto ao discurso político, o autor verificou que este se estrutura a partir de dois pólos de oposição, passado/presente ou tradicional/moderno, e que o

processo de veiculação e estabilização dessa estrutura discursiva garante o poder da ideologia dominante. No entanto, esse aspecto, o da **estabilização da estrutura como condição da garantia do poder dominante**, em nossa opinião, é questionável, uma vez que há evidências de que ocorrem conflitos e tomadas de poder constantes. Procuraremos retomar esse posicionamento quando das análises do *corpus* no próximo capítulo.

É importante ressaltar ainda, dentro dessa linha de raciocínio, isto é, da estabilização da estrutura como condição da garantia do poder dominante, um outro aspecto inerente ao *habitus* apontado por Ortiz (1983: 17):

O habitus se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade.

2.3.3. A noção de campo

O **campo é o locus onde se travam lutas** de concorrências entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam cada área de atuação. *Bourdieu denomina “campo” esse espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas* (Ortiz, 1983: 19). Desse fato decorre que o grau de autoridade dos discursos dos agentes sociais e a conseqüente mobilidade no interior de um determinado campo, ou seja, do contexto social, dependerão da quantidade de capital econômico e simbólico de que dispõem os sujeitos na ocupação do campo. Sendo assim, o campo, entendido como o *locus* onde as relações de poder se manifestam, *se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um*

agente específico ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse quantum de “capital social” (Ortiz, 1983: 21).

2.4 O *habitus* pedagógico e escolar.

Embora o escopo da nossa análise esteja centrado nas contradições das concepções de bons professores Inglês a partir dos ***habitus* pedagógicos internalizados**, evidenciados pelos protagonistas da comunidade escolar e por isso observáveis no contexto objetivo das relações sociais (Bourdieu, 1982/1998), é inevitável apresentarmos outras questões e problemas que estruturam esses contextos e que possam contribuir para a nossa reflexão. Sendo assim, concordamos com Freeman e Johnson (1998: 409-410) quando afirmam que *teaching as an activity cannot be separated from either the person of the teacher as a learner or the contexts of schools and schooling in which it is done*. Sob essa perspectiva, outras questões, advindas do processo interativo em sala de aula, serão discutidas à medida que nos permitirem elucidar o nosso objeto de análise.

Na nossa primeira seqüência de transcrições apresentada para análise observamos que a questão do *habitus* pedagógico perpassa as falas dos alunos. Perguntamos a eles a respeito das concepções que tinham sobre bons professores de Inglês. Os alunos da escola de ensino médio, em entrevista retrospectiva concedida após uma aula assistida, posicionaram-se da seguinte forma:

A1: *acho que é saber lidar com as pessoas né?*

A2: *porque acho que **acima de tudo assim não não é fácil ser só professor ser professor é muito fácil mas tem que ter assim na mente tratar bem os alunos muitos professores não têm muita paciência pra***

***explicar** ah então é aquela entendeu? não beleza explica de novo entendeu não aí já começa a perder a paciência eu acho que não é bem por aí tem que ir na calma (não entendeu) explica de novo vai explicando até o aluno entender ((ri))*

A3: *falou tudo ela né?*

(...)

A3: *(...) tem que saber explicar saber lidar também com os alunos como ela falou³⁰*

Por essas colocações dos alunos, percebemos que as concepções de bons professores corroboram os princípios a seguir arrolados, os quais sustentam as suas falas.

Em primeiro lugar, essas concepções estão intimamente associadas com a práxis pedagógica, com o modo de condução das atividades pelo professor na sala de aula; em outras palavras, com a metodologia de ensino por ele aplicada.

Em segundo lugar, elas levam em consideração a atitude do professor diante da classe, porque, para os alunos, bons professores são pacientes na apresentação e explicação da matéria objeto de estudo da aula. A paciência do educador na condução das atividades propostas têm um significado relevante para os alunos, uma vez que é apontada como uma das características fundamentais em seus critérios para eleger um bom professor. Diante do exposto, a relação professor/aluno em sala de aula traz implicações no modo de os alunos avaliarem a competência do educador, pois, de acordo com A2, *ser professor é muito fácil, mas tem que ter assim na mente tratar bem os alunos.*

O relato em questão sobre o comportamento do professor, ou seja, o *habitus* pedagógico, dando ênfase à impaciência na condução das atividades,

³⁰ Transcrição da entrevista concedida em 08/06/2000.

passou a direcionar os tópicos seguintes da entrevista. O problema da impaciência e da *má vontade* dos professores, a que os alunos foram expostos nas séries anteriores, emergiu persistentemente durante a conversa, como podemos verificar:

A2: *é então sabe ela tá ela enfiava assim um monte de informação na lousa aí explicava*

(...)

A2: *ótimo copiávamos aí ela ia explicar ... entenderam? Não aí ela explicava de novo ... entenderam? Não ... ela já ficava naquela ... **explicava de uma má vontade que aí você não entendia mesmo** ... entenderam? Não (mas também) você está conversando aí não sei o que ((respondia a professora)) **(independente de) você estar lá com o olho pregado na lousa na boca dela tudo no que ela está falando poxa mas tem coisa que não entra na***

P: *que série que era?*

A2: *na 6ª ... dependendo têm coisas que fica meio difícil entrar na sua cabeça e **a pessoa já vai com uma má vontade ((ri)) aí você já não está entendendo a pessoa tá com uma má vontade de te ensinar aí desinteressa muito né? na 6ª série ... eu sempre gostei muito de inglês mas na 6ª eu meio que abandonei um pouco porque***

P: *porque que você acha?*

A2: ***a professora a professora não tinha paciência de explicar ela explica INC quando um aluno não entendia ela explicava de novo mas era uma má vontade tão grande que sei lá todo mundo era meio desinteressado assim fazia meio que naquela fazia por obrigação não por prazer***

A4: *era igual no ano passado aquela professora lourinha da gente de inglês ela só passava lição na lousa valendo ponto todo mundo ia copiava um do outro na sala sem entender nada*

A2: *é pior que é*

A4: *e fazia só pra ganhar nota³¹*

Na ritualística descrita nesta seqüência, focada na experiência dos alunos em séries anteriores, evidencia-se uma avaliação não muito animadora sobre as atitudes ou os *habitus* pedagógicos dos professores destacados nas diferentes séries. Os eventos acima mencionados infelizmente desprestigiam os sujeitos envolvidos no processo de articulação e trocas de conhecimentos.

Na 8ª série os alunos também foram expostos a práticas pedagógicas semelhantes, conforme relatado:

³¹ Transcrição da entrevista concedida em 08/06/2000.

A5: *é como ela falou assim no ano passado também nós fazíamos assim o professor passava um texto nós íamos lá e copiava de um INC*

A2: *é todo mundo copia ((todos falam juntos: INC)) (...)*

ela via que todo mundo copia era assim na sala era notável

*a gente ia lá ela passava um trabalho ah eu faltei dá aqui o seu que eu copio **ninguém tinha o mínimo de esforço assim era a maior palha pra fazer aquele trabalho era ali na cara dela***

A3: *e eram muito fáceis os trabalhos dela*

A2: *era na cara dela e ela não falava nada*

A3: *a C. também ela fez ontem com os alunos*

P: *você também não reclamavam ... reclamar assim no bom sentido*³²

Ante o relatado nas falas acima, terminamos a entrevista indagando os alunos se eles não haviam conversado com a professora para que ela pudesse rever tais procedimentos que, por se configurarem como uma postura habitual, consolidada e, portanto, talvez inquestionável aos olhos dela, visivelmente incomodavam uma parte dos alunos. A conclusão apresentada para a situação foi a seguinte:

A2: *ah sim eu acho assim não eu achava ruim porque honestamente eu sou muito interessada por inglês e assim eu via que ela só passava ((referindo-se à "lousa cheia de matéria")) faz isso e pronto e aí não dava uma explicação é assim que se fala isso isso e sei lá eu achava meio estranho às vezes eu ia perguntar pra ela professora como se INC a frase em inglês o que que significa isso né? ela falava assim mas sabe **só falava assim e morria naquilo uma coisa meio desinteressada***

(...)

A4: *ah não INC passar de ano*³³

Por essas falas dos alunos depreendemos que o motivo do não-questionamento das atitudes pouco pedagógicas da professora está orientado pelo fato de que, devido às atitudes metodológicas habituais em suas experiências anteriores provavelmente tenham havido poucas chances de diálogo entre eles e os professores. Como, portanto, o diálogo não se constituía uma prática comum dentro do processo pedagógico, o silêncio,

³² Transcrição da entrevista concedida em 08/06/2000.

nesse caso, foi se cristalizando nos **habitus educacionais** dos alunos, em seus **inconscientes culturais** (Eagleton, 1997: 140-141). Além disso, esse não-questionamento possibilitaria à classe o almejado objetivo da aprovação na disciplina.

Em pesquisas anteriores (Pouza 1995, 1996, 2001), tivemos a oportunidade de estudar de maneira detalhada os paradigmas que orientam as crenças ortodoxas de ensino de línguas. Acreditamos que o cerne de parte dos preocupantes problemas relatados nas entrevistas pelos alunos seja a diferença e a contradição entre aquilo que lhes é proposto ensinar e o que é efetivamente ensinado, especialmente com relação ao Inglês. Desde a 5ª série os alunos são expostos por seus professores a concepções, crenças e hábitos de ensino/aprendizagem que denotam um conflito entre a proposta e a prática pedagógica. Por conseguinte, é natural que esperem que lhes seja ensinado um conjunto de conhecimentos que lhes possibilite auferir alguma aprendizagem. Segundo nossas pesquisas, os conteúdos ministrados, além de se mostrarem dissociados dos aspectos comunicativos e, portanto, dos usos sociais da Língua Inglesa, também estão distantes da qualidade e complexidade a que os alunos deveriam ter acesso. Por isso é que são comuns em suas falas comentários como *professor, eu não sei nada de inglês* ou, ainda, *o professor do ano passado não ensinou nada de Inglês*.

2.5. Retomando a discussão sobre a estabilização e a reprodução dos *habitus* pedagógicos

³³ Transcrição da entrevista concedida em 08/06/2000.

Vimos tentando identificar alguns pontos que, no processo de construção de sentidos relacionados às concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira, justificassem: a) em primeiro lugar, como os *habitus* pedagógicos dos sujeitos da pesquisa nesses contextos específicos eram responsáveis pela cristalização dessas concepções; b) em segundo lugar, como *cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um "modus operandi" do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente* (Bourdieu 1972 apud Ortiz, 1983: 15).

Considerando-se esses pontos, uma questão surge à nossa frente: se o *habitus* pedagógico é essa porção imutável e cristalizada das representações sociais manifestadas objetivamente por meio das ações dos protagonistas sociais na arena de conflitos em que se configura a sala de aula de línguas, onde podemos alocar as contradições das concepções de bons professores de Inglês, diluídas nos discursos desses protagonistas?

Com o intuito de elaborar respostas prováveis à pergunta acima, gostaríamos de chamar a atenção para a apreciação de Eagleton (1997: 140-141) quanto à análise sociológica de Bourdieu:

O sociólogo francês Pierre Bourdieu está mais preocupado em examinar os mecanismos pelos quais a ideologia toma conta da vida cotidiana. Para lidar com esse problema, Bourdieu desenvolve (...) o conceito de habitus, com o qual designa a inculcação nos homens e mulheres de um conjunto de disposições duráveis que geram práticas particulares. É porque os indivíduos na sociedade agem de acordo com tais sistemas internalizados - o que Bourdieu chama o "inconsciente cultural" - que podemos explicar como suas ações podem ser objetivamente regulamentadas e harmonizadas sem ser, em nenhum sentido, resultado de obediência consciente a regras. (...) Na própria "espontaneidade" de nosso comportamento habitual, então, reproduzimos certas normas e valores profundamente tácitos, e o habitus, assim, é o relé ou mecanismo de transmissão pelo qual as estruturas morais e sociais encarnam-se na atividade social diária.

O primeiro aspecto que vem à tona, a partir deste excerto, diz respeito à preocupação central de Bourdieu em examinar os dispositivos sociais pelos quais a ideologia impregna a vida das pessoas. No nosso entendimento, não negamos que os hábitos pedagógicos ganham uma certa estabilização no *continuum* temporal e histórico, dentro das instituições sociais criadas para gerenciar os diversos campos que possibilitam a circulação e a articulação dos bens materiais e simbólicos em um dado contexto. Contudo, a análise sociológica de Bourdieu tem como objetivo entender apenas os mecanismos pelos quais o poder se insere e circula na vida social, levando em conta somente como esse poder, por meio do *habitus*, *designa a inculcação nos homens e mulheres de um conjunto de disposições duráveis que geram práticas particulares*. Ao proceder dessa forma, “esquece-se” de um conjunto de contradiscursos e transgressões de naturezas variadas que permeiam, paradoxalmente, as existências dos campos econômicos e culturais. Um outro “esquecimento” de conseqüências semelhantes remete à idéia de que o inconsciente cultural possa ser inquestionavelmente a potência pela qual as ações sociais podem ser *regulamentadas e harmonizadas sem ser, em nenhum sentido, resultado de obediência consciente a regras* (cf. Eagleton, 1997: 140-141).

Ortiz (1983: 26) e Silva (1996: 11, 1999/2001: 35-36) não negam a grande importância dos estudos de Bourdieu verificada em sua sociologia, porém nos lembram que esta não deve ficar à parte do aspecto imobilista do processo de reprodução. Ademais, Ortiz (1983: 26) esclarece que um dos

limites dos estudos propostos por Bourdieu é o fato de em nenhum momento se discutir a questão da transformação social:

Ao estudar os campos sociais, Bourdieu mostra de forma penetrante como as relações entre os agentes reproduzem as relações objetivas da sociedade; porém quando se trata de articular as transformações histórico-sociais ao espaço superestrutural do campo, a análise se limita a assinalar um jogo de correspondências.

Bourdieu sugere que a questão fundamental com relação às mudanças na sociedade esbarra no conceito de autonomia dos campos sociais. Essa autonomia implica na existência de uma independência relativa desses campos em relação às transformações político-econômicas que ocorrem na sociedade. Ortiz (1983: 27) observa ainda, em sua crítica ao pessimismo inerente nas teorias da reprodução social, que:

Para Bourdieu, o princípio de autonomia se encontra estreitamente ligado à idéia de reprodução; pode-se, desta maneira, afirmar que a história do campo é a história que se faz através da luta entre os concorrentes no interior do campo. Neste sentido, a História se desvenda como reprodução, pois como considerar o campo, locus do consenso, como espaço da transformação?

Entendido dessa maneira, justifica-se, na interpretação proposta por Bourdieu, não somente o tom pessimista de sua teoria da reprodução, mas, de maneira mais contundente, o axioma de que o poder em geral seria necessariamente "maléfico" (Ortiz, 1983: 29).

2.6. Contradições das concepções de bons professores de inglês

Na entrevista que segue, concedida por uma aluna da 7ª série da escola EB, notamos que suas concepções e avaliações acerca do que considera um bom professor de Inglês se confundem com os tipos de atividades propostas nessa disciplina e com as formas de organizá-las e desenvolvê-las. Portanto,

essas concepções derivam, principalmente, do *habitus* pedagógico-didático do professor de inglês:

A1: eu acho que a::: a melhor forma de assim o professor valorizar a matéria inglês e fazer que os seus alunos entenda é ele trabalhar mais a fala inglesa ou não apenas em a tradução de textos eu odeio isso eu acho que a melhor forma de se valorizar a matéria inglês é falando é usar ... a fala não a escrita ... é bom mas eu acho que inglês é::: só traduzindo textos é::: passe a ser um inglês enjotivo ... bom eu acho isso ... agora quanto ao professor é::: ((ri)) tem que saber explicar várias maneiras não apenas lendo que é uma crítica que eu faço porque é muito muito fácil é você ler um livro de inglês e::: você se você não entendeu o livro de inglês você vai ter que relê e muitos desses professores INC acho que não é tão profissional quanto os outros ... minha opinião é essa ... eu também ... sou contra é::: é::: usar também usar assim ... é::: as aulas de inglês pra é::: pra perguntas é::: what's your name? tipos assim porque eu acho que isso daí passa a ser enjotivo ... é tradução de texto e perguntas bestas que é quando você ... no cumprimento você é::: aprende no dia-a-dia ...³⁴

Podemos afirmar, a partir das opiniões apresentadas que um dos motivos do desinteresse dos alunos nas aulas de Inglês se deve ao fato de as atividades serem pouco interessantes e desmotivadoras.

Já em outro relato, um educador, sujeito da pesquisa, e ex-professor dos alunos que se encontram na 7ª série, comenta sobre as prováveis origens de parte dos problemas enfrentados pelo ensino de Inglês, cujo resultado desanimador evidenciamos no depoimento da aluna. Solicitamos a ele que fizesse uma análise da situação do ensino de Inglês nas escolas públicas a partir da atuação de outros professores:

E.: ... é ... nós observamos bastante não é? você está trabalhando mas está de olho no que o colega os colegas estão fazendo ... tanto na escola como por aí não é? você tem contato você ... acesso às aulas que são ministradas nas outras escolas então eu sempre procuro não é o que você está aprendendo ... mais direto a minha família eu tenho vários sobrinhos que estudam nas outras escolas ... o que você está aprendendo o que você acha interessante ... e::: a gente vê a gente percebe tem colegas que realmente são querem fazer um trabalho não é? têm vontade ... em contrapartida você se depara com outras situações que aquilo ali está

³⁴ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/2000.

ali só para preencher e além do mais o que eu acho errado nessa disciplina aí é que os alunos já têm a concepção de que ... agora não mas já há um bom tempo de que não reprova então não vou me preocupar com a língua inglesa né? porque INC dar na reprovação ... e quando pega eles têm um professor que quer que eles percebem que tem vontade de eles aprendam alguma coisa aí eles levam um pouco mais a sério ... mas e gente vê por aí colegas que não são da área não é têm uma outra formação e vão ali no seja o que deus quiser ... e esses esses que vão nesse ritmo seja o que deus quiser ... tudo tá bom ... atrapalham o trabalho de quem mesmo não tendo uma bagagem suficiente como eu disse anteriormente mas tem uma vontade então procura fazer procura passar procura transmitir alguma coisa pra esses alunos ...³⁵

O depoimento que acabamos de apresentar salienta no mínimo dois aspectos relevantes:

- o primeiro deles refere-se aos perigos das generalizações que mencionamos anteriormente e tão comuns em análises sobre a instituição escolar. Tais generalizações incidem num erro igualmente perigoso, o de simplesmente apagar e invalidar o trabalho sério e crítico que inúmeros profissionais engajados no ensino de Inglês como língua estrangeira têm feito em suas escolas;
- o segundo nos permite questionar o próprio conceito de *habitus* como *sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera as práticas e as representações* (Bourdieu apud Ortiz, 1983: 60), uma vez que esse princípio sugere práticas estáveis e fossilizadas que dificilmente são contestadas e reestruturadas.

Continuando sua análise sobre o ensino de Inglês, esse mesmo professor revelou em sua fala atitudes inquietas e questionadoras:

³⁵ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/1999.

*E: eu acho que ... a Língua Inglesa ... o professor de língua inglesa acima de tudo ele tem que ter conhecer um pouco a língua ... ele não precisa falar fluentemente no meu ponto de vista ... mas precisa dominar um pouco ... e eu mesmo com essa formação ... formado em letras ter feito outro curso fora a faculdade **eu não me sinto seguro um professor seguro de inglês eu sinto dificuldades eu eu me perco na didática e:: e:: percebo que a a:: em determinadas aulas saio da sala poxa não dei uma aula legal poderia ter feito de outra forma ... mas de que eu me pergunto de que forma não é? uhm:: e de outras aulas eu me saio super realizado ... não é eu acho que eu passei o conteúdo pelo menos alguns a maioria dos alunos entenderam o que eu quis passar ... e:: e também nesses nove anos que eu estou no magistério e lecionando mais língua portuguesa **estou sempre me perguntando me questionando o que é importante o que tem que se dar como se dá o que fazer pra que o aluno ... goste daquilo que está dando né que está sendo passado pra eles e:: não sei e dia a dia estou aprendendo não é? ontem mesmo comentando com uma outra professora ... eu passei um texto para os alunos de 6ª série eu só tenho duas salas de língua inglesa ... e falei será que eles vão conseguir traduzir? mesmo com o vocabulário tem muitos que não conseguem não enxergam não é? e para minha surpresa é três grupinhos dupla em dupla fizeram o texto sem minha ajuda interpretaram conseguiram interpretar eu fiquei feliz por aqueles seis alunos não é? em contrapartida você na mesma sala tinha outros alunos que não tomaram conhecimento não é? **aí o questionamento o que fazer pra que pra que esses alunos se envolvam também e eu tenho nas aulas de língua inglesa ... eu tenho chamado a atenção deles para a:: para a importância da língua inglesa não é? e:: sei lá pra que eles acordem não é? que hoje aí você pega um computador você tem que ter o mínimo conhecer um pouco daquilo ... não sei é uhm são questionamentos questionamentos e questionamentos ... tá? eu acho que o meu ponto é esse**³⁶*****

Não podemos negar que há inúmeros problemas à espera de soluções em torno do ensino de Inglês, conforme evidenciam as vozes dos sujeitos que tecem a rede argumentativa do presente estudo. Mas a questão que nos cabe levantar é se esses problemas são conseqüências exclusivamente do *habitus* pedagógico dos professores. Os próprios alunos, em seus depoimentos, afirmam se sentirem expostos às mesmas práticas pedagógicas, às mesmas e velhas “perguntinhas” e aos mesmos componentes lingüísticos que acabam não trazendo nenhuma novidade e praticidade às aulas. Eles têm a sensação de estar "aprendendo" sempre as mesmas coisas desde a 5ª série.

³⁶ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/1999.

Esse *habitus* metodológico-pedagógico e conteudístico reforça a nossa hipótese, a de que nesse contexto específico, ou, nas palavras de Foucault (1997), nessa formação discursiva, o curso de Inglês está organizado e pensado visando somente a "valorização" das estruturas gramaticais por meio de exercícios de fixação de regras e da tradução de textos, em detrimento dos aspectos lingüísticos e comunicativos mais amplos da língua. Na realidade, os próprios alunos apontam para o abandono do discurso oral não conseguindo entender o porquê dessa negligência, uma vez que têm consciência de que poderiam sair do *arroz e feijão* se fossem expostos a condições mais práticas de usos da língua:

P: mas por que que o pessoal não se interessa pela matéria dela ((da professora da classe))?

A1: eu acho que talvez porque ... matéria inglês é em si enjoativa até certo ponto quando se diz tradução de texto e eu acho que o professor tem que ter sempre uma maneira nova de ensinar não apenas aquele negócio do verbo ditado só tradução de texto aquilo lá acaba sendo enjoativo

A3: sempre a mesma coisa

A1: sempre as mesmas coisas é que nem comer arroz e feijão todo o dia³⁷

(...)

*A1 eu acho que sim porque uma língua estrangeira sempre interessa a qualquer pessoa do é qualquer povo né? todo mundo tá aprendendo uma coisa nova e::: as coisas novas tem que ser sempre coisas novas ... dentro de uma coisa nova vai ter sempre uma novidade ... por exemplo pra você aprender uma outra língua você não é::: aperfeiçoado mais na linguagem oral que na escrita porque na escrita a gente nem sempre a gente vai estar em contato com esse país ... talvez em oral a gente tivesse mais contato do que a escrita ...*³⁸

No entanto, há alunos da mesma classe que apreciam a metodologia tradicional apresentando critérios diferentes para avaliar o trabalho do professor de Inglês:

³⁷ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/2000.

³⁸ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/2000.

A2: *eu acho assim que tipo assim um bom professor de inglês é ele tipo passa muitos trabalhos assim pra aperfeiçoar a língua inglesa que também trabalhar com dicionário ... também eu acho que isso também é importante porque é::: pra ter conhecimento que tipo você é::: uma forma de você estar como fala consultando assim tipo aprendendo é sem chegar muito ao professor tipo aprendendo ... aprendendo tipo da sua forma também criar textos também eu acho que um professor um bom professor podia mandar criar textos alunos em inglês passar trabalho transmitir é::: é::: é::: transmitir falar assim sobre tudo ... falar sobre ... tipo assim por exemplo tem uma doença que não por exemplo né aí ele manda fazer um cartaz lá avisando da doença mas em tudo em inglês tudo consultando assim em inglês aí eu acho que é bom ...³⁹*

Levando em consideração as duas colocações acima, percebemos que os alunos são capazes de emitir muitas sugestões e opiniões, que, se fossem colocadas em prática, possibilitariam, talvez, a formação de um outro quadro avaliativo do ensino de Língua Inglesa.

Vejamos mais algumas sugestões apresentadas por eles para o curso de Inglês:

P: *sugestões ... quais sugestões vocês teriam para a professora de inglês de vocês?*

A1: *primeiro é primeiro trabalhar a fala oral ... né? seria mais legal ... segundo ter texto mais crítico né? porque você vê a realidade você não adianta nada contar a história da Cinderela em inglês não adianta nada isso ... a realidade não é isso não é príncipe encantado nenhum ... então ... seria uma das formas pra estar se definindo então um texto é mais crítico que o ano passado nós tivemos um professor super excelente essa matéria era muito bem eu gostava demais agora esse ano me desanimei⁴⁰*

Outro aspecto comum nos depoimentos coletados refere-se, inevitavelmente, ao relacionamento entre alunos e professores durante as aulas. Mais uma vez, o que parece estar nas entrelinhas do difícil entendimento entre esses sujeitos são o estilo e a condução das atividades propostas pelo professor:

A3: *o professor ele::: ... ela né? melhor*

A2: *é*

³⁹ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/2000.

⁴⁰ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/2000.

A3: *ela ... grita com a gente ... ela sempre grita ... mas é também porque os alunos ...*
A2: *os alunos na aula da professora ele nem liga de fazer a lição porque a professora*
A3: *também não respeitam*
A2: *é não respeita porque eu acho né? porque ... o meu jeito de pensar é porque a professora não sei ela é::*
A3: *às vezes eu acho que ela não tem muita culpa ... eu acho que muitas vezes a culpa é dos alunos é muita falta de educação*
A2: *é porque ela gosta muito da classe e:: mas ela*
A3: *mas também tem um erro dela ... a gente não pode falar nada que ela já vem brigando chamando a atenção da gente*
A2: *é que sempre ela chega assim passa na lousa mas não explica também*
A3: *não explica*
A2: *nós é que tem que*
A3: *tem que procurar entender*
A2: *é deixa tipo é deixa traduzido mas ela não chega pra explicar assim*
A3: *ela fala isso é tal coisa*
A2: *ela deixa tudo explicado tudo escrito né?*
P: *então você acha que isto é:: um dos motivos ... pra ter ...*
A2: *bagunça*
P: *bagunça desentendimento*
A2: *acho que sim*⁴¹

Além das críticas dirigidas ao atual professor, os alunos também declaram na entrevista que desejariam ter um educador com as qualidades do que tiveram no ano anterior, quando cursavam a 6ª série. As aulas com ele se constituíram uma experiência marcante para os alunos.

A experiência é um fato que releva como ocorrem e são inculcadas nos protagonistas da sala de aula, ou nos agentes sociais segundo a terminologia de Bourdieu (apud Ortiz, 1993: 61), a produção e a manutenção dos *habitus*:

Ao mesmo tempo em que elas [as experiências] aparecem como determinadas pelo futuro, isto é, pelos fins explícitos e explicitamente colocados de um projeto plano, as práticas que o habitus produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto.

⁴¹ Transcrição da entrevista concedida em 08/10/2000.

A experiência que os alunos tiveram com o referido professor de Inglês nos permite entender o porquê da mudança do tom da nossa conversa. No momento em que passamos a falar, por sugestão dos próprios alunos entrevistados, desse professor, instaurou-se um "clima" de entusiasmo na nossa conversa e até mesmo um nível crescente de informalidade na entrevista começou a ganhar terreno:

P: você quer falar o nome do professor do ano passado?

A1: V. ((refere-se ao professor))

A3: V.

A1: V. tem que ser o V. né? ((rindo))

P: vocês gostam muito dele?

A1: é pelo menos INC ((todos falam entusiasmados e ao mesmo tempo))

A2: que tipo ele incentiva ele tipo não sei ele tem a forma assim parece rígida de de é::: fazer que o aluno faça tipo é eu acho que é assim mas a professora A. não sei ela parece que não incentiva não

A1: INC

A3: ela não se interessa né?

A2: é

A1: é⁴²

As análises e interpretações parciais que apontamos até o momento com relação às concepções de um bom professor de línguas, que perpassam o discurso dos alunos e dos professores entrevistados, são ponto de partida para ampliarmos o nosso debate. Nele daremos ênfase às conseqüências das representações e dos mitos em torno da figura do bom professor de Inglês e aos resultados de um ensino centrado no educador, na metodologia de ensino que, em muitos casos, anula um dos elementos primordiais do processo interativo da sala de aula: o aluno.

Esse processo de exclusão e de silenciamento dos alunos, característico das aulas tradicionais, é, na verdade, fruto de concepções e

⁴² Transcrição da entrevista concedida em 08/10/2000.

práticas ideológicas opostas e, por esse motivo, conflitantes, conforme nos lembra Menezes de Souza (1995: 25-26):

Na sala de aula tradicional, de cunho saussuriano, tanto os conteúdos quanto a metodologia são vistos como imutáveis, fixos e estáveis. Os conteúdos - a gramática, seja ela tradicional ou comunicativa - são preestabelecidos, de forma unilateral, pelo professor ou pela instituição, independente de qualquer grupo específico de aprendizes. (...) Essa visão aborda a sala de aula como um lugar neutro, objetivo e harmonioso.

A perspectiva bakhtiniana aplicada às interações na sala de aula abriga a contraparte dessa visão reducionista e totalizadora de linguagem/discurso e das posições que professores e alunos ocupam no contexto escolar. A respeito dessa perspectiva, salienta Menezes de Souza (1995: 25-26):

Na visão bakhtiniana, pelo contrário, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído - ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Essa perspectiva da sala de aula como heteroglossia, consistindo numa estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante, traz consigo a necessidade da negociação na sala de aula.

2.7. Resumo do Capítulo

O foco da primeira parte deste capítulo é a discussão do conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu e Passeron. Depois da conceituação do *habitus* como um dispositivo e um princípio que geram tanto as representações sociais como as práticas sociais, passamos a discorrer a respeito do *habitus* pedagógico. Para tanto, examinamos também a noção de campo, lócus onde as práticas sociais se estruturam como realidade objetiva do *habitus* e onde as posições dos agentes sociais encontram-se previamente fixadas, constituindo-se e mantendo-se por meio das relações de poder dentro do organismo social.

Posteriormente, ao apresentarmos parte dos dados que compõem o nosso *corpus* de análise, procuramos identificar, com base no que foi relatado pelos alunos sujeitos da pesquisa, aspectos relacionados à estabilização dos *habitus* pedagógicos presentes nas práticas e atitudes dos professores.

Na segunda parte do capítulo centramos a nossa discussão sobre o *habitus* pedagógico, com o intuito de inseri-lo nas tramas ideológicas e nas relações de poder que perpassam os eventos sociais. Para procedermos à *revisão* do conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1970/1975), como um dispositivo ideológico que não escapa às tensões e conflitos inerentes a qualquer contexto e práticas sociais, analisamos, algumas críticas à sociologia da reprodução na educação, baseadas principalmente nas orientações elaboradas por Ortiz (1983) e Silva (1996, 1999/2001). Posteriormente, confrontamos as críticas encaminhadas por esses autores, mediante a análise das contradições das concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira, presentes no *corpus* selecionado para estudo. A partir da análise dos depoimentos de alunos e professores, pudemos perceber que não há evidências de uma concepção unívoca sobre bons professores de Inglês que possam sustentar o conceito de *habitus* pedagógico como um conjunto de práticas educacionais monolíticas desenvolvidas pelos professores. Como consequência desse fato, vislumbramos a força dos efeitos de poder, os quais subjazem concepções conflitantes e antagônicas. Esses efeitos constituem um dos elementos ideológicos que, ao mesmo tempo que impedem a existência do *habitus*, tal como fora interpretado inicialmente por Bourdieu e Passeron, como um dispositivo estabilizador e regulador das

práticas sociais, paradoxalmente permitem a ilusão da existência de um *habitus* pedagógico cuja materialidade só pode ser entendida por meio de sua estabilização parcial, temporária e contraditória.

No último capítulo, aprofundaremos a questão da estabilização parcial e temporária do *habitus* através da discussão das mudanças dos *habitus* pedagógicos em uma das comunidades escolares estudadas. Analisaremos o projeto Correspondência Virtual desenvolvido por essa escola, relacionando as atitudes pedagógicas e educacionais com as concepções da pedagogia e da educação críticas (Freire 1979/1998, 1992/2000; Giroux, 1992; Simon, 1992) e as mudanças sociais na educação.

CAPÍTULO III

A PRÁTICA, FAZ O MONGE⁴³ (Mas nem só de *habitus* vive o professor)

The stories we tell, the narratives that give coherence and meaning to our lives, set the terms within which we are able to formulate the possibilities of existence. This is particularly so when we understand that the history we engage, the science we study, the rules of grammar we are told we have to follow, mythologies we engage regarding desirable forms of masculinity and femininity, all these representations are narrative forms that circumscribe our lives and enable existing forms of productive and affiliative relations. While hegemonic narratives are always contestable from the viewpoint of those uncolonized moments within everyday life, from a pedagogical viewpoint it is crucial not to discount the importance of telling new stories (Simon, Teaching Against the Grain, p. 60)

3.1. Introdução

No capítulo anterior, verificamos, por meio dos discursos dos sujeitos das microcomunidades pesquisadas, que as concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira não obedecem a um padrão ou a *disposições duráveis*, tampouco ocorrem fora do jogo ideológico no qual se inserem os agentes que as concebem. Pudemos identificar, também, uma certa previsibilidade nas atitudes pedagógicas, ou seja, nos *habitus* dos professores e alunos pesquisados.

No presente capítulo objetivamos dar continuidade à nossa discussão focando, na primeira parte, a impossibilidade de aplicarmos conceitos seguros e cristalizados relacionados às concepções de bons professores. Essas concepções serão consideradas a partir da **memória discursiva** dos sujeitos

⁴³ Fernanda Costa Franco, *op. cit.*, p.101.

pesquisados (Orlandi, 1999: 31; Carmagnani, 2001: 120), ou, para utilizar uma expressão aproximada ao pensamento de Bourdieu (1996), do **habitus interpretativo** (Monte Mór, 1999: 64; Menezes de Souza, 2001: 170), e localizadas no interior das tramas ideológicas subjacentes às condições de produção e às formações discursivas (Foucault, 1997: 50). Na segunda parte, analisaremos mudanças de *habitus* verificáveis na escola estadual de ensino fundamental, com o objetivo principal de questionar a imobilidade social promulgada pelas teorias da reprodução em educação. Para encaminharmos a reflexão proposta neste capítulo, examinaremos as mudanças de *habitus* ocorridas durante o desenvolvimento de um dos projetos pedagógicos elaborados nessa escola, relacionando tais mudanças aos pressupostos da pedagogia crítica (Freire, 1979/1998, 1992/2000; Giroux, 1992; Simon, 1992).

3.2. Deslocando e redimensionando o *habitus* pedagógico

Dentro do âmbito de um debate que se propõe a rever alguns dos pressupostos da teoria da reprodução na educação (Bourdieu e Passeron, 1970/1975), parece-nos pertinente colocar em discussão como uma das comunidades escolares estudadas, a escola EB, enfrentou seus problemas no campo educacional-pedagógico, encaminhando um trabalho que demonstrou os alcances dos esforços de todos os envolvidos e verdadeiramente interessados em uma política educacional voltada para as comunidades social e economicamente mais carentes.

O foco na escola Estadual EB nesta seção não é aleatório, como não poderia ser nenhum outro evento social, político e ideológico. Para

justificarmos a nossa escolha é importante retomarmos a descrição anteriormente realizada do contexto de desenvolvimento da pesquisa. No Capítulo 1, comentamos sobre as condições conflitantes nas quais começamos a nossa convivência com a referida escola. O aspecto que merece a nossa atenção, para o início da nossa incursão sobre essa comunidade escolar, é o fato de que mesmo frente às dificuldades sociais e econômicas que a maioria das escolas periféricas enfrentam, a escola EB praticamente sempre teve destaque com relação a seus projetos pedagógicos, quando comparada a outras escolas de mesmo contexto sócio-cultural, conforme nos esclareceu um dos sujeitos da nossa pesquisa, professor no município há muitos anos e, na ocasião, um dos coordenadores da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino dessa região:

P: você conhece um pouquinho da história do EB ... e como o EB entrou na sua vida?

E.: EB ... eu não sei muita coisa da EB mas sempre teve como ponto de pessoas que trabalhavam na Delegacia de Ensino no Núcleo a gente sabia que a EB era a escola que você poderia contar para projetos

P: como assim sabia

E.: pela fama da escola mesmo ah::: está sempre presente nas reuniões de direção quando a gente participava a diretora MH sempre se posiciona sempre se coloca a gente montou um grupo na Delegacia ((refere-se à Diretoria de Ensino da região como era comumente conhecida)) de diretores de coordenadores que estariam ajudando a oficina a trabalhar e a MH foi convidada compareceu deu cursos pela oficina sem ser um membro da oficina participou dos nossos PECs ... INC quer dizer ela INC de educadora né? não era só uma diretora então assim ela dava uma cara para a EB fora isso eu acredito que isso deva atrair professores também né? com perfil semelhante aquela escola é boa porque ali eu posso trabalhar

P: e você acredita nisso?

E.: eu acho que sim mas também (pode) atrair outros professores ... não é garantia de nada ...⁴⁴

Ante o exposto, é inevitável nos perguntarmos como foi possível à escola EB desenvolver vários projetos pedagógicos com tantas dificuldades

44. Transcrição da entrevista concedida em 31/01/2001.

comuns às escolas públicas e especialmente a uma escola de periferia da periferia.

Uma resposta satisfatória a essa pergunta possivelmente não deve constar dos interesses e preocupações de muitos **intelectuais turistas**, entendidos como *those who wish to pass effortlessly through the complex social, ideological and cultural landscapes, which any serious engagement with critical pedagogy must address* (Linda Brodkey, apud Simon, 1992: xiii). Para esses intelectuais e, por que não dizer, para muitos que se dizem educadores, não deve haver respostas a serem enunciadas. Felizmente, apesar de algumas lamentáveis evidências, não há necessidade de generalizarmos a existência de maus educadores ou, como oportunamente denominou Brodkey (apud Simon, 1992: xiii), de intelectuais turistas assistindo as inúmeras escolas que compõem a rede pública de ensino do nosso estado.

Tendo em vista os limites físicos e ideológicos impostos ao pesquisador e à escola EB pelas atitudes antieducacionais, pedagógicas e democráticas do dirigente de ensino, representante direto da Secretaria da Educação do Estado, gostaríamos de saber como se explica a violação dos direitos humanos dos alunos, professores e direção da escola durante o período em questão, principalmente quando a mídia oficial do Programa Estadual de Direitos Humanos divulgava e distribuía a todas as escolas do sistema público de ensino o livro *Direitos Humanos: Educando para a Democracia* (1998) para discussão e encaminhamentos pedagógicos entre os professores da rede. No prefácio da edição, lemos as diretrizes do programa:

PREFÁCIO

A idéia inicial da criação de uma cartilha era a de aportar um instrumento dirigido às escolas e aos municípios para implementação de políticas de direitos humanos. Com tal material se passa a idéia de que Direitos Humanos, mais que uma matéria de índole jurídico-formal, é uma forma de ver a vida, uma prática respeitadora dos direitos do outro, construída necessariamente na tolerância, na convivência diária, nos ambientes da família, da habitação, do trabalho e da vida pública.

A matriz primeira indicava a necessidade da cartilha para o incentivo de atividades pedagógicas, dentro e fora da escola, tendentes à implantação de uma consciência de respeito aos direitos humanos. Formula atividades pedagógicas sempre pensadas dentro da concepção de Paulo Freire. A relação educador-educando é uma via de duas mãos. Quem ministra a atividade aprende com os que a praticam, cresce no processo.

Mas a cartilha, com a força de textos de autores generosos, compilados e editados pelas mãos sábias da juventude da Equipe de Apoio à Comissão de Acompanhamento do Programa Estadual de Direitos Humanos, foi mais longe. É livro de leitura fácil e instigante. Dá uma idéia ampla e concreta do que seja a cidadania. Cobre vários pontos do Programa Estadual de Direitos Humanos. Abrange itens de educação para a democracia. Toca nos temas fundamentais e nos segmentos mais importantes afetados por violações de direitos humanos. E o faz sempre ensinando a criar solidariedade. Planeja atividades para gerar respostas às violações. Coloca o leitor/cidadão a par de outras obras, precisamente indicadas por uma identidade de preocupações no mundo dos direitos humanos.

Parece-nos que o dirigente de ensino não andou lendo a Cartilha e, como conseqüência disso não reconheceu os direitos das comunidades de ensino da região.

Como as diretrizes da Cartilha partem das concepções de educação de Paulo Freire, ficamos ainda mais atordoados por não conseguirmos identificar, em nenhum momento sequer, nos *habitus* e procedimentos que presenciamos do dirigente de ensino, o conhecimento da pedagogia defendida por Paulo Freire e exaltada em várias partes do mundo.

Em se tratando desses incidentes, podemos constatar que muitos *educadores* ainda desconhecem os contornos e alcances da pedagogia crítica que tem em Paulo Freire um dos seus fundadores (Cox & Assis-Peterson, 1999: 433). Pronunciam discursos pomposos, mas quando temos a oportunidade de verificar suas ações, evidenciamos que não extrapolam o campo estéril de retóricas vazias. Como nos lembram Cox e Assis-Peterson (1999: 448) sobre a pedagogia crítica: *Ironically, in the land of Freire, the voice of critical pedagogy is heard in the field of ELT only as a foreign voice that radiates from the center to the periphery.*

Mesmo imersos em uma atmosfera de pressão e autoritarismo disseminada pelo dirigente de ensino e seus colaboradores, atmosfera na qual não pudemos presenciar *uma forma de ver a vida, uma prática respeitadora dos direitos do outro, construída necessariamente na tolerância* (Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1998: 2), a escola EB não redirecionou as suas atividades educacionais e pedagógicas para se adaptar à tempestade e às exigências. Seria perfeitamente justo dizer que, em se considerando o mau

tempo nos arredores, a comunidade escolar quase que não percebia os efeitos do furacão do outro lado de suas muralhas.

Atribuímos parte dessa atitude da escola EB, frente aos efeitos de poder de alguns setores da Diretoria de Ensino de Carapicuíba, à postura e práticas pedagógicas que a comunidade tem desenvolvido ao longo de sua existência, embasada em um entendimento profundo da função social da educação em nosso país. Nesse sentido, podemos perceber que, embora identifiquemos práticas pedagógicas habituais na comunidade, esses *habitus* socialmente determinados não se apresentam, tampouco se cristalizam, de forma homogênea e previsível, porque são suscetíveis às relações de poderes em ação no contexto escolar, condição de sua existência.

3.2.1. Mudança de *habitus* e possibilidades de mudança social: instaurando o *locus* para uma educação e pedagogia críticas

Temos tentado manter a idéia de que as mudanças na educação estão intimamente associadas às mudanças que se processam nos vários setores da sociedade, ou, fazendo uso dos conceitos elaborados por Foucault (1997), de uma determinada *formação discursiva* em relação à *formação ideológica*.

Optamos pela perspectiva desenvolvida por Foucault, no tocante ao estudo sobre o poder, para a partir daí levantarmos um outro questionamento relacionado à noção de campo de Bourdieu, definido como *espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas* (Ortiz, 1983: 19), Esse conceito é entendido, também, como o espaço no qual o *habitus* se materializa e onde se travam lutas concorrentes entre os sujeitos/agentes dentro da

estrutura interna de cada campo. Tendo em vista esses aspectos, propomos uma aproximação da questão das lutas travadas no interior dos campos, tal como concebidos por Bourdieu, com os conceitos de poder desenvolvidos por Foucault (1979/1995, 1997, 1997/1999).

Mencionamos no capítulo anterior uma das críticas de Ortiz (1983: 26) à sociologia da reprodução elaborada por Bourdieu e Passeron (1970/1975), no que tange ao caráter imobilista do processo de reprodução social e à impossibilidade de mudanças na sociedade. Nesse sentido, embora as preocupações centrais de Bourdieu sejam entender o fracasso escolar das classes dominadas (cf. Silva 1996: 12), a sua análise não se propõe a discutir questões em torno da transformação social e das resistências dos agentes sociais no interior de um dado campo social. Esses aspectos não considerados pelo autor culminam necessariamente em dois pontos principais e de interesse para o nosso estudo, em especial para este capítulo:

- o sistema educacional é interpretado como um dos campos onde os valores sociais dominantes são reproduzidos, automatizados e inculcados por meio do dispositivo que Bourdieu cunhou de *habitus*;
- como conseqüência dessa percepção e interpretação do sistema educacional, como mera reprodução dos *habitus* dos setores sociais dominantes, as relações de poder podem ser entendidas como localizáveis, estáveis e, portanto, controláveis.

Diante dessas duas circunstâncias inter-relacionadas, o poder parece ser apresentado como uma entidade dotada de forma e localizada em um lugar específico. A par desse entendimento, a **genealogia do(s) poder(es)** de

Foucault (1979/1995: 180) é concebida de modo indissociável dos conceitos de **verdade e saber**:

Para caracterizar não o seu mecanismo mas sua intensidade e constância, poderia dizer que somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não pára de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para produzir riqueza. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder.

Vistas por esse viés e somadas às considerações feitas no Capítulo 1, quando da nossa discussão acerca da constituição das subjetividades, do desejo de poder segundo Nietzsche e da constituição das instituições sociais, verificamos que as relações de poder no interior dos campos são aspectos mais complexos do que as teorias da reprodução da educação promulgam. Questionamos, a idéia de uma possível **visibilidade atribuída ao poder**, decorrente de sua existência enquanto um *locus* estável, uma vez que o que percebemos nas relações sociais são **efeitos de poder** e não ele em si. De outro lado, a apreensão do poder como algo maléfico parece-nos debilitar ainda mais um estudo cujo escopo tenha como pretensão entender as complexidades das interações humanas, principalmente no campo educacional.

Tanto Ortiz (1983: 29) quanto Canagarajah (1993, 1999) observam os limites das interpretações deterministas e reprodutivistas na área da educação, no tocante ao pessimismo que as sedimenta e que suprime a possibilidade de transformação social, uma das funções e razões da própria existência do

sistema educacional. Quanto à complexidade do campo educacional Canagarajah (1993: 602-603) ressalta:

(...) Henry Giroux (1983) posits that the different social institutions and cultural sites “are governed by complex ideological properties that often generate contradictions both within and between them”, that a specific institution like the school is not ruled inexorably by the interests of the state and economy, although necessarily influenced by them. Giroux (1983) in fact criticizes reproductive perspectives of schooling, such as those of Althusser (1971), Bowles and Gintis (1976), and Bourdieu and Passeron (1977) for deterministically conceiving the school as serving to inculcate only the culture, ideologies, and social relations necessary to build and sustain the status quo.

Com efeito, a teoria educacional tradicional tem ignorado não apenas a teorização crítica sobre a superação do pessimismo e do imobilismo social, como também o entendimento do axioma de que o poder não é necessariamente maléfico. Foucault (1979/1995: 7-8) examina as relações de poder como mecanismos também produtivos dos quais ninguém é o proprietário:

*Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, **mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.**⁴⁵*

A concepção do poder como uma **rede produtiva** tem um significado particularmente relevante para o nosso estudo. As dificuldades que encontramos no processo de encaminhamento da pesquisa (Vide Capítulo 1), embora tivessem trazido uma série de inconvenientes já relatados,

⁴⁵ Grifo nosso.

constituíram-se uma força motriz para sua consecução. Nas seções que seguem, discutiremos outros problemas referentes às ações pedagógicas motivadas pela resistência às várias faces dos efeitos de poder.

3.2.2. Pedagogia e educação críticas: espaços da possibilidade em educação

As práticas de uma pedagogia e educação críticas não podem ser dissociadas da análise de um contexto social, histórico e ideológico mais amplo. Os conceitos e posturas relacionados à pedagogia e à educação críticas, referidas no presente estudo, baseiam-se naqueles desenvolvidos por Giroux, principalmente em seu estudo intitulado *Border Crossings - Cultural workers and the politics of education*. Nele, o autor define a educação e a pedagogia radical (1992: 10) da seguinte maneira:

Radical education doesn't refer to a discipline or a body of knowledge. It suggests a particular kind of practice and a particular posture of questioning received institutions and received assumptions. I would say in a general way that the basic premises of radical education grew out of the crisis in social theory. More specifically, we can distinguish three traits: radical education is interdisciplinary in nature, it questions the fundamental categories of all disciplines, and it has a public mission of making society more democratic. This last point is perhaps the principal reason why radical education as a field is so exciting. We can take ideas and apply them.

O propósito de focarmos a nossa atenção na escola EB justifica-se pelo fato de presenciarmos nessa comunidade escolar os aspectos apontados por Giroux em sua definição de educação e pedagogia radical, especialmente o que se refere à função política e à **missão pública** da educação de tornar a sociedade mais democrática. Foram inúmeros os momentos nos quais pudemos testemunhar o respeito aos alunos, que não se limitava aos

protocolos de boas condutas. Referimo-nos à preocupação e ao esforço dos professores de línguas em relacionar o conteúdo desenvolvido a aspectos interdisciplinares e a suas correspondências com questões práticas que envolvessem o cotidiano dos alunos. Entendemos essas posições dos educadores da escola EB como engajadas em uma perspectiva de currículo intrinsecamente associada a assuntos sobre as relações de poder e a identidade da comunidade escolar. Silva (1999/2001: 15-16) coloca apropriadamente a função do currículo como prática social:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, a nossa subjetividade (...) Podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder (...) Selecionar é uma operação de poder.

Como exemplo dessa preocupação com aspectos curriculares mais amplos, que contemplassem discussões em torno dos problemas sociais vivenciados pelos alunos, a equipe de professores da escola selecionou temas para que fossem debatidos nas diversas disciplinas, com enfoques peculiares. Uma forma encontrada pela professora A. para contribuir com essa discussão foi selecionar textos em Inglês que versassem sobre o tema escolhido para aquele bimestre, o racismo, explicou a professora.

Implícito nessa atitude pedagógica está o compromisso dos educadores da EB em proporcionar aos alunos discussões críticas que possam ir além da função reprodutivista e instrumental a que o processo de educação geralmente é atrelado. Ao proporem discussões relacionadas aos preconceitos raciais e de outras naturezas, impostos pela sociedade em suas esferas mais amplas, os professores promovem questionamentos que possibilitam aos alunos

entenderem a complexidade das relações sociais, tomarem suas posições ideológicas e se constituírem como sujeitos dentro das teias de poderes existentes no organismo social.

Quanto à concepção instrumental e reprodutivista da educação, Giroux (1992: 12) enfatiza:

*In my mind we have instrumentalized the process of education so much that we have forgotten that the referent out of which we operate is a white, upper-middle-class logic that not only modulizes but actually silences subordinate voices. **If you believe that schooling is about somebody's story, somebody's set of memories, a particular set of experiences, then it is clear that just one logic will not suffice.***⁴⁶

De acordo com essa visão, a ênfase nas experiências de vida e na história dos alunos são critérios cruciais para a definição de uma pedagogia e educação críticas. Um exemplo de aplicação desses critérios na escola EB foi a criação de uma classe específica para alunos com certo índice de repetência e com idade avançada para a série em que se encontravam. A criação dessa classe teve como objetivo o desenvolvimento de um trabalho dirigido, visando a superação das dificuldades próprias de aprendizagem apresentadas por esses alunos. Segundo nos contou a professora A., fora feito um remanejamento dos alunos para compor a classe, uma vez que eles estavam dispersos por várias salas que tinham, em sua maioria, alunos com idade visivelmente inferior. Esse *visivelmente* tornou-se uma orientação para que os professores pensassem em uma maneira de solucionar um problema que poderia tomar dimensões mais graves das já apresentadas. A medida tomada, a de agrupar alunos em uma classe fazendo prevalecer o critério idade, contradizia a orientação dada pelos supervisores de ensino da escola,

referente à formação de classes heterogêneas, como um quesito relevante para o processo educacional. Implícita na concepção de formação de classes heterogêneas, disseminada na maioria das escolas de ensino fundamental e médio, está a idéia de que o processo pedagógico tende a ser mais profícuo quando os alunos compartilham suas diversas experiências de vida. Porém, os professores da comunidade escolar discutiram o impasse e decidiram por meio de um conselho de professores, um dos instrumentos legítimos da estrutura escolar, formar uma sala específica para os alunos com defasagem de idade em relação à série que cursavam.

A professora A. fez, na ocasião, várias críticas às concepções de educação vigentes, ao excesso de burocracia nas tomadas de decisões mais urgentes na escola e à heterogeneidade das classes. No seu entendimento, o mais importante, nesse caso, era resolver o problema que emergia, o qual, ao contrário do que pensavam os supervisores de ensino, era o principal causador das dificuldades de ensino/aprendizagem daquele grupo de alunos e, mais sério ainda, o responsável pela sua discriminação.

Para que a formação dessa classe pudesse ocorrer, foi preciso transgredir as regras do jogo. Ou seja, para que o encaminhamento pedagógico com a formação daquela sala pudesse ganhar espaço foi necessário ocultar informações junto aos supervisores de ensino. A fim de cumprir com a burocracia dos numerosos formulários de acompanhamento das classes, fez-se um pro forma e outro com os efetivos acompanhamentos do

⁴⁶ Grifo nosso.

desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme explicou a própria professora A.:

E.: é mas nós discutimos isso em conselho de ((classe)) ela não está aqui por acaso INC é uma coisa que nós queríamos pedimos INC não pode você sabe que oficialmente nem pode isso né?

P.: por que?

E.: porque é pela documentação e tudo a própria supervisora ia pegar né?

P.: qual é o argumento dela?

*E.: porque burocraticamente atrapalha né? eles ((os supervisores)) acham que não funciona direito burocraticamente porque não é correto se o pai reclamar que o aluno está assistindo aula em outro lugar ... não sei **eles põem um monte de empecilhos só que a gente faz assim mesmo**⁴⁷*

Podemos perceber por essa fala a complexidade das decisões que envolvem as nossas escolhas enquanto educadores críticos. Uma “simples” decisão revela vários aspectos implícitos referentes ao posicionamento político que faz parte das atividades pedagógicas e da complexidade do ensino. Como nos lembra Giroux (1992: 17):

Teaching is complex, much more complex than mastering a body of knowledge and implementing curriculums. The thing about teaching is that specificity of the context is always central. We can't get away with invoking rules and procedures that cut across contexts.

Entendemos que os argumentos de alguns supervisores de ensino da escola EB apóiam-se em suas fundamentações clássicas muitas vezes defasadas e distantes do organismo vivo, latente, contraditório e conflitante que se constitui a na sala de aula. Esses argumentos não ecoam em sua totalidade na escola EB por razões bastante simples. Como já mencionamos várias vezes, nesse contexto de ensino nos pareceu estar nítido o porquê e para quem a escola existe. Sendo assim, não é de se estranhar que as vozes dos educadores e colaboradores da nossa pesquisa estejam sempre

impregnadas de resistências às formas fossilizadas de praticar e entender o que se passa nos arredores da sala de aula. Os supervisores de ensino, que resistiram à idéia da criação de uma classe que propiciasse condições de ensino/aprendizagem mais adequadas para os alunos em questão, seguiam uma orientação alicerçada no princípio de que a formação de uma sala com alunos em condições especiais promove a discriminação destes em relação aos demais. Essa interpretação denuncia alguns aspectos e mecanismos de poder que achamos relevante pontuar:

- desautoriza o conselho de classe, formado pelos professores, pelo coordenador pedagógico e pela direção da escola, cuja função principal é discutir e encaminhar os assuntos educacionais e pedagógicos em suas especificidades, no que se refere aos interesses da comunidade escolar;
- não leva em consideração as opiniões e *insights* dos professores envolvidos diretamente com os alunos;
- dissimula o próprio conceito de discriminação, pois impede que os alunos com dificuldades de aprendizagem tenham um acompanhamento mais atento e cuidadoso por parte dos professores e que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas em um compasso diferenciado para atender as necessidades específicas desses alunos.

A respeito da discriminação a professora A. comentou:

então eles ((referindo-se aos supervisores de ensino)) usam esse argumento que você está discriminando né? a discriminação mas o problema (não) é isso se você for discriminar o aluno pode estar misturado do mesmo jeito você discrimina do mesmo jeito você concorda? entra na

⁴⁷ Transcrição da entrevista concedida em 21/11/2000.

sala esses alunos já estão sendo discriminados eles estavam em salas de alunos que trabalhavam que tudo e eles não e eles ficavam no canto sabe aquela turma que ficava lá no canto INC pode ver que a maioria olha a faixa de idade deles já deveriam estar na 6ª 7ª alguns até na 8ª eram estavam em salas heterogêneas aquilo que eu comentei com você ... o professor não tem condição de estar trabalhando dessa forma (...) então aí nós sentimos eu falo como você vai trabalhar essa sala se você (discrimina)? pelo contrário aqui nós fizemos a primeira coisa que é o trabalho de auto-estima a primeira coisa que nós tivemos que fazer foi isso para depois conseguir dar aula né?⁴⁸

A maior preocupação dos professores estava pautada no fato de que se não fossem tomadas medidas imediatas, seria grande a possibilidade de desistência dos alunos. Devido à gravidade dessa situação, coube à equipe de professores assumir uma postura crítica, que implicava em transgredir as normas estipuladas pelos órgãos superiores representados pelos supervisores de ensino. Parece-nos que essa decisão encaminhada pela equipe pedagógica estava sedimentada em uma clareza da função social tanto do educador como da escola crítica. Por esse motivo, valia a pena correr riscos, conforme afirmou a professora A.:

olha nós meio que é ... na surdina entendeu? é na surdina não é uma coisa assim aberta é meio na surdina então por exemplo as nossas anotações são todas escritas a lápis escondidinho se ela ((referindo-se à supervisora de ensino da escola)) pegar uma hora a gente tem que apagar para não ver e ficar sabe? é... umas coisas que a gente não entende sabe? (a gente não sabe por que) se a gente tem disposição para fazer você não pode fazer nada⁴⁹

Embora os riscos que assombravam essas transgressões fossem reais, os professores da escola EB não pareciam temê-los. A professora A. chegou a colocar em evidência a falta de profundidade e de entendimento de alguns setores burocráticos da diretoria de ensino, que visitavam a escola imbuídos de suas concepções, conceitos e *habitus* cristalizados, que os impediam de ver

⁴⁸Transcrição da entrevista concedida em 21/11/2000.

a comunidade escolar, o *locus* das práticas de ensino/aprendizagem, com outras lentes que não aquelas que orientavam as suas teorias educacionais:

é o que eu sempre falo consulta e consulta a teoria quando chega na prática você percebe que nem sempre são eficazes e nem sempre dá para você trabalhar né? é importante até para a gente questionar para dizer né? mas na maioria das vezes não ajuda muito se você ficar muito presa nela⁵⁰

Na opinião da professora, a teorização, desprovida da verificação dos resultados que apreendemos na prática e nos encaminhamentos dos processos pedagógicos, não somente orienta muitas atitudes docentes, como também ofusca a compreensão do que realmente acontece na sala de aula e na escola.

Com referência ao ensino de Inglês na escola EB, a diretora MH tinha a proposta de implementar um curso de Inglês para as crianças de primeira à quarta série, com o objetivo de minimizar os problemas enfrentados por elas nessa disciplina nas séries subseqüentes. Porém, para que esse projeto pudesse ser implementado, seria necessário uma outra transgressão às burocracias impostas pelo sistema público de ensino, pois não seria possível o encaminhamento do projeto pelos meios oficiais segundo informou-nos a professora MH.

3.2.3. Mudanças de *habitus* e mudanças de percepções na comunidade escolar

No Capítulo 1, comentamos que um dos aspectos que nos intrigava no início da nossa pesquisa era o fato de os professores de línguas da escola EB

⁴⁹ Transcrição da entrevista concedida em 21/11/2000.

estarem vinculados à educação há muitos anos, sendo a maior parte desse período na comunidade escolar em questão. Na entrevista que fizemos com a professora A., ela nos contou como ocorreu seu ingresso no magistério:

P.: Você poderia falar um pouco sobre a sua experiência como professora de Inglês?

E.: de inglês? bom minha experiência

P.: é Inglês e Português?

E.: bom é um pouco difícil de separar né? mas elas aconteceu num mesmo momento depois que eu me formei e não quis dar aula fiquei um tempo sem dar aula e de repente veio a minha mente e falei não pra que que eu peguei esse diploma e vou dar aula e aí foi assim uma coisa automática eu cheguei numa escola pra ver se tinha aula tinha aulas toda de Português e Inglês e aí resolvi pegar as duas e aí num mesmo instante já fui um pouco afoita

P.: isso faz quanto tempo?

E.: faz onze anos⁵¹

Uma das razões pelas quais nos referimos constantemente em nosso estudo a professores de línguas, ao invés de professores de Inglês é o fato de ser incomum os professores ministrarem somente Inglês ou somente Português. A possibilidade de se obter a dupla habilitação (Português e Inglês) no curso de graduação é um dos motivos. Contudo, na maior parte dos casos de que temos conhecimento, geralmente a Língua Inglesa é incluída na carga horária dos professores apenas para completar o número máximo de aulas que podem ser ministradas no ensino público estadual. Com relação à sua experiência com o ensino de Inglês, a professora A. nos informou alguns aspectos relevantes para o nosso estudo:

E.: onze anos é ... Português foi uma uma área mais trabalhada né? porque a gente sempre trabalha mais Português Inglês ficou um pouquinho mais afastado durante (muito) um período até que eu conheci o Van. da Oficina ((Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino da Região)) visualiza um pouquinho diferentemente a área de Inglês né? durante esses esses anos todos sei lá eu tentei aplicar vários métodos processos ((ri)) pra ver o que que dava certo o que não dava até hoje eu sei alguma coisa da outra

⁵⁰ Transcrição da entrevista concedida em 21/11/2000.

⁵¹ Transcrição da entrevista concedida em 09/10/2000.

não né? mas acho que estou indo no ritmo buscava uma melhor maneira de estar trabalhando nessa área né que pra gente é um pouco complicado

P: por que é complicado?

Prof. A.: e em relação a própria formação porque Inglês normalmente é feito de uma forma assim como segunda opção né? e a minha faculdade foi assim também segunda opção tal e a gente deixou um pouquinho de lado e aí a gente percebe a dificuldade principalmente na área da conversação num trabalho mais ágil né? mais agilizado na sala de aula e isso cria um certo bloqueio durante as aulas e eu percebo que é uma área muito rica mais que ainda não está bem desenvolvida nas minhas aulas ainda né?⁵²

O primeiro elemento a ser extraído da experiência acima relatada é o fato de a dupla habilitação, oferecida por um número considerável de instituições de nível superior, não corresponder às expectativas de muitos professores quanto à sua preparação para o magistério da Língua Inglesa nas escolas de ensino fundamental e médio. Porém, como parece estar na natureza inquieta e crítica dos docentes da escola EB, a professora A. procurou melhorar a sua proficiência em Inglês participando dos cursos em serviço e encontros oferecidos pela Oficina Pedagógica aos professores das diversas áreas. Dentre os vários elogios que podemos fazer a essa professora e à comunidade escolar como um todo, por tudo o que discutimos nas páginas anteriores, está a capacidade e a boa vontade da professora em se dispor a mudar seu *habitus* pedagógico e a se dedicar ao aperfeiçoamento do seu trabalho com a Língua Inglesa, tanto no que se refere à questão da estrutura lingüístico-comunicativa, quanto às posturas teórico-metodológicas. Na entrevista, ela nos contou um pouco sobre o processo que desencadeou na mudança de seu *habitus*:

P: você falou que você teve contato com a Oficina Pedagógica INC com o prof. Van.

⁵² Transcrição da entrevista concedida em 09/10/2000.

E.: *isso*
P: *dos conceitos que você tinha de ensinar Inglês né? antes disso o que que mudou antes desse contato?*
E.: *ah::: mudou bastante olha*
P: *você poderia explicitar um pouco mais?*
E.: *olha antes as minhas aulas eram muito assim voltadas realmente pra livros os exercícios tirados de livros de livros de Inglês se dá lá uma regrinha e passa exercício da uma regrinha e passa exercício aquela coisa de sempre às vezes um texto pra o aluno traduzir tal e eu observei depois desse contato que era uma coisa um pouco ... frustrante até pro próprio aluno né? porque fica uma coisa um pouco sem graça maçante e eu resolvi experimentar coisa diferente ... por que não? por exemplo e isso foi uma frase que ele disse pra mim porque ele gravou a minha aula e nós conversamos sobre isso e ele disse uma frase pra mim é::: você mesma que deu as frases eu disse foi eu mesma que deu as frases pra eles era alguma coisa pra traduzir uma coisa assim eu não me lembro direito não é? ... nesse ínterim eu fiquei pensando né? onde ele queria chegar mas também eu não me aprofundei e aí chegando em casa eu pensei é mesmo né? a coisa fica sempre eu fazendo eu formulando eu resolvendo eu vou jogar na mão deles eu vou deixar eles fazerem isso né? eu vou dar o básico a coisa básica pra eles trabalharem e deixar que eles eles aproximem da língua né? ... **então foi o primeiro passo para a mudança da aula**⁵³*

Durante a entrevista, perguntamos também à professora A. sobre os critérios que havia estabelecido para a sua carreira profissional e acadêmica quando da escolha da escola EB para o desenvolvimento do seu trabalho. Ela tinha, por exemplo, a opção de lecionar em escolas mais próximas do centro do município, que apresentassem melhores estruturas, como prédios recém-construídos e/ou reformados, e que em função do número de alunos assistidos, recebessem mais verbas e um acompanhamento, pelo menos em tese, mais adequado de apoio pedagógico. Sua resposta foi a seguinte:

E.: *primeiro muito específico pela liberdade de trabalho*
P: *INC você está decidindo porque era uma escolha que tinha que ter sido feita com muito cuidado um professor concursado*
Prof. A.: *exatamente foi feita foi feita mas o primeiro ponto S ((referindo-se ao pesquisador)) é a liberdade de trabalho ... em outras escolas por melhores que fossem que tinham melhor estrutura que essa daqui porque é uma escola pequena né? mas não tinha liberdade de trabalhar sabe a coisa era assim meio presa insegura aqui não aqui eu tenho a confiança de um grupo de trabalho que conhece o meu trabalho sabe que eu trabalho então me sinto livre pra eu poder fazer o que eu achar que tem que ser feito*

⁵³ Transcrição da entrevista concedida em 09/10/2000.

entendeu? a direção da escola é maravilhosa me acompanhou há anos meu trabalho né? onde eu ia ela ia com meus trabalhos

(...)

mas S aqui tem a coisa que é mais importante ... eu acho que acima de tudo é essa relação pessoal porque da maneira como nós somos tratados esse carinho com atenção com confiança a gente procura passar isso para os meninos também né? e hoje você circula pelas escolas aí e vejo que não está fácil para nenhuma né? têm problemas né? é claro que têm problemas todas têm mas eles têm o respeito o carinho uma atenção pela gente que é impressionante⁵⁴

Tendo em vista as colocações feitas pela professora A. no trecho acima, o critério que prevaleceu em sua opção por lecionar na escola EB foi a valorização e respeito dessa comunidade escolar pelo trabalho desenvolvido pelo educador. Com efeito, presenciamos, em outras oportunidades, instituições escolares que não tinham como princípios norteadores o respeito, tampouco o reconhecimento do trabalho dos professores. A atitude de apreço, comum nas relações entre os professores, os alunos e a direção da escola EB, não se estendia a outras realidades escolares com as quais tivemos oportunidade de conviver em estudos anteriores. Embora não haja uma equação, à nossa disposição, pela qual fosse possível entender o porquê das várias discrepâncias encontradas nas escolas, verificamos, no excerto em continuação ao anterior, que tanto o conceito de *habitus* (Bourdieu e Passeron, 1970/1975) quanto as concepções de bons professores se distanciam da regra geral num contexto escolar onde ocorrem as trocas afetivas das interações humanas:

E.: às vezes chega num momento que emociona (chega) a um ponto que eles nos veneram sabe às vezes você chega atrasada você não vai dar aula eles chegam ah professora vai dar aula pra gente sabe um desespero para estar com a sua companhia coisa que em outra escola ai graças a Deus que a professora não veio né? aqui não tem esse relacionamento⁵⁵

⁵⁴ Transcrição da entrevista concedida em 09/10/2000.

⁵⁵ Transcrição da entrevista concedida em 09/10/2000.

Ante a situação comentada pela professora, indagamos quais eram, em sua opinião, as prováveis origens desse afeto, tanto por parte dos docentes como dos alunos. Ela nos respondeu:

E.: acho que vem da estrutura da direção a MH ((refere-se à diretora da escola)) é uma pessoa muito aberta então a sala dela é a sala de qualquer um de todo aluno de pais de funcionários de todo mundo que chega vai direto lá às vezes as pessoas têm mais liberdade lá do que na nossa na nossa sala de aula e tudo né? tem muito mais burocracia pra você chegar na porta da minha sala do que pra chegar e falar com a MH então essa abertura que ela dá a gente também dá porque automaticamente você entra no clima da coisa né? e isso torna acho que um pouco mais prazeroso⁵⁶

Tanto o professor V. quanto a professora A., que ministram as disciplinas Língua Portuguesa e Inglesa na escola, são enfáticos em afirmar a conduta democrática liderada e sustentada pela diretora da escola como fator crucial que culmina no engajamento do corpo docente, dos alunos e da comunidade escolar.

Por essa observação, notamos, novamente, a mudança de *habitus* educacional-pedagógico envolvendo agora um outro protagonista da comunidade escolar: a diretora. Esse aspecto deve ser sublinhado, uma vez que já presenciamos diretores de escolas com atitudes caracterizadas, principalmente, pelo abuso de poder.

A própria localização da sala da diretora está associada com essa postura. Na maioria das unidades escolares, especialmente aquelas de construções mais recentes e monumentais, a sala da direção é quase sempre de difícil acesso e localizada num lugar estrategicamente escolhido, que permite uma vigilância dos arredores da escola. Dessa estrutura física, que não é desprovida de intencionalidade, fica uma impressão de um espaço

diferenciado e até mesmo mítico, onde os olhares dos alunos um tanto quanto evitam. Essa impressão reforça a questão proposta por Foucault sobre a constituição do espaço estruturado para se obter **efeitos de visibilidade** (1979/1995: 210)⁵⁷.

Porém, esse não é o caso da escola EB. Talvez pelo fato de a unidade escolar ter proporções físicas menores em relação à grande maioria das escolas da região, os contatos humanos são muito mais próximos e, inúmeras vezes, presenciamos o acesso fácil, livre e sem os protocolos habituais de alunos, professores, funcionários e do pesquisador à sala da diretora. Mas esse acesso sem burocracias e protocolos parece estar relacionado a questões muito mais amplas do que a simples configuração física da escola. Baseados em nossa observação e em notas no Diário Retrospectivo, podemos afirmar que a sinergia que orienta as relações humanas nesse contexto de ensino ou, para nos referirmos aos conceitos de Bourdieu (1982/1998, 1999), **as trocas lingüísticas e simbólicas** entre os protagonistas dessa comunidade escolar parecem ser o próprio fundamento de educação que norteia a direção. Desse modo, as relações inevitáveis de poder, que se materializam no conjunto de encaminhamentos pedagógicos estruturados nos currículos propostos pela equipe de docentes, discentes e direção de escola, pressupõem a construção de práticas educacionais numa **comunidade escolar** interpretada como **locus de discussão** e a concretização de uma

⁵⁶ Transcrição da entrevista concedida em 09/10/2000.

⁵⁷ Em um outro estudo de caso, intitulado *A teoria do Panóptico de Michel Foucault e a linguagem da arquitetura da Vila de Paranapiacaba* (Pouza: 1998, Mimeo), pudemos estudar, baseados nos conceitos elaborados por Foucault, a constituição e construção do espaço da

práxis que visa, acima de tudo, os alunos. Nesse sentido, nossa pesquisa nos levou a interpretar as ações pedagógicas desenvolvidas na escola EB como sedimentadas num entendimento de *currículo como um campo aberto (...) um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e a crítica* (Silva, 1999/2001: 29).

Levando em consideração o conjunto de interpretações e relações elaborado até o momento, começamos a entender de maneira mais plausível alguns dos nossos questionamentos iniciais. Por exemplo, o porquê de a direção da escola EB possuir uma postura diferenciada em relação a outros contextos de ensino da região. Inúmeras intuições nos vieram à mente na ocasião, mas as explicações razoáveis, baseadas em ações concretas da comunidade, foram-nos passadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Dois aspectos centrais nos incomodavam: os comentários habituais sobre as atitudes pouco democráticas de uma grande parte dos diretores da região e, mais preocupante ainda, o preconceito de que não se pode fazer muito mais pelas escolas públicas localizadas na periferia. Porém, esses preconceitos eram constantemente desmistificados na escola.

Em conformidade com as declarações dos professores A. e V., o professor Van., um dos coordenadores da Oficina Pedagógica na ocasião, questionado quanto aos mitos e preconceitos geralmente direcionados à escola pública e às atitudes autoritárias de alguns diretores e de seus colaboradores, esclareceu-nos que era o respeito aos alunos que fundamentava as atitudes e os procedimentos diferenciados da escola EB:

Prof. Van: começa por um fato né? você já entrou no banheiro dos alunos do EB?

P: entrei e parte das minhas algumas das minhas entrevistas foram feitas ao lado do banheiro ou seja não foi feito dentro do banheiro mas foi feita ao lado do banheiro que é na cantina dos alunos de uma limpeza ... uma limpeza uma claridade uma coisa saudável e entrei sim no banheiro e é muito incomum um banheiro tão bem feito tão bem dedicado a eles né?

Prof. Van: então se a gente quisesse tentar descobrir o que está na cabeça da MH dessas pessoas essas pessoas as vices dela as pessoas que estão com ela parece que ali há uma harmonia né? ... claro que você nunca vai generalizar pra todos não é nada disso é o que acontece é o seguinte é difícil (entrar) na cabeça mas a concretização disso né? não fica só na cabeça a gente tem muito muito professor coordenador que se diz né? tão progressista tão bambambã não sei o que e você não vê acontecer não é? o cara foi coordenador não sei o que do R. tá e aí o que que fez dá pra ver fisicamente coisa do Paulo Freire reflexão e ação só conversa blablablá não ... o banheiro é um exemplo simbólico do que foi feito ali

P: do respeito com esses alunos

Prof. Van: do respeito com o aluno mesmo é::: eu poderia dar outros exemplos físicos né?⁵⁸

Por mais incrível que essa informação possa parecer para justificar como se dá na escola, de maneira concreta, parte do respeito com os alunos, é um fato que não pode ser deixado de lado. Em primeiro lugar, por se tratar de uma comunidade escolar com inúmeras carências de cunho social; em segundo lugar, por estar localizada em um dos bairros mais humildes da região; e, em terceiro lugar, por que podemos constatar que, em escolas mais privilegiadas e em regiões com melhores condições socioeconômicas, esse aparente detalhe é, muitas vezes, negligenciado, é tratado como um detalhe desprovido de maiores implicações. O professor Van. ressaltou ainda que:

(...) eu já estive eu já trabalhei em escolas que eram enormes novas bem organizadas cujo banheiro era assim um lixo é um negócio horrível⁵⁹

Podemos concluir, diante dos depoimentos anteriores, que não há uma relação direta entre o fato de uma escola estar inserida em uma comunidade

produzem a necessidade de vigiar mais do que a necessidade de punir.

⁵⁸ Transcrição da entrevista concedida em 31/01/2001.

⁵⁹ Transcrição da entrevista concedida em 31/01/2001.

carente e o de tratar seus alunos com indiferença e menosprezo. Ao contrário, todos os dados colhidos na escola EB, por exemplo, apontam para um crescente e envolvente respeito entre alunos, professores, funcionários e direção.

Um agravante que colabora para diminuir as possibilidades de implementação de uma pedagogia crítica, voltada aos interesses imediatos da comunidade escolar, advém de interpretações opostas sobre *o porquê e para quem* a escola existe.

Nos excertos que seguem são comentadas duas visões de mundo diferentes sobre a apropriação do espaço escolar para a manifestação de **desejos de poder** e de posse do patrimônio público. A primeira atitude tem um encaminhamento oposto ao da direção da escola EB. Em continuação à entrevista concedida, perguntamos ao professor Van como poderíamos entender, a partir da sua experiência como educador, a conhecida e reconhecida postura autoritária de determinado diretor de escola da região.

Ele nos respondeu:

não é fácil entender compreender isso mas você vê o sentido de posse com duas possíveis leituras quando esse diretor autoritário entra nessa escola ele acha que é dele dele indivíduo né? ele acha INC que a escola é povoada por animais ali né? ele há existe partes da escola que parece que é a casa da diretora não é? então ela toma posse mesmo daquilo como algo privado⁶⁰

A essa postura de posse do patrimônio público contrapõe-se a da direção da escola EB, de acordo com o professor Van:

já a MH né? ela lê a posse como da comunidade então a MH ela sim toma posse mas toma posse junto com outras pessoas né? não dela aquilo tanto que não fez um banheiro pra ela ... vai ver o banheiro da outra escola cujo

⁶⁰ Transcrição da entrevista concedida em 31/01/2001.

*diretor é autoritário vai ver e vai ver o dos alunos o banheiro lá é azulejado
coincidentemente os banheiros são pontos de ... contraste⁶¹*

3.3. Pedagogia crítica e da possibilidade em ação: Projeto Correspondência Virtual

Nas seções anteriores, discutimos algumas condições elementares que nos possibilitaram repensar inúmeros preconceitos e mitos em torno do ensino público e que permitem gerar ações e práticas pedagógicas críticas.

Entendemos tais mitos e preconceitos, materializados nas práticas sociais e educacionais, como **efeitos discursivos** (Orlandi 1999) e **ideológicos** (Eagleton, 1991/1997: 172), verificáveis em **habitus interpretativos** dos sujeitos (Monte Mór, 1999: 64; Menezes de Souza, 2001: 170-171) inseridos em **condições de produção de discursos** específicas (Orlandi 1999: 30-31). De um lado, esses mitos e preconceitos não estão fora do constante e interminável jogo de disputas por poder. De outro, eles se estabilizam pela própria característica das construções dos saberes humanos (vide Capítulo 1), dissimulados por meio da memória discursiva e dos *habitus* sociais e, em dado momento, defrontados com “novas” condições de produção, são destituídos, substituídos ou recriados⁶².

No Capítulo 2 também discutimos as concepções conflitantes e contraditórias de bons professores de Inglês como língua estrangeira. Procederemos, agora, a uma breve incursão ao projeto pedagógico intitulado

⁶¹ Transcrição da entrevista concedida em 31/01/2001.

⁶² Ver também o nosso estudo sobre os mitos construídos pela mídia escrita e relacionados ao ensino/aprendizagem de Inglês, intitulado “Mídia Escrita e Concepções de Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira” (2001: 127-152).

Projeto Correspondência Virtual⁶³, desenvolvido pela escola EB em parceria com a Oficina Pedagógica e com o Núcleo Regional de Tecnologia Educacional da Diretoria de Ensino de Carapicuíba. Para tanto, levaremos em consideração a questão da estabilização momentânea e dinâmica dos *habitus* pedagógicos, suscetível às forças ideológicas e às relações de poder em ação em determinado contexto.

O Projeto Correspondência Virtual ou Projeto Correspondência, como ficou carinhosamente conhecido (doravante denominado PCV), configura, na nossa interpretação, um exemplo profícuo, relevante e não-virtual de como é possível reagir aos fadados preconceitos e mitos que assolam a escola pública, por meio das práticas e dos discursos vazios de educadores e administradores *turistas*, tal como um *mato que não sai coelho*⁶⁴, para nos valeremos de um provérbio popular.

Antes de discutirmos alguns aspectos e encaminhamentos do PCV, é necessário inseri-lo em seu contexto de produção e no contexto da nossa pesquisa.

O professor Van., um dos coordenadores do projeto, informou-nos que o objetivo principal dele era o de proporcionar às escolas da região situações educativas significativas, nas quais se criassem condições propícias para o desenvolvimento da escrita em língua materna e língua estrangeira (Souza, 1999: 12)⁶⁵.

⁶³ Oficina Pedagógica e Núcleo Regional de Tecnologia Educacional, *Projeto Correspondência Virtual*, fevereiro/1999.

⁶⁴ Mario Prata, *op. cit.*, p. 61-62.

⁶⁵ Vide o texto, "Como tudo começou" (*Jornal O Perdigoto*, p. 12), no Anexo 2, à página 3.

Obviamente, o escopo inicial do projeto se ampliaria à medida que outras áreas de conhecimento fossem necessárias para o seu encaminhamento. Na seção “Análise da Realidade e Justificativa” do referido projeto, lemos os seguintes aspectos norteadores:

Dados do SARESP, do SAEB, nossa experiência pessoal, além de diversas pesquisas em educação revelam que os alunos, de um modo geral e de nossa região, especificamente, apresentam defasagem nas habilidades de leitura e escrita, tanto na língua materna como em língua estrangeira, têm dificuldades de interpretação e produção, não estão acostumados a trabalhar com diferentes tipos de texto nem identificar sua função social. Acreditamos que um dos fatores decisivos para a configuração desse quadro seja o tratamento que a escola dá ao ensino dessas habilidades. O trabalho escolar nesse campo não é atrelado a um objetivo significativo e nem a uma necessidade real de interlocução.

Registradas essas orientações gerais do PCV, trataremos de alguns encaminhamentos dados para a sua execução. Todavia, será necessário fazer vários recortes no sentido de nos limitarmos basicamente ao momento em que a escola EB entra em cena. Não nos é possível, dentro dos limites impostos ao presente estudo, discutir todas as nuances, alcances e percursos que o projeto em referência mereceria que discorrêssemos.

O primeiro aspecto que avaliamos ser importante para a nossa reflexão está relacionado a outros discutidos até aqui, a saber: a questão da função social da instituição escolar e das políticas curriculares; a disponibilidade dos protagonistas da comunidade escolar em estarem abertos ao diálogo, à troca, ao intercâmbio de saberes advindos das práticas educacional-pedagógicas; as posturas autoritárias exacerbadas de alguns “educadores”.

De acordo com o professor Van., o convite à escola EB foi feito logo depois que uma professora de Língua Portuguesa de Portugal mostrou interesse em estabelecer um intercâmbio com escolas no Brasil vinculadas ao

Projeto Correspondência Virtual. É importante ressaltar que o contato inicial com a professora M. de Portugal se deu através da lista de multiplicadores do ProInfo⁶⁶ contendo o pedido de parceria. Esse pedido estava à disposição de educadores de qualquer parte do Brasil. O professor Van. relatou os motivos prováveis que levaram a professora de Portugal a escolher o PCV:

E.: (...) ela coloca que entre os vários assédios que ela teve este assédio foi mais convincente

P.: ela tinha outros contatos?

E.: a V. ((refere-se à coordenadora do ProInfo)) abriu jogou na lista então é assim joga a isca pula peixe em cima todo mundo quer né? Portugal ... então ninguém queria porque era a nível Brasil só e... então várias pessoas ligaram pra ela entraram em contato e ela acabou seguindo algo que estava mais concreto que era o projeto escrito já com todo algo em andamento e aí o que aconteceu a escolha lógico que é de novo foi o EB⁶⁷

Diante do histórico da escola EB, representado por um extenso currículo de participações efetivas nas atividades educacionais e pedagógicas, ela não demorou muito para ser contatada a participar do projeto. A escola EB, no entanto, não havia sido incluída no programa do ProInfo logo no início. Ela não dispunha de computadores para que pudessem ser desenvolvidos os projetos de informática educacional. Havia somente um computador para uso administrativo. Mesmo considerando esse problema técnico, pois o PCV previa a utilização da Internet para as trocas de correspondências, a escola EB não foi excluída. Segundo a avaliação do professor Van., o que movia o projeto eram as condições humanas:

é acabava usando pra tudo mesmo ... e uma escola pequena não tem espaço não tem sala de aula para computador então eles usavam a secretaria pra fazer os contatos então a gente acreditou que não interessa

⁶⁶ Programa educacional que visa a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramentas de apoio ao processo de ensino/aprendizagem. Ver Anexo 2, às páginas 11-12, com relação à estrutura do ProInfo.

⁶⁷ Transcrição da entrevista concedida em 31/01/2001.

*se não tem as condições físicas para INC se tem a condição humana né? o aparato humano dá-se um jeito*⁶⁸

Enquanto a escola EB não tinha à sua disposição computadores e recursos necessários para que seus alunos tivessem acesso à informática educacional tampouco, uma sala que pudesse ser utilizada para esse fim, várias escolas da região não somente logravam de edifícios monumentais como também dispunham, em média, de dez computadores exclusivamente alocados nas salas de informática. Havia uma outra discrepância: as salas ambiente de informática nessas escolas eram raramente utilizadas pelos alunos, quando não são, na maioria das vezes, *guardadas a sete chaves*⁶⁹.

No que se refere à escola EM, por exemplo, a coordenadora pedagógica nos contou sobre as dificuldades encontradas nos trabalhos com aplicativos educacionais na sala de informática:

E.: é assim nós temos que trazer a sala quando vai fazer um trabalho tem-se que trazer a sala aí tenta assim como nós temos do lado a sala de leitura a sala de vídeo aí o professor tenta enquanto um está aqui outros estão está na sala de vídeo ou lendo ou assistindo vídeo e aí quando termina o tempo aí é tempo marcado acabou daquele aí passa e vem mais tentando jogar assim porque a sala não comporta todos né?

P: e toda semana como é que é a periodicidade?

E.: não não é toda a semana isso aí é quando o professor entra na matéria e que que encaixa alguma coisa aí ele está trazendo às vezes às vezes é uma vez no bimestre às vezes é uma vez no ano

(...)

*eu sinto que aqui vou colocar aqui dessa escola é o acesso é assim pra você chegar até a sala você tem que estar ciente disso daquilo é normas que são colocadas é então com isso é tantas coisas que são colocadas que você é responsável você é responsável disso porque fica tanta responsabilidade nas costas do professor que se omite a não entrar (...) é vamos INC essa responsabilidade se quebrar alguma coisinha você é responsável INC se acontecer alguma coisinha você é responsável o professor é responsável (...) que estava é o responsável né? então eu acho que essa responsabilidade barra muito o professor a freqüentar ... ou também é não ter o suficiente ... do professor não conseguir trabalhar as duas maneiras né? lá na sala de vídeo e aqui*⁷⁰

⁶⁸ Transcrição da entrevista concedida em 31/01/2001.

⁶⁹ Mario Prata, op. cit., p. 87.

⁷⁰ Transcrição da entrevista concedida em 21/09/00.

Inúmeros são os depoimentos a respeito dos motivos pelos quais os alunos não têm acesso ao que lhes é de direito. Ao contrário do que muitos pensam, a sala de informática não se constitui uma concessão ou um espaço lúdico e de descontração. Dentre os motivos mais comuns mencionados pelos sujeitos que compõem a nossa pesquisa enumeramos: a falta de preparo do professor para operacionalizar o computador; sua falta de interesse pela informática, especialmente pela informática educacional; a possibilidade de os alunos danificarem os equipamentos, cuja responsabilidade é do professor; a indisciplina de alguns alunos; a insuficiência de computadores para todos eles.

Quanto à escola EB, essa instituição não preenchia um dos requisitos estipulados pela Secretaria da Educação e pela coordenação do ProInfo, conforme atestou a diretora, professora MH:

E.: a gente enviou ofício para a ... tem um setor da secretaria da educação⁷¹ que é de informática pedagógica a chefia é a SG a gente mandou ofício mas eles têm critérios e um dos critérios é uma escola com 1400 alunos e nós temos ... aqui é 1037 então fica difícil você conseguir porque na realidade é uma rede grande então realmente eles têm que ter critérios mas ao mesmo tempo o outro lado da moeda é que a gente tem escolas que têm até 2000 e poucos alunos recebem os computadores e esses computadores não são usados ... então

P: por que eles não são usados?

E.: sei lá eu né? cada um ou a dificuldade mesmo de do professor ainda não estar suficientemente treinado para usar essa nova tecnologia né? ou a questão assim de custo para a escola né? é tinta pra impressora custa 75 reais uma um cartucho né? e daí pra frente ... telefone que era um outro problema⁷²

Não é nosso objetivo central discutir a questão da introdução da informática educacional no ensino público, no que tange aos seus aspectos positivos, negativos e à sua viabilidade. Este seria um tema relevante para um estudo de outra natureza. Porém, dentro do nosso interesse mais específico, o

⁷¹ Refere-se à FDE, setor de Informática Pedagógica.

relato a seguir do professor Van. nos interessa bem de perto. Em visita técnica a uma das escolas mais tradicionais e, portanto, melhor equipadas da região, ele se deparou com esta cena:

P: e a sala ambiente de informática continua fechada ((referindo-se a uma das escolas da região))?

E: fecham fecham essas escolas grandes aí tem que manter uma aparência então quando funciona a sala de informática? quando alguém vai visitar por exemplo eu estive em visita a uma escola famosa aqui pelo autoritarismo do diretor e quando eu cheguei lá os computadores todos ligados os programas todos na mesa e vários professores mexendo naqueles programas eu falei não falei né? pensei puta sacanagem isso não? como é que pode sabem que eles não usam o aluno não tem acesso e quando vai fazer a visita é toda aquela maquiagem

P: você foi fazer a visita como

E: representante do Núcleo verificando se há trabalho ali até por que foi pedido pela Secretaria um diagnóstico e a gente foi visitar escola por escola esses foram com a cara de pau mesmo maquiou

P: essa escola é uma das mais tradicionais da região né?

E: sim⁷³

Ante essa situação, é inevitável nos perguntamos: quanto tempo mais essa cena formada por discursos vazios vai perdurar?

De qualquer forma, o que nos interessa é a sinergia, os objetivos, os anseios, os desejos que movem os educadores compromissados com a pedagogia crítica e da possibilidade. Essas diretrizes são bem sintetizadas nas palavras já citadas do professor Van.: *se tem a condição humana né? o aparato humano dá-se um jeito.*

De volta ao Projeto Correspondência, o professor Van. nos informou que o professor V. da escola EB já trabalhava com trocas de correspondência, via correio convencional, com vários estados do Brasil há algum tempo; portanto, apresentava *know-how* para se integrar ao projeto. Daí o convite a ele encaminhado:

⁷² Transcrição da entrevista concedida em 17/08/2000.

⁷³ Transcrição da entrevista concedida em 31/01/2001.

Olá, amigo!

Tenho uma boa nova! Acabei de fechar uma parceria com uma professora de Portugal! Dentre as 15 escolas que participam atualmente do PCV, acredito que a sua seja a mais indicada para iniciarmos a fase internacional. Se você topa mais esse desafio mando-lhe mais detalhes. Mas faço um alerta desde já, é imperdível!!! Imagine um trabalho sobre os 500 anos do Brasil sob a ótica dos portugueses! Imagine a questão da língua, as diferenças, inclusive ortográficas...

Lembrei-me primeiro de você pois sei que possui experiência e responsabilidade para garantir o sucesso deste trabalho!

Um abraço.

P.S. Por favor não demore a responder, pois preciso confirmar com nossa parceira, tá?⁷⁴

Como conseqüência das várias conjunturas apontadas anteriormente, o PCV começou a ganhar a adesão da comunidade escolar, segundo nos contou a professora MH:

olha o projeto ele partiu é do Núcleo de Informática de Carapicuíba é de um grupo que veio até a escola a comando do professor Van. e ... nos ofereceu e como havia eu acho até por um critério é por que essa escola né? o que nos foi dito é que o professor V. de Português tinha um trabalho de correspondência com Rondônia via correio e aí foi um trabalho muito interessante e como havia esse trabalho anterior houve uma proposta de correspondência virtual né? e aí nós topamos topamos o trabalho e a princípio tanto aqui quanto Portugal a gente estava engatinhando mas é ah fomos perseguindo o sucesso né? é superinteressante agente ver e ler o projeto porque você vê como foi o desenrolar dele porque isso que foi a riqueza o projeto em geral⁷⁵

Por essa fala, podemos perceber a disposição e o entusiasmo da professora MH. em abraçar desafios pedagógicos que visavam o desenvolvimento educacional da sua comunidade escolar. Em seus depoimentos, como também nos dos professores V., A. e Van., estava sempre a tônica voltada ao dinamismo e aos desafios. Interpretamos tais sentimentos e condutas como um entendimento crítico da função da educação em nosso país. As dificuldades, as barreiras e os preconceitos para esses educadores

⁷⁴ E-mail enviado em 24/07/1999.

⁷⁵ Transcrição da entrevista concedida em 17/08/2000.

eram enfrentados com uma energia que fica difícil descrever. O que nos parece direcionar os profissionais em educação da escola EB era um desejo profundo de justiça social, que vislumbrava as possibilidades de um sistema educacional mais justo, comprometido com as comunidades menos privilegiadas de uma sociedade repleta de diferenças sociais.

De acordo com Simon (1992: 26), para que esses desejos e esperanças pudessem ter existência, era necessário que os professores envolvidos no processo pedagógico entendessem a importância da tomada de posições como uma atitude política ante a educação:

*Questions of justice cannot be addressed outside the way I enter and respond to relations of power and oppression. In other words, for me, ethics are not acted out in the spirit of human isolation but rather mirror the responsibilities of relationship rather than the obligations encumbered within an autonomous self-sufficient moral reason. This statement is based on the assumption that for diversity and dignity to flourish within an ethos of care and cooperation, everyone must be able to live under social and political conditions that enable us to assume the **obligations of our mutuality**. Securing **compassionate justice**⁷⁶ is, then, not to be reduced to charitable donations (as important as ensuring basic existence is!) but requires both actions and understandings that will help people address the relations of power that limit the expression of agency and possibility in their lives.*

Na escola EB, as buscas pela justiça social, mencionadas no excerto acima parecem não se intimidar frente às disparidades das relações de poder notórias no contexto social. Ao contrário, como já aludimos em outros momentos, a história da comunidade EB tem sido entremeada por desafios que não diminuem a força com que ela gerencia as diferenças sociais impostas. Fortalecidos pela crença na justiça e na esperança, os protagonistas da nossa história se dispõem a resolver as dificuldades conscientes do **poder da coletividade**, ou, nas palavras de Simon, das **obrigações da nossa**

⁷⁶ Grifo nosso.

mutualidade (1992: 26). A respeito desse compromisso com a comunidade escolar, a professora MH nos ensina que:

É muito difícil você é porque tudo é um todo ... a gente não faz sozinho tudo né? você vai indo vai indo vai contaminando ... um contamina outro vai indo as pessoas vão ficando contaminadas com entusiasmo⁷⁷.

3.3.1. O Projeto Correspondência Virtual alça vôos

Chegava, enfim, o momento no qual a escola EB começaria a expandir as suas fronteiras físicas através dos *bits* do computador.

Antes de adentrarmos em alguns aspectos e na análise dos encaminhamentos do PCV junto à escola EB, faz-se necessário falarmos sobre o uso crítico das novas tecnologias dentro dos arredores do ensino público. Em momento algum podemos nos esquecer dos deslumbramentos frágeis (Pouza e Souza, 2001) que esse instrumento pedagógico tem proporcionado, tanto com relação às pesquisas que estudam o tema como, nas escolas. Concordamos com Leffa (1999: 23) ao afirmar que:

Essa transformação do átomo para bits, do mundo analógico para o mundo digital, acabará tendo um impacto na educação, com novos desafios para o professor. A máquina não poderá substituir o professor, mas poderá ajudá-lo na sua interação com o aluno. Acho equivocada a idéia de que no futuro estaremos interagindo com máquinas. A máquina servirá apenas como um instrumento para realçar a ação do professor, tanto para o aspecto positivo como negativo. Além da máquina, estará sempre o aluno. Se o professor for bom, o benefício será grande para o aluno; se for ruim, o prejuízo também será enorme.

O primeiro contato com a escola de Portugal ocorreu por meio de uma carta redigida coletivamente pelos alunos da 6ª série A, orientados pelo professor V.. A carta situava o contexto social no qual a escola estava inserida

⁷⁷ Transcrição da entrevista concedida em 17/08/2000.

e continha perguntas que visavam possibilitar o início de uma longa troca de conhecimentos, curiosidades e diferenças culturais e sociais⁷⁸.

Podemos pontuar no e-mail escrito coletivamente uma série de aspectos que revelam o nível de criticidade dos alunos, o que, a essa altura do nosso estudo, não nos surpreende em se tratando da escola EB.

Como dissemos anteriormente, a escola não dispunha de uma estrutura técnica para promover as trocas de correspondência entre as duas escolas. Por esse motivo, era necessário fazer arranjos junto à secretaria para que o único computador disponível, e com acesso à Internet, pudesse ser usado para o envio e recebimento das correspondências. Com isso, os funcionários da secretaria acabaram tendo participação no projeto à medida que reprogramavam as suas rotinas administrativas para atender às novas necessidades pedagógicas da escola. Os alunos se organizavam em grupos de trabalhos (em média 7 alunos) para encaminhar e receber as correspondências. Essas atividades só eram possíveis após o horário das aulas, para que elas não fossem interferidas, bem como o expediente administrativo da secretaria.

O processo de troca de conhecimento entre os alunos envolvidos no PCV dava-se, em linhas gerais, a partir dos trabalhos e temas desenvolvidos nas aulas. Às discussões encaminhadas, seguia-se a escrita coletiva do texto, acrescido das opiniões pessoais dos alunos. O professor V., em um dos e-mails enviados à professora M., explicou um pouco esse processo:

(...) M., além deste e-mail, estará recebendo os dois primeiros escritos pelos alunos das séries que irão participar do projeto.

⁷⁸ Vide Anexo 2, às páginas 9-10.

Antes de elaborarem os textos, lemos para os alunos alguns dos teus e-mails e os informamos sobre o projeto e dos nossos objetivos. Dividimos em grupos de no máximo 7 alunos para a escrita do texto, depois cada grupo leu o seu texto e fomos eliminando os assuntos repetidos e acrescentando outros. Em seguida, formamos apenas um grupo para montar o texto final. Procuramos não interferir em seus questionamentos e curiosidades em relação a você e a Portugal. Esperamos que goste.⁷⁹

Foi trocado um mar de correspondências entre as duas comunidades. A professora M., em resposta às correspondências iniciais dos alunos e professores da escola EB, escreveu o seguinte texto, endereçado ao professor V.:

*Hoje só venho agradecer-te, vê...
Primeiro, pela simpatia de me dares um relato tão circunstanciado do que os alunos fizeram, a partir da minha mensagem. E fizeram muito! Cada vez vos admiro mais.
Apercebo-me de que o vosso trabalho tem grandes diferenças do nosso. Nós, com os alunos desta idade, trabalhamos a partir de livros de textos, selectas, com excertos, poemas, pequenas narrativas, de vários autores, e depois lemos com os alunos 2 ou 3 pequenas obras completas por ano, sempre dedicadas a este nível etário. Por outro lado trabalhamos muito a estrutura morfológica e sintáctica da frase, na parte da gramática, e a estrutura da narrativa e da descrição.
São formas diferentes de trabalhar e estou muito interessada em conhecer melhor a forma o vosso programa, porque de certeza aprendo algumas coisa importantes (...)
Não sabes se está no caminho certo? Acho que não há UM caminho certo. Há muitos. E já estou a aprender contigo.⁸⁰*

Do excerto apresentado, percebemos o tom das interações e trocas e a disposição para a cooperação e aprendizagem, visando sobretudo os ganhos advindos do projeto para as duas comunidades escolares.

Um aspecto diferenciado desse tipo de projeto pedagógico está relacionado à sua amplitude, uma vez que abrange várias áreas de conhecimento organizadas no currículo do ensino fundamental. Outro aspecto diferencial refere-se ao fato de os projetos pedagógicos propostos por alguns

⁷⁹ Arquivo do PCV, e-mail enviado em 07/08/1999.

⁸⁰ Arquivo do PCV, e-mail enviado em 05/09/1999.

setores da Secretaria da Educação geralmente virem, ao contrário deste, como um “pacote fechado”. Dentre as várias implicações que essa circunstância acarreta a mais comum é a ineficácia de alguns desses projetos. A esse respeito, a diretora da escola EB fez a seguinte avaliação:

a gente sente que os outros projetos não dão tão certo porque vêm muito pronto ... faça isso o tema é esse é digita tal hora né? e o de Portugal não ... o de Portugal foi dependendo tanto da criatividade dos professores daqui e da professora M. como também dos alunos daqui e dos alunos de lá então foi muito baseado assim agora a gente falou isso respondeu aquilo essa idéia vamos encaminhando⁸¹

Dentro das características peculiares ao PCV mencionadas no trecho acima, um dos temas que surgiu da espontaneidade do fluxo de trocas e dos interesses entres os participantes do projeto versava sobre a comparação dos sistemas educacionais dos dois países. Acerca desse assunto, a professora MH. salientou:

outra coisa interessante porque foram foi surgindo de uma forma livre né? sem uma imposição foi nascendo é a troca de sistemas de ensino de Portugal com o sistema de ensino brasileiro ... como a educação lá a seriação a avaliação ah isso foi entre os professores mesmo a gente foi ficando sabendo como era lá as dificuldades de aprendizagem dessa nova tecnologia em informática nós achávamos que estávamos atrasados e que Portugal estaria mais avançado (...) e percebemos que aprendemos que estamos é igual a situação né?⁸²

O relato preliminar do PCV⁸³, elaborado pelo professor Van., tece considerações e avaliações sobre o andamento do projeto. Dentre elas apontamos as que avaliamos mais relevantes e que estão diretamente relacionadas à escola EB:

- Resultados preliminares:

⁸¹ Transcrição da entrevista concedida em 17/08/2000.

⁸² Transcrição da entrevista concedida em 17/08/2000.

⁸³ Relatório do Projeto Correspondência Virtual – PCV: relato sintético e pequena amostra da correspondência trocada, 17/11/1999, de autoria de Vanderlei de Souza.

- maior engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas propostas;
 - diminuição da rejeição da escrita pelos alunos participantes do projeto;
 - novas atitudes com relação ao trabalho cooperativo;
 - mudança do formato tradicional de aula em que o aluno é apenas receptor, raramente sujeito do fazer pedagógico;
 - maior diversificação do trabalho pedagógico;
 - utilização de recursos tecnológicos para fins educacionais por parte dos alunos e dos professores;
 - aumento da qualidade e quantidade de produção escrita e leitura em sala de aula.
- Dificuldades no processo de encaminhamento do projeto:
 - falta de engajamento e apoio de alguns dos setores envolvidos, como, por exemplo, a Diretoria de Ensino;
 - falta de recursos tecnológicos;
 - falta de comunicação entre os professores parceiros para planejamento de ações pedagógicas.
 - Atividades desenvolvidas na escola:
 - escrita e troca de poemas, lendas, fotos entre alunos e professores de Carapicuíba e Portugal;
 - envio de cartas, postais, ilustrações via correio comum;
 - pesquisa em páginas da Internet;
 - ilustração de poemas;

- troca de informações sobre os sistemas de ensino do Brasil e de Portugal;
- troca de informações culturais entre as duas comunidades escolares;
- edição de um CD de poemas e músicas de autores brasileiros, interpretados pelos alunos e professores da escola EB e pelo professor Van.

Os vários percursos e as mudanças de *habitus* educacional e pedagógico possibilitadas pelo PCV e comentadas de maneira breve nesta seção, nos levam a repensar inúmeras questões que envolvem o campo educacional em nosso país.

Dos inúmeros depoimentos de alunos e professores, tanto da escola EB quanto da escola de Castelo Branco em Portugal, sobre a importância do PCV em suas vidas, sobre as mudanças de concepções de educação e de pedagogias e sobre diferenças culturais, selecionamos o da professora M. para suspendermos a nossa reflexão, no qual ela faz uma avaliação do projeto. Em nosso entendimento, essa avaliação, em tom de quem escreve um poema, sintetiza tais mudanças, a sensibilidade e o respeito humano que podem emergir de um processo educacional que vise a democracia acima de qualquer outra função que possamos dar à pedagogia crítica e da possibilidade:

Agora que preparo o jornal da escola e me vejo na necessidade de eu própria fazer um balanço deste nosso intercâmbio, dei comigo a pensar em tudo que a vossa entrada na nossa escola portuguesa nos tem trazido. Os alunos envolvidos na tarefa querem escrever. A escrita não é um fardo quando deixa de ser um fim, para passar a ser um meio. E pensam o que escrevem, e obrigam-se a si mesmos a definir os conceitos. Perguntam-me: «Eles saberão o que é um magusto?» E perante

a minha resposta negativa, põem-se a trincar a ponta da caneta enquanto se esforçam para se explicarem bem aos seus novos amigos.

Reparam no que antes já nem viam. Olham em volta, querendo descrever o que os rodeia. Pesquisam. Procuram poemas de um poeta do qual antes desprezavam a existência, passam a notar o seu nome quando o ouvem na rádio ou o avistam num título de jornal. Descobrem, espantados, que os monumentos da sua terra escondem segredos que nunca tinham querido conhecer. Recolhem lendas, obrigam as mães a ditar-lhes receitas de cozinha.

Aos poucos, vão-se apercebendo das diferenças e de semelhanças entre o seu mundo e o dos colegas brasileiros. Deslocam o centro de gravidade dos seus conceitos e iniciam uma atitude cosmopolita que a impossibilidade de viajar a muitos nega.

Entretanto os professores, alguns até aqui passivamente resistentes ao uso das novas tecnologias, começam a ser apanhados nesta onda. Ou por entusiasmo próprio que se lhes vai arredondando, ou puxados e empurrados pelos alunos que invejam os seus colegas viajantes virtuais, quebram a inércia e descobrem a internet. Daí a saber usá-la largamente, vai um passo.

Começamos uma bela viagem, navegando esta vaga. Obrigada a todos vocês por, viajando conosco, nos levarem tão longe.⁸⁴

Encerramos, portanto, as nossas reflexões, esperando ter ressaltado a contento que, embora a nossa função como educadores não seja uma tarefa simples, podemos encontrar nas posturas educacionais sugeridas pela pedagogia crítica e da possibilidade intuições e experiências que possam nortear o trabalho pedagógico para além da mera reprodução de velhos *habitus* que, pela sua própria natureza, estão, paradoxalmente, aberto a *re-visões*. Nessa perspectiva, a pedagogia crítica orienta-se pela necessidade de articular a cultura como uma força vital que possa, dessa forma, redimensionar o *locus* e a função da educação. Como nos ensina Giroux (1992: 33):

Put simply, students must be encouraged to cross ideological and political borders as a way of furthering the limits of their own understanding in a setting that is pedagogically safe and socially nurturing rather than authoritarian and infused with the suffocating smugness of a certain political correctness. More specifically, student experience has to be analyzed as part of a broader democratic politics of voice and difference.

⁸⁴ Relatório do Projeto Correspondência Virtual – PCV: relato sintético e pequena amostra da correspondência trocada, 17/11/1999, p. 11, de autoria de Vanderlei de Souza.

3.4. Resumo do Capítulo

Neste capítulo, partimos inicialmente da evidência de que os hábitos pedagógicos verificados nas comunidades escolares estudadas não obedecem a um padrão que nos permita concordar com o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu e Passeron (1970/1975).

A partir dessas premissas, procuramos argumentar a hipótese de que a estabilização do *habitus*, em primeiro lugar, não se pauta em princípios seguros, tampouco estáveis, e, em segundo lugar, está intrinsecamente ligada às relações de poder(es). Relações essas, de um lado, não localizáveis e, de outro, não necessariamente maléficas. Apoiados nos estudos e no conceito de poder de Foucault (1979/1995, 1997), pudemos articular a idéia de um redimensionamento do conceito de *habitus* (Bourdieu e Passeron, 1970/1975).

Posteriormente, baseados na tese foucaultiana do caráter produtivo do poder, propusemos uma revisão do pessimismo relacionado à inanição e à impossibilidade de mudança social, disseminado pelas perspectivas da reprodução em educação.

Para procedermos a essa discussão, abordamos primeiramente alguns aspectos propostos pela pedagogia crítica e da possibilidade, focando os estudos de Giroux (1992) e Simon (1992). Em seguida, procuramos tecer relações entre os pressupostos da pedagogia crítica e da possibilidade e o Projeto Correspondência Virtual desenvolvido na escola EB.

Em nossas considerações finais, além de resumirmos os aspectos mais relevantes apontados no presente estudo, comentamos as contribuições do nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Monte Mór (1999: 178), em diálogo com outros pesquisadores, quando afirma que *toda pesquisa tem, por natureza, a característica de ser uma obra inacabada*. Acreditamos que parte desse sentimento de incompletude de um trabalho de pesquisa, como o que apresentamos, deve-se, também, ao exercício da pesquisa como escritura, no sentido empregado por Derrida (1973, 1976).

Ao revermos os três capítulos e as respectivas seções que os compõem, esse sentimento de incompletude aflorou simultaneamente ao desejo que esse ou aquele aspecto abordado tivesse tido um tratamento mais aprofundado, em função da complexidade dos conceitos que abarcam e dos anseios que evocamos em cada ato de escritura.

Embora seja preciso um esforço intenso para capturar o objeto para compor uma análise, sabemos que esse pretense ato de apreensão é, inevitavelmente, parcial, temporário e instável, porque imerso nas condições de produção e nas formações discursivas e ideológicas (Foucault, 1979/1995, 1997). Porém, como seria produzir conhecimentos de outra forma?

Tentamos estabelecer alguns percursos que nos possibilitassem alcançar o objetivo central do nosso estudo. Por inúmeros motivos, o Capítulo 1 procurou tratar não somente dos aspectos metodológicos que encaminharam as várias etapas da nossa pesquisa, mas também das nuances que subjazem nossa opção pela atitude de pesquisa de base etnográfica. Daí iniciarmos a nossa discussão em torno de conceitos língua/linguagem/discurso. E como

não há (língua)gem sem os sujeitos que possibilitam os contornos mais ou menos definidos de sua materialidade discursiva (Orlandi, 1999), tivemos que necessariamente entrar nas cercanias da constituição das subjetividades.

Dentre os diversos estudiosos dos fatos da linguagem/discurso, citamos Nietzsche, Freud, Bakhtin e Derrida. Partindo dos conceitos e idéias por eles elaborados, estabelecemos algumas *re-visões* acerca principalmente da teoria do descentramento do sujeito, situando-o não como a origem dos significados que constroem a linguagem/discurso, segundo postulam os seguidores da lingüística estrutural saussuriana (1972), mas, ao contrário, como sujeito que se constitui pela e na linguagem/discurso.

Ao estabelecermos essas discussões preliminares, desconstruindo algumas das aporias elementares – a do sujeito/objeto, a da língua/linguagem – a partir desses pesquisadores e questionadores dos pressupostos logocêntricos, centramos o foco da nossa análise na subjetividade discursiva (Bakhtin, 1992; Orlandi, 1999) e, posteriormente, adentramos em uma outra dicotomia: a da objetividade/subjetividade do discurso científico.

Ancorados nos questionamentos de Usher e Edwards (1994), Geertz (1973/1989, 2000/2001), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Brait (1994), Grigoletto e Menezes de Souza (1994), utilizamo-nos de dois conceitos fundamentais da pesquisa etnográfica para encaminharmos o desenvolvimento do estudo. O primeiro associa-se à subjetividade de uma comunidade em contraposição à subjetividade de um indivíduo. O segundo, relacionado ao anterior, refere-se à intersubjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e à questão da imparcialidade do pesquisador/observador (o

paradoxo do observador), como um dispositivo utilizado para a triangulação de fontes ou, conforme denomina Cavalcanti (1990), para a triangulação de pontos de vista.

Abordados esses aspectos essenciais que deram norte ao nosso estudo, discutimos o porquê da nossa opção pela pesquisa etnográfica interpretativa e crítica (Cavalcanti, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Grigoletto e Menezes de Souza, 1994; Canagarajah, 1993, 1999).

No Capítulo 1, abarcamos os contextos de produção e desenvolvimento do presente estudo, descrevendo e analisando as microcomunidades pesquisadas. Nas seções que o compõem esclarecemos como lidamos com a questão da validade interna e externa (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1991) e abordamos os seguintes aspectos: (a) os contextos de realização da pesquisa; (b) os sujeitos colaboradores (professores, alunos e diretores das escolas); (c) o *status* do pesquisador; (d) os procedimentos de coleta de dados; (e) a triangulação metodológica e a triangulação de fontes.

No Capítulo 2, o enfoque da análise visou a discussão do conceito de *habitus* desenvolvido inicialmente por Bourdieu e Passeron (1970/1975). Para esses autores, o *habitus* se constitui como um dispositivo para solucionar suas indagações sobre os impasses da sociologia. Entendido dessa maneira, o *habitus* se configura como *um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes*, cuja função principal é promover a inculcação de práticas sociais, sem que sejam orquestradas por um maestro. No que se refere ao nosso estudo, o *habitus* funciona, segundo a acepção dada pelos autores, como um dispositivo pelo

qual é possível entender os hábitos pedagógicos previsíveis de professores, alunos, enfim, da comunidade escolar.

É por meio desse raciocínio que Bourdieu, grosso modo, procura entender a vida interna dos campos culturais e educacionais, *locus* das lutas travadas no interior das diferentes esferas que constituem e definem a sociedade.

Ainda nesse capítulo, analisando parte do *corpus* selecionado para a pesquisa percebemos a estabilização de alguns *habitus* pedagógicos nos discursos e nas práticas dos professores e alunos entrevistados. Embora tendo reconhecido a previsibilidade de alguns desses hábitos, observamos também evidências de resistências e de revisões de atitudes cristalizadas por parte dos alunos, professores e diretores. Partindo dessas observações e das contradições conflitantes das concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira, demonstramos como as críticas envolvendo as teorias da reprodução social e da educação passaram a fortalecer as assimetrias percebidas nas práticas pedagógicas das comunidades investigadas.

Para procedermos à nossa proposta de *re-visão* do conceito de *habitus* (Bourdieu e Passeron, 1970/1975), estudamos e discutimos as críticas e limites das perspectivas reprodutivistas em educação, apoiados nos trabalhos de Ortiz (1983), Giroux (1987/1992, 1992), Canagarajah (1983, 1999), Eagleton (1997), Silva (1996, 1999/2001) e Menezes de Souza (2001). De maneira resumida, para esses autores:

- Bourdieu e Passeron (1970/1975) limitam-se a examinar o *habitus* como mera reprodução espontânea de *normas e valores profundamente*

tácitos [sendo] o habitus, assim o relé ou mecanismo de transmissão pelo qual as estruturas morais e sociais encarnam-se na atividade social diária (Eagleton, 1997: 140).

- A sociologia da educação de Bourdieu deveria ser entendida fora do aspecto imobilista do processo de reprodução social.
- A teoria da reprodução social apresenta um tom pessimista, principalmente no que se refere ao axioma de que o poder em geral seria necessariamente “maléfico”.

Diante das críticas gerais acima arroladas, desenvolvemos a nossa análise das contradições das concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira a partir do *corpus* da pesquisa. As conclusões a que chegamos revelam uma estabilização provisória, conflitante e parcial dessas concepções. Na análise desenvolvida no capítulo, notamos que o conceito de *habitus* (Bourdieu e Passeron, 1970/1975) teria uma maior consistência e aplicabilidade se fosse possível apreendê-lo fora das condições de produção dos discursos, das formações discursivas e ideológicas (Foucault, 1979/1995, 1997) e, conseqüentemente, fora das relações de poder que sedimentam qualquer contexto social e histórico. Na nossa interpretação, é nesse deslocamento do *habitus* para fora dessas inevitáveis condições, apontadas pelos estudiosos mencionados, que reside o *proton pseudos*, para tomar o termo de empréstimo a Bakhtin (1992), do conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu e Passeron (1970/1975).

No último capítulo, diferentes foram os aspectos abordados. Primeiramente, procuramos *re-ver* o conceito de *habitus* com base nos estudos

de Foucault (1979/1995, 1997) sobre o poder e seus efeitos. Tínhamos como objetivo expandir nosso entendimento sobre a complexidade das práticas sociais e, em particular, sobre a complexidade das práticas educacionais e pedagógicas (Giroux, 1992: 17) nas comunidades investigadas. A partir desse entendimento, analisamos os hábitos pedagógicos dos sujeitos da nossa pesquisa o que nos levou a um redirecionamento da noção de *habitus* (Bourdieu e Passeron, 1970/1975) que pudesse justificar, em primeiro lugar, as diferentes e conflitantes concepções de bons professores de Inglês como língua estrangeira e, em segundo lugar, como essas diferentes concepções se materializavam em práticas diversas e conflitantes.

Posteriormente, fizemos uma incursão pela pedagogia crítica e da possibilidade, centrando-nos em alguns aspectos elaborados principalmente por Giroux (1992) e Simon (1992). O primeiro aspecto relaciona-se às críticas contundentes que essas perspectivas educacionais fazem às teorias da reprodução e, como consequência, ao imobilismo social apregoado por essas teorias e discutido no Capítulo 2. O segundo aspecto refere-se às possibilidades de mudança social admitidas por essas perspectivas. Com isso, a pedagogia crítica e a pedagogia da possibilidade nos permitiram abrir terreno para discutirmos um dos projetos pedagógicos articulados na escola EB.

A última parte do capítulo, portanto, foca a nossa atenção no Projeto Correspondência Virtual. Durante o seu desenvolvimento pudemos vislumbrar um conjunto de mudanças de hábitos educacionais e pedagógicos ocorridas devido às intervenções de educadores efetivamente comprometidos com as

mudanças sociais e cientes de sua função política e da missão pública da educação em tornar a sociedade mais democrática (Giroux, 1992: 10).

Com as considerações aqui expostas, acreditamos ter contribuído com as discussões sobre o processo de ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Da mesma maneira, esperamos que novas reflexões de naturezas variadas possam auxiliar na formação de professores de línguas estrangeiras nas suas modalidades pré-serviço, em serviço e educação continuada.

Nossas inquietações profissionais, baseadas em nossa experiência como educadores, foram responsáveis pelas intuições e hipóteses que estruturaram a rede argumentativa do presente estudo. A opção pelos pressupostos da pesquisa etnográfica crítica e por seus dispositivos de encaminhamento de pesquisa em sala de aula contribuiu sobremaneira para que pudéssemos adentrar de forma mais aberta e abrangente nas complexas redes do processo educacional e pedagógico. Conseqüências políticas e ideológicas surgem dessas tomadas de decisão frente ao organismo conflitante que configura as comunidades escolares, entendidas como um *locus* cultural e pedagógico (*pedagogical cultural borderland*). Como nos orienta Giroux (1992: 32):

Central to this task is the need for critical educators take up culture as a vital source for developing a politics of identity, community, and pedagogy. In this perspective, culture is not viewed as monolithic or unchanging, but as a shifting sphere of multiple and heterogeneous borders where different histories, languages, experiences, and voices intermingle amid diverse relations of power and privilege.

Acreditamos que as indagações e reflexões que procuramos propor sejam uma das contribuições centrais do nosso estudo, principalmente porque

buscamos estabelecer um diálogo entre as concepções que evocamos em diversos momentos e as concepções que os protagonistas das comunidades estudadas veiculam em suas memórias discursivas.

De qualquer forma, é nossa opção, conscientes da nossa função social e política como educadores, voltarmos a nossa atenção e esforços para contextos e práticas de ensino/aprendizagem que se fundamentem em posturas críticas e transformadoras e criem condições e possibilidades aos alunos e aos profissionais em educação de fazer aflorar aqueles velhos ideais que, por inúmeras razões, acabam sendo esquecidos. Referimo-nos aos sonhos de democracia, dos direitos humanos e, no que mais diretamente nos diz respeito, à pedagogia da possibilidade e da esperança (Freire, 1979/1998, 1992/2000; Giroux, 1992; Simon, 1992).

Para finalizar, fomos informados recentemente pela diretora da escola EB que, em função dos alcances e da repercussão nacional e internacional do Projeto Correspondência Virtual desenvolvido na escola, o setor de informática pedagógica da FDE havia liberado uma verba significativa destinada à aquisição de dez computadores, impressoras, scanner e aplicativos educacionais para a escola.

Mas essa é uma história para um outro projeto de pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993) **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) (1999) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, São Paulo: Pontes.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. (1991) **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARROJO, R. (org.) (1992) **O Signo Desconstruído - Implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes.
- ARROJO, R. (1992) *A Noção do Inconsciente e a Desconstrução do Sujeito Cartesiano*. IN: Arrojo, R. (org.), **O Signo Desconstruído**, Campinas: Pontes, p. 13-18.
- ARROJO, R.; RAJAGOPALAN (1992) *A Noção de Literalidade: metáfora primordial*. IN: Arrojo, R. (org.), **O Signo Desconstruído**, Campinas: Pontes, p. 47-55.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. (1999) *Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English*. IN: **Tesol Quarterly**, vol. 33, no. 3., p. 433-451.
- ASSOUN, P. (1991) **Freud & Nietzsche. Semelhanças e Dessemelhanças**. São Paulo: Brasiliense.
- BAKHTIN, M. (1981) **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press.

- BAKHTIN, M. (1929/1992) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 6ª ed..
- BARTHES, R. (1988) **O Rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense.
- BARTHES, R. (1988) **A aula**. S. Paulo: Cultrix.
- BLATYTA, D. F. (1999) *Mudança de Habitus e Teorias Implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores*. IN: Almeida Filho, J. C. P. (org.), **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, p. 63-81.
- BRAIT, B. (1994) *As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso*. IN: Barros, D. L. P.; Fiorin, J. L. (orgs.), **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, p. 11-27.
- BRAIT, B. (1996) **Ironia em Perspectiva Polifônica**. Campinas: Editora da Unicamp.
- BRANDÃO, H. N. (1991) **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970/1975) **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.
- BOURDIEU, P. (1982/1988) **Lições da Aula**. São Paulo: Editora Ática.
- BOURDIEU, P. (1992) **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press.

- BOURDIEU, P. (1996/1997) **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BOURDIEU, P. (1982/1998) **A Economia das Trocas Lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 2ª ed.
- BOURDIEU, P. (1999) **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed..
- BRUMFIT, C.; MITCHELL, R. (eds) (1989). **Research in the Language Classroom**. Modern English Publications/British Council London, ELT Documents 133.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. (1997) **News as social practice: a study in critical discourse analysis**. Universidade de Santa Catarina, ARES.
- CANAGARAJAH, A. S. (1993). *Critical Ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproducing through ESOL*. IN: **TESOL Quarterly**, Vol. 27, n. 4.
- CANAGARAJAH, A. S. (1999) **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- CARMAGNANI, A. M. G. (1996). **A Argumentação e o Discurso Jornalístico: A Questão da Heterogeneidade em Jornais Ingleses e Brasileiros**. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC.
- CARMAGNANI, A. M. F. (2001) *As Escolas de Línguas e o Discurso Publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira*. IN: Carmagnani, A. M. G.; Grigoletto, M. (orgs.), **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, p.111-134.

CAVALCANTI, M. (1990.). *Metodologia da Pesquisa em Lingüística Aplicada*.

IN: **Anais do 1º INPLA**, PUC-São Paulo.

CAVALCANTI, M. C. & L. P. Moita Lopes (1991) *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro* IN: **Trabalhos em**

Lingüística Aplicada, vol. 17, Editora da Unicamp, Campinas.

CAVALCANTI, M. (1996) *Collusion, Resistance and Reflexivity: Indigenous*

Teacher Education in Brazil, IN: **Linguistics and Education** 8, p. 175-188.

CAVALCANTI, M. (1999) *Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE*. IN: Almeida

Filho, J. C. P. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**.

Campinas: Pontes, p. 179-184.

CHAUDRON, C. (1987) **Second Language Classrooms - Research on**

Teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

CLIFFORD, J., MARCUS, G. (eds.) (1986) **Writing Culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley, University of California Press.

DERRIDA, J. (1972) *Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences*. IN: Macksey, R.; Donato, E. (eds.), **The Structuralist**

Controversy. The Languages of Criticism and the Sciences of Man.

Baltimore: The Johns Hopkins University Press, p. 247-272.

DERRIDA, J. (1973) **Gramatologia**. São Paulo: Ed. Perspectiva.

EAGLETON, T. (1997) **Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, Editora da UNESP.

- ERICKSON, F. (1984) *What makes school ethnography "ethnographic"?*.
Anthropology and Education Quarterly.
- FERREIRA, F. M. C. C. (1995) *From the Classroom to the Classroom. An Ethnographic View of Classroom Research.* IN: **CROP** - Revista da Área de Língua e Literaturas Inglesa e Norte-Americana do Departamento de Letras Modernas - F.F.L.C.H. USP, nº 2, p. 83-86.
- FERREIRA, F. M. C. C. (1998) **Da Desconstrução do Método à Transformação Pedagógica no Ensino de Língua Estrangeira.**
Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH-USP.
- FISH, S. (1980) **Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities.** Harvard: Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (1979) *What is an author?.* IN: J. Harari (ed.) **Textual Strategies Perspectives in Post-Structuralist Criticism.** Ithaca: Cornell University Press, p. 141-159.
- FOUCAULT, M. (1975/1995). ***Vigiar e Punir. História da violência nas prisões.*** Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (1979/1995) ***Microfísica do Poder.*** Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1995) **A Arqueologia do Saber.** São Paulo: Editora Forense Universitária, 4ª ed..
- FOUCAULT, M. (1996) **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola.

- FOUCAULT, M. (1997/1999) **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K.E. (1998) *Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education*. IN: **TESOL QUARTERLY**, Vol. 32, number 3.
- FREIRE, P. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992/2000) **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1986) **Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.
- GIROUX, H. (1992) **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez Editora, Coleção Polêmicas do nosso tempo, 3ª ed..
- GIROUX, H. (1992) **Border Crossings – Cultural Workers and the Politics of Education**. New York: Routledge.
- GEERTZ, C. (1989) **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S/A..
- GOFFMAN, E. (1975) **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. São Paulo: Vozes.
- GRADDOL, D., MAYBIN, J., STIERERB., (1994). **Researching Language and Literacy in Social Context**. Clevedon, Multilingual Matters Ltda./The Open University.

GRIGOLETTO, M. (1992) *A Desconstrução do Signo e a Ilusão da Trama*. IN: Arrojo, R. (org.), **O Signo Desconstruído**. Campinas: Pontes, p. 31-34.

GROPPI AQUINO, J. (1996). **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus Editorial.

GROPPI AQUINO, J. (1996). **Indisciplina na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial.

GUIRADO, M. (1995) **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico**. São Paulo, Summus, p. 79-103.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1983) **Ethnography: principles in practice**. London: Tavistock Publications.

HAMMERSLEY, M. (1992) **What's Wrong with Ethnography?: methodological explorations**. London: Routledge.

KUHN, T. S. (1992) **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva.

LEFFA, V. J. (org.) (1994) **Autonomy in Language Learning**. Editora da Universidade Federal do R. G. do Sul.

LOESBERG, J. (1996) **Bourdieu and the Sociology of Aesthetics**. The Johns University Press, <http://jhupress.jhu.edu/demo/elh60.4loesberg>

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. (1993) *Classroom research: a step towards improvement*. IN: **Apliesp Newsletter**, Março/93.

- MENEZES DE SOUZA, L.M.T (1994) *O rato que ruge: o discurso crítico-literário pós-colonial como suplemento*. IN: **CROP** – Revista da área de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana da Universidade de São Paulo, nº 1, p. 60-66.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T.; GRIGOLETTO, M. (1994). *Towards Autonomy in Teacher Education: Bridging the Gap Between the University and the Secondary State School*. IN: Leffa, V. (ed.). **Autonomy in the Classroom**. Porto Alegre, UFRGS.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T (1995) *O Conflito de Vozes na Sala de Aula*. IN: Coracini, M.J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, p. 21-26.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T (2001) *Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá*. IN: Signorini, Inês (org.), **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 167-192.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). **Oficina de Lingüística Aplicada. A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- MONTE MÓR, W. M. (1991) **O aspecto ideologizante do ensino de Língua Inglesa no Brasil**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC.
- MONTE MÓR, W. M. (1999) **Linguagem e Leitura da Realidade: outros olhos e outras vozes**. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP.

- MORAES, M. G. (1992) *Contribuições da pesquisa na sala de aula de línguas para a formação do professor de língua estrangeira*. IN: **Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa** – nº 1, Apliesp, p. 65-70.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (eds.) (1995) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2ª ed..
- NORRIS, C. (1990) **Deconstruction. Theory and Practice**. London: Routledge.
- NUNAN, D. (1989) **Understanding Language Classrooms: a guide for teacher initiated action**. London: Prentice-Hall.
- NUNAN, D. (1992) **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge University Press, Cambridge.
- NUNAN, D. (1992) **Research Methods in Language Learning**. C.U.P., Cambridge.
- ORLANDI, E. P. (1999) **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes.
- ORTIZ, R. (org.) (1983) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, Série Sociologia.
- POUZA, S. S. (1996) *Estratégias de Re-Visão no Discurso Crítico-Literário Pós-Colonial: algumas problematizações sobre o Realismo Literário e a História*. IN: ABRAPUI, **Anais do XXVIII Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa-SENAPULLI**, p. 381-387.

POUZA, S. S. (2001) *Mídia Escrita e Concepções de Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. IN: Vieira-Abrahão, M. H. (org.)

Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa, nº 5, p.127-152.

PRATA, M. (1996/1999) **Mas será o Benedito? Dicionário de provérbios, expressões e ditos populares**. São Paulo: Editora Globo, 16ª ed..

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. (1994) **Reflective Teaching in Second Language Classroom**. Cambridge: C.U.P..

ROCHA, E. (1991) **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed.

ROSALDO, R. (1989) **Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis**. Boston: Beacon Press.

SAUSSURE, F. (1972) **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix.

Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

SILVA, T. T. (1996) **Identidades Terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes.

SILVA, T. T. (1994/1999) *O Adeus às Metanarrativas Educacionais*. IN: Silva, T. T. (org.), **O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, p. 247-258.

SILVA, T. T. (1999/2001) **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- SILVA, T.T. (1999/2001) **O Currículo como Fetiche. A Poética e a Política do Texto Curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- SIMON, R. (1992) **Teaching against the Grain: texts for a pedagogy of possibility**. New York: Bergin and Garvey.
- SOUZA, V. (1998) **A Formação em Serviço do Professor de Inglês da Rede Estadual - Construindo atitudes reflexivas**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Campinas: UNICAMP.
- TOLLEFSON, James W. (ed.) (1995) **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge University Press.
- TOSI, R. (1991/2000) **Dicionário de Sentenças Latinas e Gregas**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed..
- USHER, R.; EDWARDS, R. (1994) **Postmodernism and Education**. London: Routledge.
- VAN LIER, L. (1988) **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research**. London: Longman.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (1996) **Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico**. Tese de Doutorado, São Paulo, Campinas: Unicamp.
- VYGOTSKY, L.S. (1993) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. (1994) **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

WATSON-GECEO, K. (1988) *Ethnography in ESL: defining the essentials*, IN: **TESOL Quartely 22**, p. 575-592.

ZEICHNER, K. M. (1993) **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa

ANEXOS

ÍNDICE DOS ANEXOS

1.Manifestações e protestos dos profissionais em educação contra o dirigente regional de ensino	
1.1.Educadores em geral	A1
1.2.Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino	A2
2.Publicações sobre o Projeto Correspondência Virtual	A3
2.1.Em Portugal: Jornal O Perdigoto	A3
2.2. No Brasil	A6
2.2.1.Jornal Correio Paulista	A6
2.2.2.Jornal de Carapicuíba	A7
2.2.3.Capa do CD de músicas e poemas de autores brasileiros	A8
2.3.1ª Correspondência Virtual da Escola EB enviada a Portugal	A9
2.4.Estrutura do ProInfo	A11
3.Instrumentos de pesquisa para coleta de dados	A13
3.1.Roteiro de Entrevistas com os sujeitos da pesquisa	A13
3.2.Diários Retrospectivos elaborados pelo pesquisador	A14
3.2.1.Escola Estadual de Ensino Médio	A14
3.3.Diários de Observação de Aula	A15
3.3.1.Escola Estadual de Ensino Fundamental	A15
3.3.2.Escola Estadual de Ensino Médio	A16