

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Elber Alves Sales

**PERCURSOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
NAS ESCOLAS DO DF E ENTORNO**

Brasília/2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Elber Alves Sales

**PERCURSOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
NAS ESCOLAS DO DF E ENTORNO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação/UnB para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Ms. Antônio Fávero Sobrinho.

Brasília/ 2020

Elber Alves Sales

**PERCURSOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
NAS ESCOLAS DO DF E ENTORNO**

BANCA EXAMINADORA:

Orientador - Prof.º Ms. Antônio Fávero Sobrinho.

Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Prof.^a Dr.^a Maria Emília Gonzaga de Souza.

DEDICATÓRIA

Essa conquista é dedicada, em primeiro lugar, a memória de minha mãe, Míriam, minha eterna professora, um exemplo de mulher, humildade e humanidade. Sei que onde estiver está torcendo por mim.

A meu pai, Joselice, pelo seu exemplo de coragem e garra, pelo suporte material e moral, que me ajudaram a chegar até aqui.

Aos meus irmãos, Erlom e Elberth, por acreditarem em meu potencial.

Por fim, aos familiares e amigos, minha primeira escola, aos meus professores, em especial a memória da professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e ao meu orientador Antônio Fávero Sobrinho. E por fim, mas não menos importante, aos meus alunos com quem e para quem minha prática docente se constitui a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos anjos e querubins, que me guiaram nesta jornada, me permitindo estudar Pedagogia, um curso, que jamais pensei ser tão especial e transformador.

Quero agradecer também a prestigiada Universidade de Brasília pela oferta do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, pois com ele pude começar a refletir sobre minha prática como educador e fazer um resgate dessa identidade.

Desde que comecei o curso, pude estudar com vários colegas de classe e com isso, quero agradecer pela parceria, pois pude aprender com eles o verdadeiro significado do trabalho em equipe.

Aos amigos livreiros e mestres da vida, Rita e Hildebrando, pela amizade sincera e apoio de sempre.

Quero agradecer também aos funcionários da Faculdade de Educação, em especial a Ana Cristina Danicki e Maryluce da Mota Paiva, pelo profissionalismo, disposição e amizade que compartilhamos durante todos esses anos.

À Prof.^a Rosângela Corrêa, que com sua escuta sensível, me ensinou que o verdadeiro educador, mais do que ensinar o conteúdo disciplinar, em especial a ‘Antropologia da Educação’, ensina também corações e mentes.

À Prof.^a Vera Aparecida de Lucas, que em uma determinada aula escreveu um bilhete para mim com o seguinte dizer: ‘eu acredito em você!’.

À Prof.^a Sonia Marise Salles, que me ensinou ser possível, por meio até mesmo de uma carona, resgatar os sonhos de um aluno.

À Prof.^a Cláudia Valéria de Assis Dansa, por me mostrar que é válido se emocionar em sala de aula, através de um trabalho do aluno. Isso é sinal de respeito.

Ao Prof. Bráulio Tarcísio Porto, por ser o primeiro a me mostrar que é fundamental estudar Paulo Freire, mas que é preciso ir além.

Ao Prof. Erlando da Silva Reses, pela possibilidade de fazer um trabalho acadêmico social extraclasse, o qual realizo até os dias de hoje.

À Prof.^a Iracilda Pimentel, por me mostrar que, por mais que aconteça algum imprevisto, devemos sempre acreditar que ensinar é um sonho possível.

Ao Prof. José Villar, pelas viagens na história da educação, em especial, a brasileira.

À Prof.^a Maria Celeste Said, por me ensinar que excentricidade é também sinônimo de aprendizagem.

À Prof.^a Renísia Filice, pelo exemplo de alegria e coragem em ensinar sua disciplina.

Ao Prof. Renato Hilário, pelos diálogos informais orais e escritos, que tivemos em relação às lutas e sonhos na educação, em especial, a educação popular.

À Prof.^a Nirce Ferreira, que pela simplicidade e amor ao que faz, nos planta a semente dos ensinamentos de Paulo Freire.

À Prof.^a Maria Lídia Bueno, que, com seu exemplo, me ensinou a importância de ser um professor criterioso na fala e na escrita.

À Prof.^a Jacqueline Mendes, pois mesmo não tendo condições suficientes para estudar sua disciplina naquele momento, ela percebeu e valorizou meu esforço.

À Prof.^a Nara Maria Pimentel, por abrir as cortinas e mostrar os bastidores da educação.

À Prof.^a Liége Gemelli, pela abertura e maestria em conduzir meu seminário sobre ‘Autismo e Síndrome de Asperger’.

À Prof.^a Solange dos Reis Amorim e Amato, que com seu sotaque, irreverência e amizade, fez com que as aulas de matemática fossem inesquecíveis.

À Prof.^a Carmenísia Jacobina Aires Gomes, por ela mesma me buscar, oferecendo uma segunda chance.

Ao Prof. José Vieira de Sousa, que me ensinou que por trás de uma exigência e rigidez tamanha, existem sensibilidade e profissionalismo, em prol da superação do aluno.

À Prof.^a ‘arretada’ e tão atenciosa Otilia Maria Alves da Nóbrega, que com sua sensibilidade, respeitou a minha individualidade na academia.

À Prof.^a Simone Aparecida Lisniowski, pelos inúmeros diálogos inspiradores carregados de psicologia.

À Prof.^a Fátima Vidal, que logo no início acreditava que eu seria capaz de chegar até aqui.

À Prof.^a Maria Clarisse que mesmo não tendo tido nenhuma aula com ela, ela me ensinou a simpatia e o carisma de ser um professor.

À Prof.^a Silva Freitas, pela atenção especial nas aulas de orientação profissional.

Aos meus alunos que sempre estiveram presentes nas minhas reflexões sobre a Pedagogia aplicada ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. Meu também obrigado por fazerem parte da minha vida pessoal e profissional.

A uma professora, a qual admiro profundamente, pela sua simplicidade, humildade, sensibilidade, sabedoria e por que não elegância, que mesmo tendo ido se encontrar com Deus,

se faz sempre presente. A você Teresa Cristina, eu não apenas dedico meu trabalho, mas agradeço pelo exemplo e inspiração que me proporcionaste. Minha eterna gratidão.

À minha banca:

- À Prof.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo, que foi a primeira professora que me fez pensar em conciliar o ensino-aprendizagem do inglês com o estudo da Pedagogia. E com isso, pude direcionar toda minha graduação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.
- À Prof.^a Maria Emília Gonzaga de Souza, pela paciência, seriedade e pelos inúmeros diálogos sobre uma educação com rigor, mas amorosa, que tivemos em sua sala.

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador Antônio Fávero Sobrinho, pela dedicação diária, verdadeira, simples e direta, um professor que se dispôs me conhecer, entender e conduzir para a realização desse trabalho acadêmico. Além disso, agradeço à motivação, as reflexões, as propostas bibliográficas, em especial o livro 'A identidade Cultural na pós-modernidade' de Stuart Hall, pois foi o propulsor para que este trabalho se realizasse.

A todos, o meu muitíssimo obrigado, pois sem vocês não seria possível à realização desse sonho.

RESUMO

Na presente monografia aborda-se o processo de construção da identidade do professor de língua inglesa no contexto da realidade escolar do Distrito Federal e entorno. Para analisar como tais questões que interferem e estão presentes na identidade profissional do professor de língua inglesa, adotou-se a pesquisa narrativa nas quais os professores expressam as suas percepções sobre as relações sociais entre os professores e alunos, a organização curricular, o livro didático, a gestão escolar e a prática pedagógica. As narrativas são analisadas sob a perspectiva das ideias de Freire e Shor, Hall e Santos que contribuem pra desvendar as vísceras da crise de identidade dos professores de língua inglesa. Por fim o trabalho sugere que a superação da crise de identidade requer que o docente de língua inglesa assuma uma postura de mutação técnica e filosófica do educador proposta por Milton Santos abrindo possibilidades para que ele se transforme em sujeito dialético e dialógico, através da transmissão do conteúdo vivo visando a uma educação libertadora.

Palavras-chave: medo, dominação, professor, identidade, narrativas, crise, mutação, dialético, dialógico, vivo, conteúdo, libertadora.

ABSTRACT

This monograph addresses the process of building the identity of the English language teacher in the context of the school reality in the Federal District and its surroundings. To analyse how such issues interfere and are present in the professional identity of the English language teacher, narrative research was adopted in which teachers express their perceptions about social relationships between teachers and students, curriculum organization, textbook, school management and pedagogical practice. The narratives are analyzed from the perspective of the ideas of Freire and Shor, Hall and Santos who contributed to unravel the insides of the identity crisis of English language teachers. Finally, the work suggests that overcoming the identity crisis requires the English language teacher to assume a behavior of technical and philosophical mutation in the educator proposed by Milton Santos, opening up possibilities for him to become a dialectical and dialogical subject through the transmission of live content for a liberating education.

Keywords: fear, domination, teacher, identity, narratives, crisis, mutation, dialectical, dialogical, consciousness, live, content, liberating.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	3
Agradecimentos.....	4
Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução.....	10
Memorial.....	12
Capítulo 1 - A construção da identidade do professor.....	23
1.1. Fundamentação teórica.....	23
Capítulo 2 - Os professores de língua inglesa do DF e os pontos nodais da prática docente.....	26
2.1. Os sujeitos da Pesquisa.....	26
2.2. Pesquisa narrativa: fundamentação teórica.....	26
2.3. Narrativas dos professores de língua inglesa do DF e entorno.....	27
2.3.1. Formação inicial do professor de língua inglesa	28
2.3.2. Elementos viscerais da prática docente em língua inglesa	38
2.3.3. Desafios atuais do ensino de língua inglesa	57
Capítulo 3 - A Guisa de Conclusão:	69
3.1. Achados da pesquisa.....	69
3.2. Mutação tecnológica e filosófica do professor de língua inglesa na prática docente.....	71
3.3 Perspectivas do educador em língua inglesa	77
Referências Bibliográficas.....	81

INTRODUÇÃO

*Eu nunca poderia pensar em educação sem amor.
É por isso que eu me considero um educador:
acima de tudo porque eu sinto amor”.*

(Paulo Freire)

Há algum tempo tenho constatado a presença da crise de identidade na escola, entre os professores e até mesmo entre os alunos. Tal crise também se estende ao ensino docente de língua inglesa, devido, em grande parte, à profusão de métodos para o ensino da língua inglesa no Brasil, pressionando o professor para “descobrir” o método de ensino-aprendizagem mais adequado e compatível à realidade de seu trabalho educativo.

A maioria dos professores se sentem “limitados” pelo livro didático que, de um modo geral, são padronizados e distantes da realidade do aluno com o qual ele interage, cotidianamente, em sala de aula. Isso faz com que os docentes de língua inglesa vivenciem constante angústia em seu dia-a-dia, seja em escolas particulares seja em escolas públicas. Quantas e quantas vezes, ao abrir um livro didático, senti repulsa em ensinar com “aquele” método sempre padronizado, amarrado e descontextualizado. Quantas e quantas vezes me senti desmotivado ao analisar os mesmos diálogos e os mesmos exercícios de fixação.

Em face à atual revolução comunicacional, há uma superoferta de cursos de língua inglesa na internet e nas redes sociais que são mais atrativos do que a aula tradicional. No entanto, esses novos métodos nem sempre são compatíveis à realidade da escola pública. Como desdobramento, temos uma dupla desmotivação, sendo que de um lado está o professor que só dispõe de quadro de giz e do livro didático e de outro o aluno que vislumbra outras formas mais dinâmicas de se aprender a língua inglesa fora da escola.

Tendo em vista que todas essas questões também são comuns aos colegas da área de ensino da língua inglesa no Distrito Federal e Entorno, resolvi ‘tocar na ferida’, solicitando a eles que abrissem o seu coração e colocassem no papel, em forma de narrativa autobiográfica, as dores, problemas e desafios que fazem parte de sua prática pedagógica bem como as suas buscas para possíveis “remédios” visando à mudança de consciência e de ressignificação de seu fazer docente.

Todas essas questões e o “lugar” secundário atribuído ao ensino da língua inglesa nas escolas, ao me inquietarem profundamente, também me despertaram a uma tomada de consciência e a busca de minha transformação profissional. As ideias de Paulo Freire, Ira Shor,

Dermeval Saviani, Stuart Hall, Beatriz Scoz, Suzana Schwartz e Milton Santos, fundamentais para abordar as questões que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, tais como: livro didático, indisciplina, gestão escolar, relação entre professor e aluno, novas tecnologias digitais, currículo, escola virtual, EJA etc.

Este trabalho acadêmico, com o problema de pesquisa, fundamentação teórica e metodológica, obedece à seguinte organização:

- *Memorial*: rememoração da minha trajetória de aluno, identificando os momentos em que a língua inglesa estaria associada a minha identidade profissional e que, mais tarde, já no ensino médio me levaria ao vestibular em língua inglesa na UnB. Abordo também a minha trajetória de professor de língua inglesa em diferentes contextos escolares e, por fim, o meu retorno à UnB, dessa vez no Curso de Pedagogia e que me propicia a presente reflexão sobre a condição de ser docente na sociedade contemporânea.

- *Capítulo 1 - A construção da identidade do professor*: neste capítulo recorro à literatura reflexiva de Paulo Freire, Ira Shor, Stuart Hall, Milton Santos para pensar o lugar do professor de língua inglesa em um cenário de crise de identidades na pós-modernidade.

- *Capítulo 2 - Os professores de língua inglesa do DF e Entorno e os pontos nodais da prática docente*: recorro à pesquisa narrativa para abordar de forma temática, os principais pontos viscerais da crise de identidade dos sujeitos da pesquisa - professores/as de língua inglesa do Distrito Federal e Entorno - que são analisados sob a perspectiva teórica do referencial indicados no capítulo 1.

- *Capítulo 3 – À guisa de conclusão*: diante dos vários pontos nodais que estão presentes na crise de identidade do professor da língua inglesa, proponho que na formação do professor sejam contempladas as ideias de Milton Santos no sentido de aliar a ética à técnica, integrando-se, portanto, a um processo mais amplo de mutação.

O presente trabalho, além de ser um esforço pessoal de reflexão sobre o meu agir docente como professor de língua inglesa, pretende, também, ser uma contribuição social aos demais colegas que, por ventura, vierem a ter contato com a leitura deste. A proposta é ampliar a discussão sobre a crise de identidade do professor e do ensino de língua inglesa no cenário de intensa globalização propiciando reflexões quanto às novas perspectivas no campo da identidade docente.

MEMORIAL

No decorrer do presente memorial farei um apanhado da minha trajetória escolar e profissional, explicitando os principais acontecimentos que me levaram a chegar até aqui. Essa trajetória tem início no jardim infância, percorre a educação básica, o ensino médio e superior até chegar à minha experiência como professor de língua inglesa em escolas públicas e privadas do DF e entorno.

Nesse percurso, a minha lembrança tem por objetivo pontuar as principais questões que estão presentes em minha formação de estudante e hoje, educador. Será uma narrativa na qual pretendo trazer à tona diversas experiências escolares que se encontram e desencontram com a formação acadêmica.

No início dos anos oitenta, começo a estudar no jardim de infância. Lembro-me de pouca coisa desse momento. Mas ao ingressar na primeira série do Ensino Fundamental I, uma escola pública de Sobradinho, a “Escolinha”, deparo-me com a professora Sandra, minha primeira professora oficial, que, com sua atenção e confiança, contribuiu para minha adaptação à nova escola.

Na segunda série, minha professora também foi excelente. Lembro-me muito bem dela, a professora Emília, que com sua seriedade e disciplina, me ensinava o respeito aos estudos. A professora de Artes era a Raimunda e até hoje ainda somos amigos próximos. Na verdade, a considero como parte da família, como tia. E há algum tempo atrás ela revelou que minha curiosidade e persistência em aprender vieram desde aquela época. Ela reproduziu a minha fala: “professora, você não está me dando atenção”.

Na terceira série tive duas professoras. A Núbia e minha mãe. Num certo dia, a professora Núbia me beliscava na frente de toda a turma por algo que eu fiz. Um menino de apenas nove anos. Imagina! Por esse motivo fui transferido de sala e fui estudar com outra professora, a professora Miriam, que era minha mãe. Foi muito curioso, porque ali eu estava diante da professora e não apenas da mãe. Ela não poderia me dar uma atenção especial e então me tratava igualmente como seus outros alunos. Eu percebia a diferença de mãe e professora. Mesmo assim eu adorava a postura o profissionalismo da minha mãe.

Talvez tenha sido ali que a semente do ensino tenha sido plantada em mim pois eu via minha mãe exercendo o ofício da educação. Ali, eu começo a admirar o trabalho do professor: a forma que ela tratava e enxergava os alunos, como ela corrigia as provas, os exercícios, chamava atenção dos alunos e por aí vai. Talvez ali, foram as minhas primeiras aulas de

Pedagogia. Foi nesse período também que minhas lembranças de amigos da escola começam a aparecer. Lembro-me do Filipe, Daniela, Joanne, Gláucia, Fernanda e tantos outros. Era uma época de “estudar brincando”. Éramos crianças.

Já na quarta ou quinta série tive que mudar de escola. Na verdade, eram duas escolas localizadas no mesmo terreno que era cercado por muros. Da primeira à terceira série estudei na “Escolinha” e da quarta à oitava série estudei na escola de baixo, o “Cento e Quatro”. Desse período lembro muito da minha professora da quarta série, a professora Nilza. Interessante perceber que ao escrever este memorial, vejo que cada professor era bem diferente um do outro. É difícil explicar essa diferença, mas ela tinha a voz forte, voz postada e isso me chamava atenção, além de sua postura séria.

Em todo esse período do ensino fundamental me senti muito acolhido pelos professores, exceto a professora Núbia. Percebo que hoje elas foram boas professoras, e como eu disse anteriormente, cada um de seu modo particular. No entanto, analisando hoje, como estudante de Pedagogia, a forma que aprendíamos, o conteúdo era bem tradicional. Mesmo assim, eu entendo que era outra época e que hoje, depois de muitas pesquisas na área de educação, o ensino-aprendizagem tem mudado.

Finalmente à tão esperada 5ª série chegou. Era muito rico ter aula com tantos professores diferentes e com tantos assuntos diversificados. Era motivacional. O primeiro ano do ensino fundamental II aconteceu com muita vontade de aprender. Eu gostava quando a professora de ciências chegava, a Madalena, a de geografia, a de português, que era um doce. No entanto, a professora de Matemática era um “general” e todos tinham muito medo dela. O professor de ensino religioso era um amigo e tocava violão para cantarmos com ele. Agora, a professora de língua inglesa era a “diferente”, parecia estrangeira. Era um ser de um “planeta” mágico.

Enquanto no primeiro período do ensino fundamental a “família” era pequena no segundo período era muito maior. O meu universo havia se expandido. Eram muitos professores dentro e fora da sala de aula. O momento de entrada e saída dos professores causava expectativa. Era bom. Cada um com sua personalidade diferente. Além do fato que nossos amigos de escola aumentaram pois na escola “Centro e Quatro” havia muitas turmas, da quarta série até a oitava série e por essa razão tínhamos contato com alunos de várias séries e idades diferentes.

Talvez uma das aulas que mais me marcou foi a única aula de educação sexual que tive durante todo o ensino fundamental. Aquela aula foi reveladora porque, pela primeira vez, estava conhecendo assuntos considerados de gente grande. Era como se eu, a partir daquele momento, tivesse amadurecido bem mais. Aquela momento foi um divisor de águas, pois o tabu “sexualidade” para as crianças daquela época, foi desvendado.

Nesse segundo ciclo, nossa consciência já era outra e a relação com os professores cada vez mais passava a ser de profundo respeito pelo trabalho em nos passar o conhecimento. Estávamos nos amadurecendo. Estávamos nos tornando adolescentes. Os professores não eram mais os nossos “tios e tias”, eram verdadeiramente nossos professores. Não tínhamos mais a necessidade de sermos tratados como “sobrinhos”. A sede pelo conhecimento crescia mais e mais.

Eu sempre tive meu grupinho de amigos e nesse período eram: a Gláucia, a Ana Paula, o Dyego, a Adriana Junqueira e o Gilberto. Existiam muitos outros, mas esses eram os amigos do dia a dia, das alegrias, tristezas, sonhos, brigas etc. É difícil dizer o professor que mais me marcou nesse período, pois eu gostava de todos e via algo especial em todos. Não seria verdadeiro se escolhesse um. Escolheria todos, como a Mercedes de Ciências, a Jussandra de Matemática, a Isaura de PCS – Práticas de Comércio e Serviço, e por aí vai.

O mesmo ocorria em relação às matérias. Todas eram interessantes, pois mesmo aprendendo pelo método tradicional, de transferência, os professores eram apaixonados pela educação e por nós alunos, pois éramos alunos dedicados. Não posso reclamar do ensino que tive com esses professores. Tive a sorte de ter tido bons professores, que sabiam o conteúdo e queriam nos ensinar. Jamais poderei dizer que não aprendi nada na escola. Pelo contrário, aprendi muito.

Tudo ocorreu bem. Fui um bom aluno, com boas notas e sempre querendo aprender. Levei bem a sério os estudos. Aconteceram algumas pequenas paqueras, como é normal entre os adolescentes, mas o que eu queria mesmo era estudar. No final da oitava série, eu sabia que iria me separar de todos e essa sensação me deixou muito saudosista. Fizemos várias festas de despedida e ali era o final de mais um ciclo.

Indo para o segundo grau, em uma escola pública de Sobradinho, o “Ginásio”, sentia que as coisas seriam bem diferentes. A mudança de escola, de professores e de futuros colegas de classe me deixava muito ansioso. Eu sabia que minha escola seria longe de casa. Ficava imaginando tudo. Até como chegar lá, eu ficava a pensar. Chegando lá, tive que fazer uma espécie de “mini vestibular” para conseguir uma vaga em uma das turmas do “Projeto”. Como o próprio nome diz, um projeto de seleção dos estudantes que tiravam as melhores notas neste “mini vestibular”. Ou seja, era um segundo grau, todo focado para que os alunos passassem em uma universidade pública. Ele só acontecia nesta escola de Sobradinho. E então, muitos alunos, de diferentes escolas, concorriam a uma vaga neste projeto.

Bem, estudei para a prova, e muito esperançoso tive a certeza que uma vaga era minha. Eram apenas quatro turmas para o projeto: 101, 102, 103 e 104. Eu passei! Que alegria em fazer

parte de uma turma de alunos considerados estudiosos ou nerds. Eu me considerava estudioso. Passei para a turma 102 e meus amigos, da época do ensino fundamental, passaram para a 103 ou 104. Tive que me separar deles. Pela primeira vez eu estava numa turma onde eu não conhecia ninguém.

No primeiro ano do segundo grau, a minha memória é mais viva. Lembro-me nitidamente das atividades que tínhamos em sala de aula e da forma que os professores ensinavam. O comprometimento que os professores tinham com o ensino era enorme, talvez porque sabiam que estavam lecionando para alunos selecionados. Aqui, o aluno começa a ser autônomo do seu conhecimento. Ele começa a ter aulas práticas em laboratórios, produzindo conhecimento.

Minha nova turma me fazia bem. Pude me redescobrir. Fiz novos amigos e pude viver uma nova realidade. Os exercícios eram também uma nova realidade, pois eram tirados de provas de vestibulares anteriores. E as provas bimestrais seguiam esse mesmo padrão. Mas, continuei a me dedicar e aos poucos fui me destacando entre os demais. Não me refiro apenas às notas, mas principalmente em relação à vontade de aprender e ao comportamento. E meus professores perceberam isso.

Uma atividade marcante em sala de aula foi com a professora de Português, Úrsula, uma professora bem exigente e que havia pedido que escolhêssemos um poema e o recitasse na frente da turma. Cada aluno escolheu o seu e um por um teve que ir à frente da turma e recitá-lo. Até que chegou minha vez. Escolhi um poema do livro “Uma Rosa me disse”. Foi uma atividade desafiadora, pois tínhamos que expressar nossos sentimentos diante de toda a turma. Hoje, penso que essa atividade foi pedagógica pois visava desenvolver a cognição, a emoção e a habilidade de falar em público. Ainda hoje me lembro desse poema.

Num certo dia, a professora de Biologia, a Eliége, cuidadosa, sensível e dedicada, chegou até a mim e disse que os professores haviam decidido me colocar na turma ‘A’ para o próximo ano. Minha alegria foi imensa, pois naquele momento eu senti que era especial, pois os professores estavam me analisando, percebendo que eu era um aluno diferente e que o meu lugar era numa turma mais avançada.

Então, outra mudança estava prestes a acontecer, mudar da turma 02 para a turma 01 que era a turma dos alunos considerados mais inteligentes. Os “nerds” da escola. Nesse início, a adaptação foi difícil, pois estava entrando numa turma com a qual não imaginava estar. Toda a escola tratava aqueles alunos de forma especial. Eu os admirava de longe e agora me vejo junto com eles. Mas, com muito esforço e estudo, fui me adaptando, procurando minha “turma” e sentindo cada vez mais à vontade naquela sala.

As relações de amizade existiram. Mais uma vez eu tinha minha “panelinha” de amigos do bem, o Herber, a Josana, a Daniele, a Mariângela, o Francisco entre outros. Todos nós tínhamos algo em comum naquela amizade. Alunos dedicados e do bem. Não tínhamos o costume de nos encontrarmos fora da escola, mas quando chegávamos lá, era como encontrássemos nossa família.

Lembro-me de um trabalho de literatura que fizemos em minha casa sobre o livro “A Inocência”. Fizemos o trabalho em formato de filmagem e foi todo rodado em minha casa. Foi uma experiência muito pedagógica por meio da qual o professor incentivava a prática da teoria literária e a interação afetiva entre os personagens. Meu papel no trabalho era entrevistar os ‘atores’ do filme e também ser o âncora do jornal, com a colega de classe Josana.

Foi nesse período que o estudo da língua inglesa realmente se concretiza na minha vida de estudante. Eu começo a estudar esta língua num instituto de línguas particular. E o que eu aprendia lá, eu levava para a escola. Nessa época, eu passei a me dedicar quase que exclusivamente ao estudo da língua inglesa. Afinal, além de imaginar a importância na minha vida e de ter um gosto especial pelo idioma, o meu pai estava investindo financeiramente neste estudo.

Aos poucos, fui percebendo que minhas notas nesta disciplina eram melhores do que a maioria dos meus colegas. Percebi também que minha identidade como aluno estava se fortalecendo naquela nova turma. Ser um dos melhores alunos de inglês aumentava minha autoestima e minha confiança. Comecei até a dar aulas particulares para uma colega de classe, a Cláudia. Aos poucos fui conquistando meu lugar naquela turma e sendo aluno referência na disciplina de língua inglesa.

No ano seguinte chegou a hora de maior ansiedade: decidir o que eu seria pelo resto da minha vida. Ou seja, a escolha da profissão. Eu penso em Biologia, Veterinária ou Medicina. Mas optei por estudar um curso que nunca havia pensado antes: Direito. Talvez por modismo ou sucesso financeiro, eu me via estudando esse curso em uma instituição particular e estagiando na área, em uma consultoria jurídica por um ano. Dito e feito. Não me adaptei àquele perfil. Tudo naquele curso era muito rígido e sério demais. Eu sentia falta de humanidade.

Na verdade, no meu íntimo, eu queria mesmo era estudar na UnB. Foi para lá que todo meu estudo, meu esforço e dedicação em toda minha trajetória de estudante era feito. Eu tinha me esquecido desse caminho. Então decido fazer o vestibular para Letras-Ingês, na UnB, pois além da nota de corte estar próxima da minha realidade naquela época, me lembro que havia pensado em lecionar inglês quando estudava no instituto de línguas. Não deu outra. Passei! E

para garantir uma profissão de maior prestígio, eu também resolvi estudar simultaneamente Relações Internacionais em outra universidade particular. Passei também!

Essa correria dura um ano. Estudando na UnB e nesta outra universidade particular. Na UnB estudava de manhã e à tarde e na outra instituição, à noite. Mas, aos poucos, fui percebendo que aquilo não estava fazendo sentido pra mim. O curso de Letras me exigia muito esforço, mas não estava conseguindo acompanhar os estudos. E o curso de Relações Internacionais era muito superficial, e, ainda, a mensalidade era muito alta. Pensei e “coloquei na balança” tudo isso. Decidi me dedicar exclusivamente ao curso de Letras-Inglês.

Um professor marcante que tive no curso de Letras-Inglês foi o Chauvet, de Fonética e Fonologia do Inglês. Ele parecia ser estrangeiro e nos exigia a pronúncia nos padrões nativos. Era muito difícil alcançar aquela perfeição e a aula era um pouco tensa. Hoje, como professor de inglês, percebo que a metodologia de ensino utilizada por ele continha falhas. Tive que estudar essa disciplina duas vezes. E na segunda vez, faço questão de escolhê-lo novamente, pois para mim, passar naquela disciplina era um desafio e questão de honra.

Sinto muita dificuldade no curso de Letras-Inglês, pois ali não aprenderíamos a língua. Aprenderíamos ensiná-la. Saber a língua inglesa era pré-requisito. No entanto, persisto e dedico-me aos estudos até chegar ao estágio supervisionado, momento em que começo a lecionar aqui na UnB. Era uma experiência muito nova e desafiadora para mim. Ali, eu começo a perceber meu papel e minha identidade como educador. Mas dentro de mim, eu sabia que precisava de algo a mais para poder ter segurança em ensinar.

No último ano da faculdade, começo a lecionar em uma ONG de ensino de línguas. O salário era simbólico. Não me importava com isso, por estar prestando um serviço à sociedade, eu estava também aprendendo os primeiros passos da minha profissão. As turmas eram lotadas de alunos e maioria era socialmente carente. E isso me motivava a ensiná-los, pois sabia que aquela era uma oportunidade única que eles teriam. Então, me dedicava com afinco e via no olhar dos meus alunos o desejo sincero de aprender aquele idioma. Lembro até do dia em que eu pedi uma amiga para fazermos o áudio das lições do livro didático que eu usava para estas aulas. Mas, eu sabia que tinha que buscar algo a mais.

Um fato marcante nesse período foi com uma aluna, que nos seus quarenta e cinco anos de idade aproximadamente, sentada na primeira carteira, próxima a mim e quando a aula termina, olha em meus olhos e diz: “professor, nunca deixe de ser professor”. Essa frase permanece em minha mente até hoje, pois me faz pensar no porquê daquela frase. E várias respostas vêm a minha mente. A lembrança dessa fala é mais uma motivação que tenho para continuar.

Ainda lecionando nessa ONG, “De Olho para o Futuro”, me aparece a oportunidade que faltava, de fazer um intercâmbio na Nova Zelândia. Tudo aconteceu muito rápido, e em um mês, eu estava pisando os pés naquela nova terra. Passei dois anos estudando a língua inglesa neste país, pensando que ao regressar, eu pudesse ensinar a língua inglesa com mais autenticidade.

Já em Nova Zelândia, posso destacar um fato marcante no processo de construção de minha identidade como professor de língua inglesa, pois tive a oportunidade de lecionar Português para neozelandeses em um instituto de línguas, o ELA – “European Language Academy”, na cidade de Auckland. Pude aprender com esta nova experiência, e um dos aprendizados que tive foi perceber a dificuldade que os alunos têm ao aprender uma nova língua, nesse caso a língua portuguesa. Pois, o que para mim parecia óbvio, para eles era muito difícil aprender.

Outra questão fundamental a ser comentada e que me fez sentir a necessidade de fazer um intercâmbio foi que, em nenhum momento, aqui no Brasil, eu sentia que meu desempenho na língua inglesa estava sendo reconhecido. O nível de exigência para ser professor de língua inglesa no D.F era alto. Então, eu percebi que precisava tomar um novo rumo na minha vida.

A sensação que eu tinha era que meu conhecimento na língua nunca estava bom e que eu sempre tinha que chegar a um lugar inatingível. Confesso que, de certo modo, isso me ajudou a melhorar. A buscar alternativas para chegar num bom nível na língua inglesa. Porém, penso que o ensino de Letras-Inglês da UnB, naquela época, cometeu uma falha de não valorizar os diferentes níveis de conhecimento dos diferentes perfis de alunos que existiam.

Foi apenas na minha experiência na Nova Zelândia que eu pude perceber que todo esforço e estudo valeu a pena e que meu conhecimento na língua não era tão ruim como me fizeram acreditar. As pessoas não tiveram receio em elogiar a minha desenvoltura na língua. Ouvi vários nativos me perguntando como eu aprendi aquele idioma tão bem daquele jeito.

E eu respondia que havia estudado o idioma no Brasil. Confesso que minha autoestima como falante bilíngue cresceu exponencialmente na Nova Zelândia. Fico pensando naqueles alunos que não tiveram ou ainda não tem essa mesma oportunidade que tive. Como eles ficam?

Ao regressar ao Brasil, começo a lecionar nos institutos particulares de línguas e aprendo cada vez mais o ofício de ensinar. Sou grato a esse período, mesmo tendo sido árduo, pois essas escolas eram literalmente, como dizia Freire, uma verdadeira “educação bancária”.

E eu era obrigado a utilizar este método. No entanto, em muitos momentos, encontrava algumas brechas, me libertava dessa “escravidão intelectual”, como dizia uma professora espanhola de linguística aplicada, e então ensinava do jeito que acreditava, sem que eles percebessem.

Era difícil perpetuar aquele ensino, mas ao mesmo tempo, eu tinha que ter experiência na carteira de trabalho, para poder galgar melhores trabalhos. Ainda “ensinando” em um desses institutos particulares de “educação bancária” perco o chão. Minha mãe morre. “Deus a leva para viver com Ele”. E logo tenho que retornar ao trabalho. Nesse período eu precisava focar minha atenção em outras coisas, elevar meu pensamento.

Talvez preencher meu tempo com estudos seria a melhor saída. Então, tenho a ideia de estudar Pedagogia. Nunca havia pensado em estudar esse curso. Tinha até preconceito. Considerava um curso sem prestígio e para mulheres que queriam ser mãe. Esse era tamanho o preconceito que tinha. Até que faço o vestibular com a confiança grande que iria passar.

Passei. E começo a estudar pedagogia. Os primeiros meses foram horríveis, pois eu havia sofrido um trauma muito grande com o falecimento de minha mãe, além de um período difícil de readaptação a cultura brasileira, após o retorno de Nova Zelândia. Muitas vezes, eu estava ali apenas para mudar o foco da minha vida do que aprender de verdade, pois aprender algo era quase impossível. Não tinha cabeça pra isso. Durante algum tempo estudar Pedagogia era apenas terapêutico, até que, após a superação e adaptação da nova realidade, começo a aprender de verdade.

Os professores de Pedagogia foram fundamentais para a superação desse “baque”. Mesmo não sabendo do que se passava comigo, a postura que tinham, trazia uma espécie de conforto, “colo” e “refúgio”. E aos poucos fui seguindo pelo curso. Claro que nada foi fácil. Pensei várias vezes em desistir, mas alguns professores me “abraçaram”, em especial a Rosângela, professora de Antropologia da Educação, que um dia senta na minha frente, olha nos meus olhos e diz com firmeza para eu continuar até o fim desse ciclo, pois ela acreditava em mim.

Outra professora especial que tive foi a Tereza Cristina, da área de psicologia da educação que, além de nos ensinar sobre representatividade e subjetividade na educação, foi uma amiga. Compartilhava minhas experiências, frustrações e alegrias, como aluno e educador, e ela, com uma “escuta sensível” admirável, que só ela tinha, analisava com bastante humor meus relatos, pela influência inevitável da psicanálise, sua área de conhecimento.

Lembro-me do professor Renato Hilário, professor de educação de jovens e adultos no curso de pedagogia da FE, “Paulo freiriano” convicto, que com sua pedagogia da amorosidade e libertadora, me ensinou a ter esperança pela educação, mesmo diante de tantos obstáculos. Seria impossível e inviável falar de todos os professores aqui, mas todos, sem dúvidas foram importantes para meu crescimento. Todos me ensinaram algo especial. A professora Otília,

trazendo sua identidade nordestina para as aulas. A Simone, sua psicologia. Emília, didática e por aí vai.

É curioso notar que em toda escola sempre há o perfil de professores rígidos e exigentes. Parece-me que essa constância de perfis de professores é algo salutar. Estudei duas vezes com o professor José Vieira, de Avaliação, sendo que na primeira vez não consegui acompanhar as aulas pela sua rigidez. No entanto, em outro momento, decide fazer a mesma disciplina, como superação de um desafio. A dificuldade permanecia, mas naquele segundo momento eu consegui perceber melhor a humanidade do professor e consegui me dedicar.

Percebi que por trás da rigidez existia uma vida pulsante, com vontade de viver e que muito daquela postura, era apenas na sala de aula, para manter a disciplina. Dediquei-me, fiz os trabalhos, apresentei um bom seminário sobre o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e passei na disciplina com a menção “MS”. Fiquei muito feliz e orgulhoso de mim mesmo.

Paralelamente às atividades acadêmicas no curso de pedagogia e precisando trabalhar para me sustentar, presto o concurso para professor temporário do GDF três vezes e passo a lecionar em escolas públicas. Leciono durante cinco anos em diferentes escolas públicas. Durante esses anos passo também por escolas particulares. Deslocava-me para ensinar em vários pontos do DF, como São Sebastião, Jataí, Planaltina, Lago Norte, Estância, Paranoá, Taguatinga, Riacho Fundo, Plano Piloto e do Goiás, como Cidade Ocidental e agora, Valparaíso.

Devo dizer que lecionar em várias escolas, públicas e particulares, de várias regiões do DF, Goiás e entorno, em diferentes realidades, me fez ter a necessidade de buscar diferentes métodos de ensino da língua inglesa e com isso, tive que me readaptar várias vezes. Em alguns momentos tive que usar da minha autonomia e desenvolver o método que eu achava mais eficaz, e em outros momentos, a própria escola tinha seu método de ensino a ser seguido.

Esse contato com diferentes métodos de ensino foi o que primeiro me motivou a escrever a monografia. No entanto, o destino e meus interesses acadêmicos foram me levando a chegar até uma temática não menos importante, que irei propor neste TCC. Ou seja, toda minha experiência como docente me trouxe uma inquietação: como se estabelece a identidade profissional do professor de língua inglesa nos dias de hoje e como superar os desafios que afetam tal identidade.

Outro momento muito marcante foi lecionar no Centro Integrado de Línguas da Cidade Ocidental - GO. Confesso que era um sonho lecionar no CIL. O detalhe era que esse CIL era muito longe, mas mesmo assim valeu muito a pena, pois aprendi muito. Nesta escola, minha

dedicação e vontade eram tamanhas que passei um ano pegando a estrada, de Sobradinho para Cidade Ocidental, todos os dias, para lecionar.

A relação com a língua estrangeira ali era diferente, pois tudo girava em torno dela. Raramente falávamos o português em sala de aula. O foco era na comunicação. Desenvolvíamos a competência comunicativa. O ensino-aprendizagem da língua fluía muito bem naquela realidade.

Já começo a avistar a conclusão do curso de Pedagogia, e então, começo a busca pelo orientador. Se eu pudesse escrever um livro, seria uma novela com o tema: “minha busca pelo orientador”. Não foi uma tarefa fácil. Como foi difícil encontrar meu orientador! Encontrei-me com vários professores, solícitos e desejosos de me ajudar. Mas aos poucos, percebia que meu “negócio” era outro. Eu não sabia qual era esse “negócio”. Mas estava disposto a descobrir.

Penso que nesse capítulo de encontrar o orientador eu pude rever todo o curso de Pedagogia através dos diálogos profundos que tive com cada possível orientador que me encontrava. Talvez se eu tivesse gravado nossos diálogos, sairia um livro com cada um. Sou muito grato por isto e pelos professores estarem dispostos a dialogarem comigo sobre diversos temas. Acredito que esses momentos foram enriquecedores para eles também.

Após passar um ano dialogando com os professores, com troca de vários e-mails, encontros com exposições de várias temáticas, mas também, com várias desistências e dúvidas. Volto para o ponto inicial, onde, talvez, tudo começou, na praça da FE, sentados no banco amarelo, há aproximadamente um ano e meio.

Definitivamente, decido pelo professor Fávero, como meu orientador. Ele sabe bem da minha trajetória, e acredita nas minhas inquietações e na minha vontade de lutar pelo ensino da língua inglesa. Vejo nele um exemplo a ser seguido e a cada dia que se passa, a admiração cresce. Às vezes chego a lembrar de que Deus realmente existe, pois sinto que as coisas, depois de tantos “vai e vem” e incertezas, se caminham para uma perfeição e fluidez “inexplicável”.

Preciso também destacar o papel do meu pai e irmãos na formação de minha identidade como educador. Meu pai me ensinando a humildade, disciplina e seriedade, mostrando que “rapadura é doce, mas não é mole” e que tudo que eu propusesse a fazer, não deveria ser de “mão beijada”. Tudo deveria ser conquistado. Ele era militar e seu ensinamento foi e ainda é rígido, mas baseia-se na verdade. E meus irmãos também não diferem muito desse exemplo, pois vejo que, com eles, aprendo a exercitar o ofício de educador. Minha primeira escola é minha casa e meus primeiros mestres e alunos são eles: meu pai, minha mãe e meus dois irmãos.

Antes de finalizar este memorial, preciso fazer uma homenagem a minha querida mãe. Ela foi o ser humano mais humilde e simples que eu já conheci. A pessoa mais verdadeira e

atenciosa que já convivi. A mulher mais confiável e alegre que existiu perto de mim. Ela acreditava e sempre me dizia ter muito orgulho de mim. Ao mesmo tempo em que sabia falar com o pobre, ela sabia conversar com o mais rico. Ela sabia entrar e sair em qualquer lugar. Era presente nos piores e melhores momentos da minha vida. Éramos amigos.

Minha mãe não apenas me ensinou em sala de aula, mas sua vida me ensinava o que era amizade, e como ser bom filho, irmão e cidadão. Ela me ensinou a acreditar em Deus. O trabalho, estudo e a família era sua prioridade. Ela tinha defeitos, mas suas qualidades superavam todos. Ensinou também a desejar o bem ao próximo e a entender os limites das pessoas, em especial os do meu pai. Manter a casa limpa e organizada era obrigação. Posso dizer, sem dúvida, que minha mãe foi minha maior professora e muito do que sou hoje, devo a ela, ao seu exemplo.

Mas agora, voltando a minha experiência não mais como estudante, mas como docente, percebo que mesmo depois de anos lecionando a língua inglesa, passando por escolas pública e particular, compartilhando meus conhecimentos e aos poucos aprendendo o ofício da profissão, ainda tenho muito a aprender. Mas já compreendo que como professor você aprende também a ser amigo, irmão, filho ou pai do seu aluno. Percebo também a importância de educar emoções. E no Curso de Pedagogia, no último semestre, consolido mais uma etapa de minha trajetória para o **fortalecimento da identidade como educador**, tendo o ensino da língua inglesa como instrumento desse processo e a formação no curso de Pedagogia, como meio de consolidação dessa identidade profissional.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

1. 1. Fundamentação teórica

No decorrer do processo ensino-aprendizagem, o professor se depara com sucessos, percalços e insucessos. Para Perrenoud (2001) a profissão docente sempre será uma “ (...) profissão impossível”, assim como todas àquelas que trabalham com pessoas. Acrescenta ainda que o sucesso do empreendimento educativo nunca estará assegurado, pois em tais profissões sempre há mudanças, ambiguidades, conflitos, capacidades e mecanismos de defesa. O empreendimento educativo por ser inacabado também se depara, no atual momento, com uma grave crise identidade que perpassa a sociedade contemporânea.

Nos últimos anos o papel do educador sente o impacto de um conjunto de transformações históricas entre as quais destaca-se a intensificação da presença das tecnologias digitais em vários campos das atividades humanas, como por exemplo, a educação. Neste contexto a atividade docente encontra-se sob pressão de novas exigências e posturas didático pedagógicas cujos desdobramentos afetam diretamente a identidade do professor. O caráter hegemônico da língua inglesa na sociedade brasileira, que se caracteriza por desigualdades sociais e tecnológicas, sendo evidentes nas escolas do Distrito Federal e Entorno, interfere na identidade profissional do professor de língua inglesa.

Por essas razões o conceito de identidade está presente neste trabalho e, particularmente a identidade docente. Para Grillo (2008), a identidade do professor caracteriza-se pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, do que se conclui que suas ações traduzem a plenitude de sua pessoa, da mesma forma que a compreensão da humanidade do docente ajuda a compreender a prática profissional.

Pimenta (2007) considera que os docentes, antes de serem profissionais, são primeiramente pessoas nas quais a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido com uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado, no qual a história de vida, a formação e a prática docente. E, para Freitas (2008, p. 56), estes constituem o processo de humanização do professor e dos sujeitos com quem interage no contexto de trabalho que é continuamente forjado e no qual muitas vezes, também se deparam com processos que destituem “os seus sonhos” que, por sua vez dificulta “incitar o sonho no aluno.”

As memórias e a sociedade são as primeiras referências de construção identitária. Para Farias (2011, p.62-63), as lembranças da infância, da adolescência e da família representam momentos importantes no modo como os professores se organizam e posicionam nas relações sociais de que participam. E, fora do contexto familiar, o professor está inserido na sociedade, cuja interação provoca regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças no sistema de referências e no modo de funcionamento do sujeito.

Neste processo, segundo Farias (2011), a formação inicial e continuada do professor é o núcleo central da identidade profissional momento em que ocorrem rupturas com as práticas formativas com parâmetros fixos e predeterminados, derivados de processos estanques e conclusivos, que negam os professores como sujeitos produtores de conhecimento. Pode-se dizer que é nesse momento de formação profissional que o professor adquire as bases de sua docência.

O local de trabalho e as relações sociais entre os professores também vai interferir na identidade desse profissional. Nóvoa (1995, p. 34) expressa a ideia de que a identidade dos professores ocorre num “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” Para Gatti (2011, p.197), os professores, profissionalmente, mantêm uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Para Farias (2007, p.69), o momento de formação é um dos espaços de aprendizagem da docência que fornece um arcabouço ideológico e pedagógico sobre o qual o professor elabora sua identidade. Saviani (2012, p. 74-76) considera que a identidade do educador é forjada na prática educativa, em sua intencionalidade como elemento definidor dos saberes implicados na formação e, por conseguinte, no desenvolvimento do trabalho do professor. Para ele, o professor não ensina uma matéria inerte, mas um conteúdo vivo, que interage com as pessoas. E os saberes pedagógicos que o professor precisa ter, fornecem a base de construção na qual se define a identidade do educador como profissional distinto dos demais profissionais.

Na construção da identidade do educador, as ciências da educação enfatizam que o tipo de conhecimento possuído pelo docente a respeito da matéria também influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos. Para Sales (2004, p. 87), os saberes pedagógicos, disciplinares e da experiência permitem ao professor desenvolver-se como profissional, ou seja, saberes que substanciam em dois movimentos que se entrecruzam: o de constituição da identidade profissional e o da ação didática.

As análises decorrentes das questões que emergem da prática pedagógica tem como suporte as ideias de Paulo Freire e Ira Shor, cujos diálogos sobre o papel da pedagogia crítica e

dialógica são fundamentais para analisar o sentir, o pensar e o agir dos professores de língua inglesa entre os quais se sobressaem as relações entre alienação e o *establishment*, autoridade e liberdade e as possibilidades de transformar a rebeldia em revolução, o humor em alegria e reafirmação da liberdade em sala de aula sem que o professor perca a sua autoridade.

Por fim, a crise de identidade presente entre os professores de língua inglesa será contextualizada com apoio das ideias de Stuart Hall, ao considerar que identidades estão em deslocamento em decorrência de um conjunto de mudança históricas e, de Milton Santos, que tece críticas à pós modernidade e propõe uma outra globalização que tenha a ética e a técnica como referências.

CAPÍTULO 2

OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS PONTOS NODAIS DA PRÁTICA DOCENTE

2.1. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores de língua inglesa que atuam no ensino regular das escolas públicas do Distrito Federal e Entorno nas quais o ensino da língua inglesa é um dos componentes curriculares previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum para o ensino fundamental. Todos pertencem ao quadro de professores efetivos da rede pública de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal e Secretaria Municipal de Ensino de Valparaíso/GO e já lecionaram em diversas cidades satélites do DF e do entorno e Cidade Ocidental do Estado de Goiás.

Não obstante a separação por limites geográficos, os/as professores/as do Distrito Federal e do Entorno, para além de suas especificidades de seus percursos pessoais, vivenciam e compartilham, de forma similar, os mesmos “pontos nodais” que estão presentes em seu cotidiano escolar e que são constitutivos da identidade docente do professor de língua inglesa.

2,2, Pesquisa narrativa: fundamentação teórica

Para abordar as questões balizantes do ensino e formação da identidade profissional do professor de língua inglesa, segue a concepção de pesquisa narrativa proposta por Paiva (2008) que, em seu artigo, *A pesquisa narrativa: uma introdução*, tendo como referência vários pesquisadores da área da linguística.

Recorrendo a Clandinin e Connely, Paiva define pesquisa narrativa como uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado, metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema no qual o investigador encontrará informações para entender determinados fenômenos. Tendo como referência Polkinghorne, Paiva entende que a pesquisa narrativa é descrita como análise narrativa, um tipo de estudo que reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa, ou seja, usa as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo

Com base em tais princípios metodológicos da pesquisa narrativa, os professores de língua inglesa, nos contatos preliminares com o pesquisador, foram orientados para que

expressassem, com liberdade, seus sentimentos, inquietações e experiências decorrentes de suas práticas pedagógicas. A coleta de dados, portanto, tem como base as narrativas dos professores que estão organizadas em blocos de temas geradores de problematizações de acordo com suas respectivas especificidades.

Para análise e interpretação dos dados coletados, considerou-se que nas pesquisas narrativas (Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber, citados por Paiva, 1998) estão presentes duas dimensões: a holística em oposição à categorial e a de conteúdo em oposição à da forma. Na primeira dimensão se refere à unidade de análise, ou seja, se são analisados excertos ou se a análise foca uma narrativa integral. A segunda dimensão diz respeito ao conteúdo, se a pesquisa se concentra no conteúdo integral da narrativa ou se busca significados específicos. Podemos dizer que a pesquisa narrativa deste trabalho, pretende-se ser **holística** e de **conteúdo**.

Nas análises das narrativas levou-se em consideração a ponderação de Riessman (citado Paiva, 1998) de que os narradores criam enredos e seguem um fluxo de experiências ao dar sentido a acontecimentos e ações em sua vida e que por essa razão sempre se deve indagar se o narrador está sendo verdadeiro. E Riesman, ao indagar se existe realidade ou ela é também uma construção? ”, conclui que nós lidamos com representações ambíguas dessa experiência e que não é possível ser neutro e nem objetivo. Portanto, *as narrativas são interpretativas que também requerem interpretação* e que cada texto está aberto a várias possibilidades de leitura.

E por fim, segundo Moraes (2000, p. 81), o uso da narrativa na educação contribui para uma tomada reflexiva dos sujeitos que estão inseridos no contexto e na cultura escolar, portanto, ao expressar a subjetividade em forma de narrativa, compartilham suas histórias de vida e “permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele”.

2.3. Narrativas dos professores de língua inglesa do DF e entorno

A ordem de apresentação das narrativas segue uma metodologia de caráter processual de formação da identidade docente do professor de língua inglesa. Nesse sentido, as narrativas estão divididas em três blocos, o primeiro se refere a formação inicial do professor de língua inglesa. Todos nós, em algum momento da nossa formação inicial – da educação infantil ao ensino médio – nos identificamos com alguma profissão. Os professores, de alguma forma, são aqueles que nos despertam para a escolha de alguma profissão, seja pelo seu exemplo seja por alguma provocação.

O segundo bloco refere-se aos elementos viscerais da prática docente em língua inglesa. Pesquisar sobre estes elementos faz compreender a posição em que este educador se encontra. Cada professor tem a sua própria percepção, dor e angústia considerando os seus respectivos *locus* e contextos escolares de atuação docente.

O último bloco refere-se aos desafios atuais do ensino de língua inglesa, ou seja, é nesse momento que o professor se encontra, tendo que lidar com os desafios de incorporar o ambiente virtual a sua prática docente.

2.3.1 Formação inicial do professor de língua inglesa

2.3.1.1 - Primeiros Passos

Nesta narrativa, o professor “A” traz a memória seus primeiros passos ao despertar no aprendizado de língua inglesa.

“Os primeiros contatos que tive com a língua inglesa foram nas minhas férias de fim de ano na cidade de Posse, interior do Goiás. Eu sempre pegava os livros e cadernos dos meus primos para folhear e ver o que eu futuramente iria estudar. E quando chegava à “matéria de inglês”, eu me debruçava com tamanha curiosidade naquelas páginas, que minha vontade era ficar ali e descobrir o significado daquelas palavras. Era como se eu estivesse entrando em um outro universo. Ali foi o começo do meu interesse por aquela escrita diferente e então, o desejo em aprender a língua inglesa aflora.

Por vários anos fico apenas a observar e desejar aprender essa língua, era um amor platônico, até que o dia de estudar a língua inglesa na escola chegou. A quinta série finalmente chega, juntamente com a expectativa de saber quem era o professor ou professora e como eram as aulas de inglês, pois nunca havia estudado nada dessa matéria na escola, apenas folheado alguns poucos livros. A curiosidade e a vontade de aprender inglês eram grandes. Era a realização de um sonho. Esperei anos por aquele momento. E ele havia chegado.

Quando a professora chegou foi paixão à primeira vista. De todas as professoras que tive aquela era a mais bonita e especial. Eu não sabia bem o porquê, mas ela era diferente das outras. Parecia um ser de outro planeta. Era assim que eu pensava. Mas na verdade ela era brasileira. Ela tinha cabelos loiro-avermelhado que batiam no ombro. Era branca, jovem, alta e sorridente. E usava um batom bem vermelho. Essa é a imagem que tenho da minha primeira professora de inglês.

Até hoje me lembro das músicas que aprendi, como por exemplo, “Little Indians”. Eram momentos bem lúdicos e eu adorava cantar com minha turma. Quando chegava àquela hora de cantar era uma alegria imensa. Era muito bom e divertido aprender aquela língua cantando. E a cada dia meu interesse só crescia. Eu anotava com muito ‘gosto’ tudo no caderno. Queria aprender o nome dos animais e os números. Queria aprender tudo que ela ensinava.

Tudo era novidade e essas pequenas coisas faziam bastante sentido pra mim. Por exemplo, saber falar os nomes dos animais era como se eu estivesse descobrindo o segredo da felicidade. Assim foram os meus primeiros passos na língua inglesa, cheios de expectativas, aprendizagem e muita alegria.

Análise: Primeiros Passos

O professor, ao afirmar que “adorava cantar”, indica, de acordo com Shor (2011), que estava tendo ‘contato com sua própria subjetividade’ e que a mesma “não pode ser negada”. Pode-se afirmar que a subjetividade não é negada nessas aulas de língua inglesa, pois de acordo com a narrativa do professor, seu interesse em aprender ‘só crescia’.

De forma semelhante, Freire (2011), contrapondo-se à pedagogia tradicional, ao propor uma educação dialógica, “acredita no humor e na alegria dentro da sala de aula”, pois o humor ajuda a ‘tornar real o momento do conhecimento’ e que a ‘sala de aula carente de emoção sabota o projeto libertador’.

Para González Rey “as emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (citado por Scosz, p. 38). Assim, as aulas dessa primeira professora de língua inglesa, que o aluno se refere, carregadas de músicas, participação, afeto causaram fortes emoções neste aluno, passando a fazer sentido na vida dele.

No entanto, infelizmente, na realidade da educação brasileira, o currículo na prática ainda é reprodutor de uma ideologia dominante, negando a emoção do aluno e tornando-o especialista em ler palavras e não o mundo (FREIRE, 2011, p. 226). Com a nova “Base Nacional Comum Curricular”, essa realidade, aos poucos, pode mudar. A mudança não vai ocorrer de uma hora para outra, pois a BNCC começou há pouco tempo e ainda está em implementação.

Outra questão importante a ser destacada é que a própria consciência do aluno em saber que estava numa aula diferente de todas, com uma professora diferente de todas, numa motivação para aprender diferente das outras aulas, estudando um conteúdo vivo e vibrante, provocava nele ainda mais à vontade de aprender a língua inglesa e sem faltar um dia se quer. Então, “a consciência é um momento essencial na definição do sujeito, pois ela representa a

organização processual da qual ele participa intencionalmente nos processos de sua vida, de suas crenças etc. Assumindo, como diz Paín, seu pensamento como próprio” (citado por Scoz, p.39).

Para este aluno, as palavras carregavam sentido, muitas vezes, antes dele saber seu significado, ou seja, elas já faziam sentido para sua vida. E González Rey vai explicar muito bem sobre esta questão, quando diz que “o sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala” (citado por SCOZ, p.42).

2.3.1.2. Ensino de Língua Inglesa em Escola Pública

Nesta narrativa, a professora “B” aborda uma perspectiva centrada do ensino aprendizagem da língua inglesa. Aqui, sua identidade profissional ainda está centrada, pois para ela esse ensino é perfeitamente viável.

“Percebo que o que mais me motivou a estudar a língua inglesa foi a facilidade em aprendê-la e pelo projeto oferecido pelo governo aos estudantes de rede pública de ensino por meio do tão conhecido CIL - Centro Interescolar de Línguas. Desde o início me identifiquei com o curso e logo que terminei o ensino médio entrei para a Curso de Letras: inglês/português. Foi a minha melhor escolha!

Desde então decidi que lecionaria a língua inglesa seja pela facilidade em transmitir o que sei e seja porque gostaria de tentar acertar onde alguns dos meus mestres não acertaram, ou seja, tentando alcançar o aluno nas suas diferentes formas de aprendizagem.

Infelizmente existe o professor que está ali porque “caiu de paraquedas” e isso gera sérios problemas para os educandos, sobretudo, o desinteresse. Quem faz o que ama e que sabe o porquê de estar ali, encanta os alunos e cria um sentimento de empatia em relação à matéria lecionada.

Temos ainda outro fator negativo no ensino da língua inglesa, que é a política educacional. Nas redes públicas de ensino não se investe em materiais, como livro didático adequado a série do aluno. Não se oferece cursos de capacitação aos professores, etc. Porém, por outro lado, temos os excelentes CIL - Centro Interescolar de Línguas que é uma excelente experiência de ensino de línguas que existe no Distrito Federal.

Não obstante as dificuldades, a língua inglesa tem sido mais valorizada atualmente no Brasil, independente da faixa etária. Nos últimos anos, em face ao processo de globalização, no

Brasil, tem-se investido em cursos de idiomas, aulas particulares, programas de língua estrangeira oferecidos pelo governo. Acrescente-se também que esses cursos têm incorporado os avanços tecnológicos provenientes dos países falantes do inglês, como por exemplo: músicas, jogos, filmes, roupas, etc.

No entanto, o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas enfrenta um grande desafio que é o de provar para os alunos que eles são capazes sim de aprender esse idioma. Muitos chegam desiludidos ou de um recente fracasso ou insucesso na matéria e criam um “certo bloqueio”, sendo esse o maior desafio! Entretanto, cabe ao educador resgatar o educando, cativá-lo, planejar aulas criativas e contextualizadas. Trazer para a sala de aula a realidade do aluno e buscar com que a prática e a teoria andem juntas.

Um professor motivado motiva seus alunos. Quando o profissional da área de língua inglesa sabe da importância e funcionalidade do idioma, ele se torna um facilitador da aprendizagem. O ensino-aprendizagem da língua inglesa não é visto com bons olhos nas escolas públicas. Muitos olham somente como uma matéria obrigatória e que não passarão dali nem com o básico para se comunicar. Essa é uma crença na maioria das redes de ensino.

Eu vejo o inglês como uma disciplina de suma importância, uma vez que vivemos em um mundo globalizado e o inglês faz ponte entre os países. Além, de estar presente na tecnologia que nos cerca 24 h por dia é um grande aliado na vida profissional dependendo da área almejada.

São muitos os motivos desse idioma ser tão importante e o ensino dele mais valorizado. Eu ainda acredito que o inglês funciona sim em escolas públicas, desde que o professor responsável pela transmissão desse conhecimento seja o primeiro a acreditar, e ver cada aluno com um olhar cuidadoso, entendendo que eles não aprendem de forma idêntica, uns são mais orais, outros visuais, etc. O que importa é que o educando se sinta capaz e motivado. ”

Análise: Ensino de Língua Inglesa em Escola Pública

No relato da professora fica evidente que o maior motivo que a fez aprender inglês foi sua facilidade com o idioma e a oportunidade de estudar no CIL fato esse que permitiu o início da construção de sua identidade como educadora.

Desse depoimento infere-se que a professora ao se sentir realizada em sua profissão não demonstra uma possível crise de identidade, pois, de acordo com Hall (2011), ela se sente um sujeito ‘centrado e unificado’. Ela também considera que quando o aluno está desinteressado é porque o professor não está cumprindo seu papel de ensinar, é o que ela chama de o professor que caiu de ‘paraquedas’. Para Freire e Shor (2011), esse desinteresse é visto como um gesto positivo de reação do educando, visto que ‘de uma forma ou de outra, o currículo não está situado dentro do pensamento e da linguagem dos alunos.

No entanto, ela afirma que se o professor ama o que faz, os alunos terão interesse em aprender. Pode-se dizer que não é necessário só o amor para ‘conquistar’ os alunos. Essa é uma visão ‘romântica’ do ensino de línguas. É preciso que o educador tenha uma visão mais ampla de concepção de educação que leve em consideração a conscientização da luta de classes, entre dominadores e dominados que desemboca no preconceito, racismo, machismo, homofobia, etc.

Nesta narrativa, é possível perceber que existe a pedagogia dialógica, ou seja, a professora está aberta a ensinar a língua inglesa através do diálogo com seus alunos. Contudo, é importante salientar que: “do ponto de vista dos estudantes, um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca consequências muito piores do que um educador bancário sério e bem-informado” (FREIRE, 2011, p. 137).

Há o crescimento na importância de se aprender o inglês provocado pela globalização, mas as políticas públicas não investem o suficiente na educação linguística de língua inglesa. Além disso, o maior desafio do professor é mostrar para o aluno ‘desiludido’ que ele é capaz de aprender. Mas para que esse aluno acredite no testemunho do professor, ele precisa superar os métodos de ensino engessados e o desconhecimento do idioma por muitos professores. Para Shor (2011, p.8): “o conhecimento é passado como cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento -, e não como uma conexão viva com a realidade deles”.

Esse sentimento de desilusão prova “a resistência estudantil passiva ou agressiva”. Além disso, as diferenças de classe social e a crença na impossibilidade de subir de vida pela educação podem gerar esta desilusão e até mesmo a agressividade e indisciplina: “aqueles que são agressivos dizem que atuar segundo as regras é coisa de bobo. Não se tem muito a ganhar sendo bom, então por que comportar-se bem? (SHOR, p. 211-214) ”

Pode-se inferir que nessa narrativa há uma educação dialógica e crítica, trazendo o ensino linguístico para a realidade dos alunos. Mas também existe aquele professor que “caiu de paraquedas” e que gera prejuízos para os educandos. Para Shor (2011, p.153) a escola “não tem falado a linguagem deles, nem desenvolvido seu desejo crítico, nem se relacionado com temas profundamente enraizados em suas vidas’ e complementa seu raciocínio ao dizer que ‘é fácil aos estudantes tornarem-se anti-intelectuais, nessas condições. ”

Mesmo que muitos alunos pensem que não passarão do verbo “to be”, o ensino de língua inglesa funciona em escolas públicas. No entanto, é necessário que o professor acredite no que faz e que tenha um olhar cuidadoso e motive o educando. Além disso, é necessário reconhecer que a globalização provoca o “colapso de todas as identidades culturais fortes, produzindo o efêmero, o flutuante e o pluralismo cultural numa escala global” e “identidades culturais enfraquecidas pelo bombardeamento e infiltração cultural” (HALL, 1998, p.74). Esse é o

primeiro passo para, de fato, entender os entraves que impossibilitam o ensino autêntico de língua inglesa.

Um outro entrave é que o ensino da língua inglesa em sala de aula compete com inúmeras tecnologias criadas para consumo e isso é mais um motivo desafiador que o professor de língua inglesa terá que enfrentar, pois, muitas vezes, o interesse do aluno não depende mais da qualidade do professor e sim da vontade desse próprio aluno em aprender a língua inglesa por outros meios.

Aqui, a identidade profissional do professor ainda está centrada, mas aos poucos o professor e o aluno perdem aquela estabilidade. O professor e o aluno se fragmentam, se descentralizam e constroem outras identidades. Inicia-se a crise de identidade. Portanto, nas próximas narrativas continua a se pretender analisar alguns dos caminhos alternativos de ensinar a língua inglesa em sala de aula para a busca do fortalecimento da identidade desse professor.

2.3.1.3 - Alfabetização na língua inglesa do EJA

Nesta narrativa, o professor “C” descreve o sucesso que ele alcançou no ensino aprendido da língua inglesa no EJA em São Sebastião, DF.

“Falar sobre o ensino de inglês no EJA é ter boas recordações, profissionais e pessoais. Devo começar dizendo que essa experiência a ser relatada coloca o ensino da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA num lugar de prestígio. Os alunos, por mais que não tinham o tempo suficiente para o estudo, valorizavam o ensino da língua e sentiam uma grande vontade de aprendê-la. A maioria deles estava tendo contato pela primeira vez e quando se percebiam esboçando as primeiras palavras, a alegria e surpresa eram contagiantes. Eles se alegravam com seus próprios desempenhos na língua. E isso me motivava bastante.

Confesso que a EJA foi um lugar especial de ensinar, onde fui feliz e valorizado. Eu realmente me empenhava em estar ali. Para se ter uma ideia, eu pegava dois ônibus para chegar na escola e dois para voltar para casa. E ainda levava uma mala com materiais e uma pequena caixa de som. Tudo isso dentro do ônibus, lotado ou não. Sem contar que essa região que trabalhei não é considerada segura. Para ser sincero, eu nem tinha tempo para pensar na violência da cidade. Queria mesmo era trabalhar e aproveitar aquela experiência.

Eu lecionava para o segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, no período noturno, como contrato temporário e confesso que só tive alegrias na escola São José, como professor de língua inglesa. A primeira coisa que eu preciso destacar é a autonomia que tinha como professor naquela escola. A coordenação e direção confiavam no trabalho dos

professores, e com isso, existia total liberdade para se ensinar ali. Então, minha criatividade aflorou. As aulas eram diferentes. Um dia era aula de canto em inglês. Outro dia era aula de gramática. Outro dia era aula de conversação e por aí vai. Os alunos se divertiam com as aulas e sabiam que estavam aprendendo o inglês. Era trabalhoso, mas era recompensador.

As turmas eram lotadas. Era difícil controlar todos aqueles alunos. Mas eles percebiam a relevância, a verdade das aulas e o esforço do professor. Minha dedicação não era em vão e com isso, os alunos participavam ativamente das aulas. Lembro-me de uma aluna, já senhora, a Maria. Toda aula ela trazia uma verdura diferente pra mim. Ela morava numa chácara. Mas o que quero dizer sobre ela era que, mesmo sem saber nem mesmo o português direito, ela fazia questão de demonstrar seu carinho e vontade em aprender o inglês.

E quando ela conseguia aprender alguma coisa, ela morria de rir de felicidade e aquilo me trazia grande alegria, pois eu sabia que estava contribuindo com a realização de um sonho dessa aluna em aprender uma língua diferente dessa aluna. Ela realmente se sentia que estava tendo o direito e a oportunidade de aprender uma língua estrangeira pela primeira vez, e era muito grata com isso. Ela chegava a trazer frutas e verduras da chácara onde ela morava pra mim, como gratidão.

Dentre as metodologias de ensino da língua inglesa em sala de aula, trabalhávamos também a importância de se estudar biografias de pessoas que tiveram sucesso na vida, para que eles pudessem saber que por trás daquela felicidade, existiu muita dedicação, lágrimas e suor. E muitas dessas biografias eram de pessoas que tinham a língua inglesa como primeira língua.

Nos nossos projetos havia de tudo, quando era relacionado a música, todo mundo cantava em inglês e até mesmo dançava. Era uma alegria tamanha. Eles aprendiam brincando. Eles voltavam a ser crianças naquelas aulas e aquilo era valorizado por mim. Mas por que eu desenvolvia esse tipo de metodologia ativa com eles? Por que eu sabia que a maioria nunca teve um ensino baseado na afetividade e alegria.

Eu percebia que a maioria dos alunos trabalhava muito, chegavam à escola exaustos e muitas vezes recebiam uma educação de transferência bancária. Eu queria que a nossa sala de aula fosse um lugar diferente pra eles, um lugar significativo, onde o ensino fosse algo libertador e prazeroso. Onde eles pudessem esquecer um pouco da realidade dura. Talvez seja por isso que as aulas eram lotadas e quase nunca faltavam.

Toda a escola percebia essa reação dos alunos com as aulas de língua inglesa. Eu imagino que essa matéria passou a ter um prestígio nunca antes alcançado ali. Onde ela possivelmente era vista como secundária, pudemos juntos, eu com os alunos, colocá-la num lugar de destaque.

Lembro-me de uma aula de redação que fizemos, onde o tema principal era ‘a importância de se estudar inglês’.

O resultado das redações foi de um capricho e dedicação tremendos. De tão bom que foi os trabalhos, teve alguns que eu pedi para ficar comigo. Os alunos não se negavam, era como se sentissem honrados pelo professor pedir o trabalho para ficar com ele. A primeira coisa que notava, quando recebia os trabalhos eram as capas, cada uma mais estilizada que a outra.

E o texto em si, revelava a honestidade e a necessidade que tinham de aprender a língua inglesa para subirem na vida. Essa atividade não apenas os conscientizava a aprender o idioma, como me motivava, pois ali eu percebia os motivos que os alunos queriam realmente aprender a língua.

Me lembro da surpresa que fizeram no meu aniversário. Foi inesquecível. Eu nunca vi tanto bolo de aniversário, bem confeitado, quanto eu vi naquele dia. Eu não acreditava que tudo aquilo era pra mim. Era como se eu não merecesse tudo aquilo. Naquele dia, eu passei a ter uma noção do tamanho do carinho que sentiam por mim. Confesso que era difícil de entender, pois eu nunca havia passado por isso. Eu fui pego de surpresa. Mas aos poucos, eu fui entendendo a importância que eu estava tendo na vida deles.

São tantas coisas que aconteceram nessa escola, mas para finalizar, quero lembrar da comemoração de natal que fizemos. Selecionei vários alunos de cada turma para formarmos um grande coral de natal. Como eu sou um professor exigente, ensaiávamos toda semana, para que quando chegasse o dia, fizéssemos uma grande apresentação. Confesso que nunca fui professor de música. Talvez a influência de um amigo maestro neozelandês, Robert Howels, me ajudou naquele momento, onde fui ousado em ensinar música.

Eu separava as vozes dos alunos em grupos, mostrava onde poderiam melhorar. Se fosse preciso, eu mesmo cantava pra eles, para saberem o que eu queria, trabalhávamos o aquecimento vocal e por aí vai. Até que o grande dia chegou. Fomos todos para o centro do pátio da escola lotada de espectadores. Eu fui o maestro. E eles começaram a cantar as músicas de natal, como por exemplo ‘Noite feliz’. Resultado: Sucesso total. Emoção geral. Até o diretor foi assistir nossa apresentação. E ainda hoje, os professores e alunos lembram desse momento tão especial. Nos marcou.”

Análise: Alfabetização na língua inglesa do EJA

Considerando que a educação dialógica e crítica de Paulo Freire deve ser mais pesquisada, quando se fala em crianças e adolescentes, pois eles não têm a maturidade intelectual de um adulto, assim, tal educação tem maior efeito quando se fala na educação da EJA. No

entanto, o próprio Paulo Freire afirma que suas ideias não devem ser restritas apenas à educação de Jovens e Adultos e nem mesmo apenas à alfabetização.

Esta narrativa aborda a realidade que se espera para um professor de língua inglesa dentro de uma escola. E mesmo que o professor precise mudar de escola, ele merece ser valorizado e se valorizar pelo trabalho que faz. Afinal, tanto ele, quanto os alunos, ou seja, os principais protagonistas daquela matéria, sabem exatamente o que acontece dentro da sala de aula. São cúmplices entre si de uma educação libertadora.

Mas muitas vezes, a realidade é outra. Muitas vezes tentam colocar o professor na realidade burocrática da escola e o tratam como mero funcionário, esquecendo que ele é o principal agente de transformação do ensino. A escola de hoje não está preparada para receber os professores, pois existem, no mínimo, três realidades conflitantes na instituição escolar: o que se espera do professor, o que ele é de verdade e o que ele deve ser.

Muitas vezes, um professor freiriano ou em busca de se tornar um, como esse da narrativa, que se destaca por sua competência didática sofre perseguição na escola, pois ele está indo contra o sistema dominante e a realidade em que muitos professores já estão desmotivados, sobrecarregados, com baixos salários e que já não acreditam mais na educação, consequência desse próprio sistema.

Mas ainda existem escolas que são o oposto dessa realidade, que ainda acreditam na educação e que ainda enxergam o professor como peça fundamental do processo ensino-aprendizagem, como é o caso desse professor de língua inglesa do EJA na escola “São José” em São Sebastião.

O professor-narrador toma consciência que suas aulas precisavam ser ministradas para a real necessidade dos alunos. Nota-se que as experiências do EJA contribuíram para que o referido professor percebesse (...) a impossibilidade de repetir com seus alunos o mesmo processo de alfabetização que ele vivenciou para aprender a ler e escrever. E, agora, sabendo que a escrita é um sistema de representação da linguagem, servindo, dentro outros usos, para comunicar ideia e sentimentos, ele passa a ter convicção de que o conteúdo básico da alfabetização precisa ser o texto, seus diferentes tipos e seus usos sociais” (SCHWARTZ, p. 49).

Os alunos não faltavam às aulas de língua inglesa, pois encontravam ali um lugar aberto às diferentes aprendizagens para diferentes aprendizes. “Além disso, enquanto o sujeito constrói significados sobre a escola, seu funcionamento, as relações que nela se estabelecem, os conteúdos e a forma com que são trabalhados, o sujeito aluno e o sujeito professor vão construindo representações que podem ser percebidas como estimuladoras e desafiantes, ou inacessíveis e desprovidas de interesse e/ou significado” (SCHWARTZ,2011, p.54).

As aulas precisavam ser diferentes, prazerosas e significativas, pois as múltiplas subjetividades existentes naquela escola demandavam uma responsabilidade do professor de língua inglesa. Se os alunos estavam ali, o professor sabia que era porque eles queriam aprender alguma coisa importante. E a escola “São José” reconheceu esse professor, ao perceber a mudança no nível de motivação de seus alunos.

A ousadia em ensinar música para o coral de natal, mesmo sem formação acadêmica em música, revela a vontade e comprometimento com seu ofício e com o objetivo de ensinar e despertar o aluno, ele recorre a diferentes métodos de ensino. De acordo com Weinrib (1993, p.62), “O aspecto lúdico parece propiciar ao adulto uma entrada ou um rito de iniciação no sentimento, no afeto e no mundo da criança. Lembranças perdidas vêm a tona, fantasias reprimidas são liberadas”.

Pode-se dizer que esse professor não apenas ensinou pelo método dialógico, preconizado por Paulo Freire, mas também pelo método dialético preconizado por Saviani, ou seja, pela pedagogia revolucionária que entende a educação se relacionando dialeticamente com a sociedade, com o conteúdo vivo da realidade dos alunos:

‘Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular’. (SAVIANI, p. 65)

Além disso, pode-se afirmar que no trabalho do professor com a Educação de Jovens e Adultos, houve a valorização dos aspectos subjetivos e identitários dos educandos. De acordo com Menezes (2000, p.7-8), o processo do “ (...) aprendizado, corpo, desejo, descoberta, dor, sonho, jogo, afeto, identidade, sujeito não são menos importantes que matéria, permanência, conservação, estrutura, objeto. ” Temos que redescobrir caminhos para o subjetivo, ainda que pareça ser uma opção por obscuros e complicados atalhos, ao invés da via expressa da educação coisificada, pavimentada pela sociedade industrial.

2.3.2. - Elementos viscerais da prática docente em língua inglesa

2.3.2.1. - Uma Passagem pelo Currículo

A professora D constata que seu aprendizado das línguas estrangeiras, Inglês e Francês, se deu em um ritmo “gradual e por etapas” e que o ensino da língua inglesa no ensino regular começa a sofrer uma crise.

“O enfoque da minha narrativa será no ensino da língua inglesa para alunos do 6º ao 9º ano do ensino regular, de escolas públicas. O objetivo do ensino do inglês no currículo do Ensino Fundamental é o de formar pessoas capazes de reconhecer estruturas e vocabulário suficientes para a compreensão de textos escritos na língua alvo. O currículo menciona a globalização e a amplitude de contatos que temos nos dias de hoje bem como a importância da inserção dos alunos em uma sociedade de troca de informações.

Meu aprendizado de línguas, tanto o inglês quanto o francês pelo CIL, foi gradual e por etapas e isso fez com que a minha motivação fosse constante. Nessa jornada, a experiência de ir dominando as habilidades de escrita, compreensão e expressão em línguas estrangeiras e o ritmo em que o conteúdo foi explorado ao longo dos semestres cursados foi recompensador.

Entretanto, a prática em sala de aula do ensino regular não contempla esse objetivo, pois não há o compromisso de dar continuidade ao ensino da língua para que, gradualmente, o aluno possa compreender seu progresso, a ponto de se comunicar através das estruturas mais simples as mais complexas, de acordo com sua maturidade na língua. A competência comunicativa do inglês fica somente no papel quando percebemos práticas totalmente estanques entre os anos escolares, pois tudo é recomeçado do zero.

Já presenciei turmas do 6º ao 9º ano resolvendo exatamente o mesmo teste. Eram quase 500 cópias feitas e entregues aos alunos. Parecia não haver critério; infelizmente não havia mesmo. Eu estava assumindo as turmas no final do segundo bimestre e a desolação de corrigir aqueles testes ficaria sob minha responsabilidade. Como poderiam alunos com níveis de maturidade tão diferentes ainda preencherem lacunas com uma meia dúzia de numerais, um verbo a ser conjugado e algumas cores e animais. Essas práticas destroem o respeito e a vontade que o aluno tem em aprender um novo idioma.

Os livros didáticos são apenas uma porta para a apresentação do conteúdo e muitos deles são bons motivadores, pois apresentam uma variedade de temas que estarão sob a custódia dos alunos durante todo o ano letivo e por isso é necessário que os professores os encorajem a utilizá-

los sempre. Eu costumava brincar com os alunos dizendo que livros deveriam ser objetos “sem capa”, ou que eles não pesassem tanto nas mochilas.

Às vezes, por exemplo, quando minha aula era sobre adjetivos, eu os incentivava a abrir o livro de Geografia, para que aprendessem a fazer comparações em inglês. Naquele material eles escolheriam duas ou mais regiões do globo e, a partir dali, criávamos frases do mundo real para que eles compreendessem a matéria.

Tudo isso pode até parecer aleatório, mas as horas de coordenação obrigatórias na sala de professores me forneciam insumos necessários para poder acompanhar o ritmo dos alunos e falar de assuntos relevantes a cada nível. Afinal de contas, só estudamos um idioma com um fim em si mesmo quando fazemos uma Licenciatura, no mais, em outros contextos, é por meio do conhecimento da vida real que se deve acontecer o ensino da língua alvo. É muito comum nos depararmos com assuntos dos quais tomamos conhecimento por meio de aulas de idiomas, pois o conteúdo dessas lições seria impossível de ser estudado se não ocorresse em ambiente interdisciplinar.

Fala-se muito sobre a importância da construção do conhecimento por meio de pedagogias que contemplam o aluno como uma complexa fusão da sua identidade, seu meio social e material e toda uma rede de características que o compõem como indivíduo. No entanto, as políticas públicas não priorizam o sistema educacional, não valorizam o profissional e nem as estruturas permitem que o ato de ensinar seja o aspecto principal das escolas.

O que nos resta, no papel de professores, é nadar contra a corrente e fazer o melhor possível para que, mesmo com toda escassez, o mais importante não seja negligenciado: o aluno. Importa saber que, inúmeras vezes, nós cumprimos, sim, o papel de mães e pais, porém temos a obrigação de deixar do lado de fora da sala as reclamações e o excesso de piedade que impede que enxerguemos em nossos alunos pessoas com capacidades ocultas que precisam ser reveladas e não somente como seres vítimas de dificuldades, violência, medos e dúvidas.

Por que nos comovemos com tantos vídeos que demonstram histórias de superação, mas no nosso dia-a-dia temos receio de persistir e mostrar aos alunos que eles também podem ter garra? A força de vontade dos outros é uma atitude nobre a ser apreciada, mas, onde está a nossa parte? Somente para não concluir o texto com uma interrogação, gostaria de compartilhar o fato de ter deixado ‘cair uma lágrima’ quando vi um ex-aluno atravessar por uma faixa de pedestres a minha frente, com a mochila nas costas, dentro da Universidade de Brasília. Ele reconheceu meu carro e me deu um ‘tchauzinho’”.

Análise: Uma Passagem pelo Currículo

A professora diz que o currículo para o ensino fundamental II apregoa que o principal objetivo do ensino de inglês é, reconhecendo a importância da globalização, permitir que o aluno compreenda textos escritos em inglês. Ou seja, o currículo reconhece o novo sujeito pós-moderno fruto da globalização, descrito por Stuart Hall. E nesse trabalho, o professor de inglês é esse sujeito pós-moderno que está sendo estudado é o professor de língua inglesa.

Estudar no CIL representa aprender as quatro habilidades, com o ritmo necessário, de forma gradual e por etapas. Como aluno, perceber o aprendizado do inglês gradualmente é recompensador. Porém, no ensino regular não há essa preocupação com o ensino de inglês. Talvez seja porque as turmas são lotadas e os alunos estão em diferentes estágios de desenvolvimento na língua inglesa, impossibilitando um ensino-aprendizagem de inglês de qualidade.

Os livros didáticos podem ser ‘bons motivadores’, porém deve ser sempre utilizado de forma interdisciplinar. No entanto, esse trabalho tem como um dos objetivos aprofundar na crítica aos livros didáticos de inglês e acredita que eles são reflexo de um “(...) currículo padrão, dicotomizado e de transferência.” (SHOR, p.149).

Ao se afirmar que “é por meio do conhecimento da vida real que se deve acontecer o ensino da língua alvo”, Paulo Freire (2011) corrobora essa ideia, dizendo que “ensinava gramática a partir do que escreviam” (p.52) e também fazia que estudassem redação por temas relevantes para os alunos (p.42).

Além disso, Ira Shor vai dizer que pode “(...) dar o curso de inglês mediante exercícios mecânicos de gramática básica, sintaxe e retórica (...)”, mas que sua ‘opção é fazer experiências com modelos dialógicos que incluam temas sociais e temas dos estudantes (p.87), pois ‘o interesse dos estudantes está em assuntos não oficiais’ (p.21).

No entanto, a professora revela que é preciso ‘nadar contra a corrente’ e ‘fazer o melhor possível’ para que ‘o aluno não seja negligenciado’. No entanto, Paulo Freire (2011, p. 68) nos faz um alerta, quando diz que:

(...) nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais.

Podemos inferir que a identidade do currículo do ensino de língua inglesa está também fragmentada, pois, para Shor (2011, p.223), “ (...) o currículo oficial procura consolidar uma consciência acrítica e dependente que é produzida por inúmeros mecanismos da sociedade. As

relações sociais da educação estão conformes com a hierarquia da sociedade”. Além disso, o sujeito professor de língua inglesa que reproduz esse currículo oficial dessa sociedade hierárquica, fica, juntamente com seus alunos, cada vez mais alienado e ‘fragmentado, composto por várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas’ (Hall, p.12).

Ao considerar que “a sociedade e a escola sofrem a “escassez” e está ‘atravessada por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições do sujeito’. E por isso, esse professor de inglês se sente deslocado ou descentrado. Essa escassez afeta este professor de tal maneira que vê forçosamente sua identidade sendo deslocada para fazer o papel de “pai e mãe”. Além, de se reconhecer a “nadar contra a corrente”.

No entanto, é preciso dizer que ‘o deslocamento tem também características **positivas**, pois abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e a recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação (HALL, p.17,18)’. Portanto, a crise de identidade que esse professor de língua inglesa vive, deve ser analisada num viés que vai além da aparência.

2.3.2.2. - O livro didático

Nesta narrativa, o professor “E” faz uma crítica aos usos e abusos do livro didático de língua inglesa.

“Irei fazer um breve relato sobre o livro didático da época de estudante de inglês até hoje, como professor. Começo fazendo um resgate de memória, descrevendo meu primeiro livro de inglês: ele era fino, com a capa de cor amarelo queimado e uma ilustração. Seu interior era repleto de gravuras e tinha uma música do senhor ‘McDonald que tinha uma fazenda’.

Gostava muito desse livro e o tinha como meu ‘xodó’. Ele era bem cuidado e representava muito pra mim. É uma pena que não consegui guardá-lo comigo até hoje. Como professor, percebo que num primeiro momento ele era um bom livro didático, bem organizado, com boas explicações, gravuras, exercícios e com um pequeno dicionário no final. No entanto, numa análise mais crítica, percebo que ele tinha uma visão colonialista ou imperialista. O dono da fazenda era o senhor McDonald e não o ‘seu Zélice’.

No decorrer dos anos, por incrível que pareça não me lembro dos livros de inglês. Literalmente, deu um branco. No entanto, lembro bem do livro que tive quando entrei para o CIL. Eram dois livros finos de capa azul escuro. Um continha textos, explicações de gramática e diálogos. Lembro-me com nitidez de um diálogo de uma senhora tentando matar uma abelha,

devido seu ruído insuportável ‘zzzzzzzz’. A cena era bem engraçada. Tinha até o ruído da abelha. Na época, nós alunos rimos muito com esse barulho.

As gravuras do livro eram desenhos coloridos feitos a mão por ilustradores profissionais. Elas me impressionavam pelo capricho. Havia outro livro que continha apenas exercícios de fixação. Dava muito gosto de estudar naqueles livros. Eu até os encapei, para conservá-los mais. Guardo-os até hoje.

Nos três anos do ensino médio utilizei um livro que foi muito marcante para mim por vários motivos. Ele era diferente. Tinha uma maçã vermelha bem no centro de uma capa cinza. Não era colorido. Os desenhos eram em preto, branco e azul. Era um livro sério, pouco lúdico. No entanto, as explicações gramaticais eram objetivas e claras. Era bom estudar naquele livro. Os textos eram razoavelmente extensos. Tínhamos que consultar o dicionário várias vezes para que a tradução ficasse compreensível. Os exercícios eram bem organizados e o nível de dificuldade era crescente. No final de cada capítulo havia exercícios direcionados para o vestibular.

No entanto, como professor não me deparei com livros que me proporcionassem o mesmo prazer. Eu gostei de alguns livros e não gostei de outros. Em alguns institutos de línguas particulares, o livro didático era ‘robótico’, mecânico. O objetivo era formar ‘máquinas falantes’. Não existia sentimento, raciocínio e nem aprendizagem, mas sim memorização. Não era preciso pensar. Os livros eram iguais, desde o nível básico até o avançado, mudando apenas o vocabulário. O professor precisava apenas ler em voz alta o que estava escrito para que o aluno repetisse.

Quando fui ensinar no ensino regular, eu já podia considerar o material como livro didático de verdade. Ele tinha leveza, os conteúdos eram diversos, atuais e interdisciplinares. Eram livros interessantes. No entanto, eu tinha que fazer algumas adaptações, visto que a maioria dos alunos não sabia bem o inglês. E com isso, em vários momentos, tive que usar materiais complementares em detrimento do livro didático.

No entanto, a não existência do livro didático é uma realidade de muitas escolas públicas do ensino regular. Acho uma pena, pois muitas vezes o professor tem que improvisar na aula pela falta do livro. E isso prejudicava a continuidade das aulas e o desempenho dos alunos. Muitas vezes me sentia perdido pela falta de um livro didático na escola.

Em relação ao ensino de língua inglesa em escolas particulares, percebia uma questão central: um livro desconectado com a realidade dos alunos, com diálogos padronizados e superficiais. Isso desmotivava o aluno e a mim também. Além disso, algumas editoras trazem os conteúdos dos livros didáticos numa página minimizada e no espaço provocado pela página

minimizada, a explicação de como ensinar. A meu ver, existe um excesso de informação na página e a visualização da informação principal, que é o conteúdo, fica difícil de enxergar, pois está minimizado.

Outra questão importante de ser dita é que hoje em dia, o livro didático, em muitas escolas particulares, passou a ser digital, onde o aluno irá estudá-lo através do “Ipad”. Considero que esses livros ainda não são as melhores opções para o ensino, visto que são superficiais e resumidos. Eu já trabalhei com esse livro digital e não gostei. Sou a favor do livro tradicional, do lápis, da borracha e da caneta. Além disso, a falta de conhecimento dos professores e funcionários para utilizar essa tecnologia dificulta o ensino do inglês, pois sempre surgem problemas técnicos. Ainda estamos engatinhando nessa nova tecnologia em sala de aula. E ainda sim, me parece que não estamos evoluindo nesta questão.

E por fim, quero destacar a experiência que tive com relação ao livro didático do CIL. De todos os livros didáticos que pude trabalhar, este foi o que mais gostei, pois me motivou como professor e percebia que os alunos gostavam também. Os livros eram lúdicos, com diálogos interessantes e a divisão do conteúdo programático seguia uma ordem didática. Acho que o CIL tem uma tendência de selecionar excelentes livros didáticos para o ensino da língua inglesa. No entanto, hoje em dia, o CIL não está mais adotando um livro didático, pois é o professor que produz seu próprio material”.

Análise: O livro didático

A abordagem que o professor-narrador faz sobre o livro didático fica evidente que o mesmo se caracteriza pela tendência em reproduzir a cultura americana. O ensino da língua inglesa, por meio do livro didático no Brasil sente o impacto do fluxo da globalização. Para Hall, o impacto da globalização no ocidente revela que essa relação “é desequilibrada e muito desigualmente distribuída, continuando a existir relações desiguais de poder cultural entre o Ocidente e o Resto-, e que, portanto, a globalização parece ser ‘um fenômeno ocidental’ (HALL1996, p.78).

Em relação ao método de ensino dos livros didáticos, são ‘mecânicos’ e ‘sem emoção’, com o objetivo de formar ‘máquinas falantes’. Shor (2011, p.147,) corrobora essa ideia do professor ao dizer que ‘os estudantes estão habituados ao modelo equivocado de rigor, de estudo mecânico e de memorização’ e complementa dizendo que “ (...) temos que desenvolver o rigor crítico numa pedagogia que pede aos estudantes que assumam sua própria direção”.

Além disso, mesmo que o professor tente abordar uma pedagogia crítica em sua aula, com o uso do livro didático, ele não irá conseguir o resultado esperado, pois o nível de conhecimento que o livro didático exige, não corresponde com à realidade de conhecimento do

aluno nessa língua. Então, muitas vezes, o professor opta em não utilizar o livro didático e começa a produzir seu próprio material.

Essa realidade da ineficácia do livro didático em língua inglesa para a maioria dos estudantes brasileiros acontece pela falta de adaptação do livro para a realidade do aluno, como estratégia de manutenção do status quo. Como diz Freire (2011, p.140-141):

(...) segundo a forma tradicional de ensino, a realidade não está aí para ser interpretada ou mudada, mas para ser descrita, observada”, ou seja, este formato didático contribui para manter o *status quo* e se opõe às mudanças democráticas vindas de baixo pra cima.

A manutenção do currículo tradicional e conseqüentemente do livro didático, não apenas fortalece o ‘educador domesticador’ de Freire (2011, p.259) mas contribui, também, para a ‘geometria do poder’ da globalização, domesticando a todos: o educador domesticador e o aluno. Pois, o educador libertador contesta essa domesticação, testando ‘uma pedagogia de contra alienação (SHOR 2011, p.261). E quando esse mesmo educador elabora seu próprio material ele inicia sua prática docente libertária.

Outro fator preocupante para o professor-narrador é que muitas escolas não possuem o livro didático e os que são adotados apresentam um excesso de informação, desconectadas da realidade do aluno, prejudicando a visualização e o estudo. Além disso, as escolas mais modernas possuem o livro digital e para o professor eles são superficiais, resumidos e difíceis de serem utilizá-los.

Shor (2011.p.150), ao dizer que o currículo ‘angustia permanentemente o professor’, no entanto, pode-se dizer também que, não apenas o currículo, mas o livro didático, o qual esse currículo está inserido, angustia o professor e também o aluno, pois não desenvolve os aspectos atitudinais do indivíduo. Além disso, há outros aspectos, não menos importantes que o livro didático, tais como a intuição, alegria, sensibilidade, criatividade, humor e a imaginação para serem trabalhados em sala de aula.

2.3.2.3 - Gestão Escolar

Nesta narrativa, o professor “F” aborda as conseqüências de uma gestão não democrática para o ensino e para o professor de língua inglesa.

“Uma questão que mina a criatividade do professor é quando encontramos uma gestão não democrática e autoritária. Existem escolas em que, quanto mais o professor é criativo, mais a gestão é autoritária. Parece que a existência de um professor criativo é uma afronta à autoridade

da gestão. Talvez seja porque ela vê esse professor como uma ameaça à ordem da escola, pois percebe sua criatividade como falta de ordem, disciplina e método. Ela reconhece esse professor, mas não quer ele ali, pois é difícil controlar um professor assim. A gestão não está preparada e, no mínimo, resolve ‘cortar suas asas’.

Eu me considero um professor criativo e livre, mas como dito acima, a escola quer um professor comum, que dê a aula, sem inovar, faça seu serviço e está liberado, pois assim, ela tem condições de controlá-lo melhor. É muito ruim encontrar uma gestão tão quadrada assim, pois o professor sente dificuldades enormes de trabalhar e passa a se sentir pressionado a entrar no sistema, pelo medo de perder o emprego. Às vezes penso em me tornar diretor de escola, pois em muitas escolas o despreparo da gestão escolar é muito grande e afeta profundamente o trabalho dos professores.

Certa vez, fui convidado a me retirar da escola porque, para eles, eu não ensinava quase nada. Provavelmente me viram como picareta ou algo do gênero. Mal sabiam eles que eu estava alfabetizando na língua inglesa, pois nem o alfabeto os alunos sabiam. Lembro-me de ter sido chamado a atenção por isso e também de tal situação ter sido exposta na equipe escolar. Foi uma situação muito constrangedora e desrespeitosa. Acredito que o correto a ter sido feito era abrir um diálogo entre mim e a direção, para debatermos as ideias necessárias em busca da solução dos problemas. No entanto, como a gestão era autoritária, ela nem me deu o direito ao diálogo e não me permitiu continuar na escola.

O que observo é que infelizmente a maioria das escolas públicas do DF e entorno tem uma gestão escolar que não sabe nada sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa e querem se meter nessa questão, obrigando aos professores a fazerem como eles pensam. Até mesmo a comunidade escolar aceita essa realidade, pois eles próprios me diziam: ‘você não deve inovar, dê a sua aula e pronto. Você precisa desse emprego. Então faça o que eles pedem’. É uma triste realidade que desmotiva o professor que quer ensinar de verdade, pois ele perde sua autonomia. É mais uma situação perigosa e lamentável para a educação, pois quem perde são os alunos, nessa dominação ‘burra’ e ‘cega’.

O professor precisa tomar consciência dessa realidade específica da educação brasileira, ou seja, a ignorância e autoritarismo em não reconhecer o professor criativo na escola. Esse professor que estudou e se especializou para lecionar essa disciplina e acredita no que faz, não pode aceitar injustiças vindas de cima para baixo. O professor precisa desenvolver estratégias de defesa para enfrentamento dessa realidade. Ele precisa se empoderar e encontrar parceiros que irão ajudá-lo a desenvolver seu trabalho, pois sozinho não é possível transformar. ”

Análise: Gestão Escolar

O ensino da língua inglesa não é uma atividade exclusivamente individual de um professor em sala de aula. Ele faz parte de um processo educativo mais amplo pois a escola é uma instituição coletiva e complexa. O professor de inglês, tal como os demais, integra um projeto político pedagógico mediado por uma gestão escolar que pode ser democrático, autoritária ou liberal.

Neste processo há encontros e desencontros entre uma pluralidade de educadores e os gestores que também são diversos. Neste processo coletivo há tensões e conflitos entre os diversos perfis de professores. Para o professor-narrador, a gestão não democrática mina a criatividade do professor e quanto mais o professor é criativo, maior o autoritarismo da gestão, pois a criatividade é percebida como ameaça a ordem, disciplina e ao método da escola. “O que bloqueia o caminho do educador libertador ou democrático é menos a dificuldade de experimentar per se e mais o risco profissional e político que acompanha a oposição” (SHOR, 2011, p. 93).

O professor em questão, que se considera criativo, sente-se tolhido pela concepção conservadora da gestão escolar do fazer educativo, vendo com desconfiança a inovação e a criatividade. Para esse professor, tal gestão presta um desserviço à sociedade, pois eles não tem competência para julgar o ensino-aprendizagem de inglês e ainda manipulam a comunidade escolar.

O medo de demissão do professor-narrador ou o medo de perder, pouco a pouco, a credibilidade na profissão, é uma porta aberta para outros medos que bloqueiam o caminho para atuação de um professor-transformador. Para Freire (2011, p.95) “ (...) é normal sentir medo, mas ele não deve ser injustificado e imobilizador. É preciso estabelecer limites para ele. ”

Se o educador está seguro do seu sonho político, então ele deve continuar lutando e aceitar o medo, sem racionalizá-lo e nem dar importância a ele, pois o medo vem do sonho político e negá-lo é negar o sonho (FREIRE, 2011, p.95,96). Ou ainda, de acordo Shor (2011, p.96) “o medo é um sinal de que o trabalho de transformação está sendo bem feito e de que se está fazendo uma oposição crítica, atraindo o *status quo* a uma contenda que visa à mudança social. O sonho está entrando na realidade, na história e provocando riscos inevitáveis”.

Para Freire (2011, p.98):

Se o professor não souber cultivar esse medo, ele se perde nessa luta política da educação e conseqüentemente os alunos perdem um professor libertador e a oportunidade de se emanciparem. Cultivar o medo é aprender a posição em que está o limite, pesquisar constantemente os resultados e os limites das intervenções, fazer um

mapa ideológico da instituição, conhecer as pessoas com quem se pode contar, ser o sujeito ativo do medo, encontrar as brechas, fazer o perfil institucional e ganhar créditos de divergência.

A implantação do medo no professor é uma estratégia não democrática de manipulação dos dominantes que querem se manter no poder. No entanto, o professor, ao reconhecer esse medo, não tendo medo de ter medo e começando a desenvolver as estratégias que Paulo Freire nos compartilha acima, pode superar esse medo, em busca do fortalecimento de sua identidade profissional.

2.3.2.4. - O Aluno de Hoje

Nesta narrativa, o professor “G” reconhece seu ponto fraco: o aluno de hoje pode saber mais que ele. Essa nova identidade do aluno desestabiliza a identidade do professor.

“O professor sabe muita coisa, mas nunca saberá tudo. Os alunos de hoje sabem muito e podem até mesmo saber algo que o professor não saiba. Quando isso acontece, confesso que, como professor, sinto-me desconfortável. Eu ainda não sei lidar muito bem com o fato do aluno saber e demonstrar que pode saber mais que eu. Parece que tenho a necessidade, a obrigação de saber mais que o aluno. Me sinto ameaçado quando isso acontece.

Tem aluno que faz questão de mostrar que sabe mais que o professor. Ele compete com você maldosamente. Esse tipo de aluno me irrita. Ele é implicante. A sensação que tenho é que a partir daquele momento, tudo que eu falar, será insignificante. Sinto-me inseguro. Além disso, os alunos, de modo geral, testam o conhecimento do professor, para saber se eles poderão dar o devido crédito a ele.

Tento esconder esse desconforto que sinto por ser testado. Mas também devo reconhecer também que tenho minha parcela de culpa nisso, pois ainda tenho uma concepção tradicional internalizada de que o professor sempre tem que saber mais que o aluno. No entanto, isso é errado, pois hoje sabemos que o conhecimento não vem mais de cima pra baixo, principalmente com a internet. Ele ‘passeia’ horizontalmente entre professor-aluno. Não são conhecimentos melhores ou piores, são diferentes.

Mesmo depois de anos de magistério, ainda não sei o porquê tenho ainda essa resistência de achar que detenho o conhecimento da língua inglesa em detrimento dos alunos. Talvez seja uma autodefesa, uma forma de me sentir forte. Mas sei que preciso trabalhar muito essa questão.

Talvez pense dessa maneira porque todo o sistema educacional força o professor a ocupar uma posição central e autoritária na sala de aula, com o conhecimento vindo de cima pra baixo.

É notório o conflito que existe na relação entre o ensino e a aprendizagem. O ensino é trabalhado da forma tradicional, mas a aprendizagem tomou a consciência de sua liberdade. É preciso repensar essa relação. O aluno mudou, mas o professor não consegue mudar ou não lhe é permitido mudar, por medo de ser perseguido, pressionado a fazer o que a maioria faz ou ser demitido. Assim, é difícil mudar.

O conhecimento tomou todas as direções. Todos ensinam e todos aprendem. Mas estamos presos à direção do ensino de cima pra baixo. Eu não quero pensar que a culpa seja nossa. Quero pensar que o sistema, desde quando éramos alunos até nos tornarmos professores, nos ensina, nos pressiona ou até mesmo nos obriga a não mudar. É impossível pensarmos na mudança desse paradigma num ‘passe de mágica’, se somos forçados a perpetuar as mesmas práticas antigas de ensino todos os dias. A tomada de consciência já aconteceu, mas a transformação desse professor acontece lentamente.”

Análise: O Aluno de Hoje

O desabafo do professor-narrador reflete um pouco da crise de identidade do professor que, desde as origens da educação moderna, segundo Hall (2011, p.12,) foi concebido como “sujeito que tinha uma única identidade unificada e estável” e que nos últimos anos está passando por crises contraditórias e não resolvidas.

Do mesmo modo, as identidades da sociedade, que (...) asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura (...) estão em ‘colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais’. Além disso, para Hall (2011, p.13)

(...) a identidade desse novo sujeito é definida *historicamente* e não ao redor do ‘eu coerente’. Somos compostos por identidades contraditórias. Se o homem se sente o mesmo, desde o nascimento até a velhice, é porque construiu uma estória cômoda e confortadora. Somos confrontados por múltiplas identidades que podemos nos identificar temporariamente.

Então, esse professor se vê confrontado com diferentes “identidades contraditórias” da sociedade: a identidade do sistema escolar, a identidade do ensino, a identidade da aprendizagem, a identidade tecnológica, a identidade do aluno, a identidade da gestão, a identidade da comunidade, ou seja, tudo ao seu redor é composto por uma complexa rede de significados, mas ele, o sujeito protagonista desse processo, é impelido a se transformar, pois sua identidade é constantemente controlada e forçada a ser estática.

Então, nesse conceito de múltiplas identidades, o aluno e o professor vivem uma nova realidade. O professor reconhece que o aluno pode saber mais que ele e que isso o desestabiliza, deslocando e gerando desconforto, principalmente quando o aluno revela uma nova geometria do poder em sala de aula, ou seja, ao demonstrar que sabe mais que professor. Mas também, esse mesmo professor revela que a própria obrigatoriedade do que se espera dele, não o permite se libertar.

De acordo com o método dialógico de Freire (2011, p. 293), o professor pode se beneficiar e aprender bastante com esse tipo de aluno que sabe muito, pois, a partir do diálogo, da troca de informações, o professor, não só ensina, como nesse caso, também aprende muito. Ou seja, se o professor tiver a humildade de reconhecer que pode aprender com o aluno, o método dialógico é bem-vindo.

Freire (2011, p.167) complementa afirmando que:

(...) deveríamos entender o diálogo não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos!

O professor se sente irritado ao ser testado pelo aluno, por ainda estar preso à concepção tradicional de ensino, mas reconhece que o ensino de hoje deve ser horizontalizado e não mais verticalizado. Esse ensino autoritário se dá principalmente porque o sistema educacional os obriga a ensinar dessa forma, pois quando ele tenta inovar, corre o risco de ser demitido.

Mas um questionamento deve ser feito: por que ainda assim, através da utilização do método dialógico, o professor de hoje se sente frustrado? Porque, esse método precisa ser visto com rigor e responsabilidade. Como dito acima, não se trata de conversar ou fazer amizade com os alunos. É preciso reconhecer a seriedade e responsabilidade que exige ao abordar este método. Além disso, nos dias de hoje, é preciso ir além do método dialógico em sala de aula, pois existem questões que estão fora da escola.

O aluno tem a liberdade de ser quem ele é em sala de aula e com isso, existe um caminho aberto para ele aprender e crescer. Esse é o objetivo da educação. E a pedagogia de Paulo Freire combina muito com o educando de hoje. No entanto, o professor não consegue ser o sujeito que o educando precisa, pois não pode ser um professor libertador. E ainda mais, sofre resistência da escola para manutenção do sistema de dominação.

Contudo, é importante reconhecer que muitas vezes o professor e o aluno se perdem ao tentar fazer acontecer o método dialógico, pois o aluno pode sentir uma liberdade total e ilimitada em sala de aula e o professor não saber guiar os alunos por este método. Não é um método tão fácil como se parece. É preciso que o professor tenha formação para utilizar este método. E muitas vezes, a academia não proporciona esta formação, pois “os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação” (SHOR, 2011, p.35).

O professor vive sempre se deslocando do lugar que se encontra como profissional. A todo tempo ele se vê desafiado a aprender e a mudar. Se o professor não tomar consciência de que seu processo de formação é contínuo e reflexivo, ele vai viver em uma constante crise de identidade. Talvez, faz-se necessário dizer que, até certo ponto, a próprio processo de desenvolvimento da identidade do educador é estar sempre em crise, ou seja, parece que a crise de identidade é inerente a profissão. O problema é que esta profissão sofre uma crise perversa, provocada e influenciada pelo interesse da classe dominante. E não em prol da educação, da transformação social e da igualdade de direitos a todos.

Ao mesmo tempo em que se discute a importância de um método de ensino aprendizagem de língua inglesa libertador, a própria burocracia da escola de hoje exige um método rápido, pois existem os prazos, as provas e a necessidade de resultados. Tudo para a formação de seres prontos para fazer o sistema capitalista funcionar. Mesmo assim, o professor precisa acreditar que é possível fazer **diferente** e tomar a consciência de que o método dialógico é, por “de trás das cortinas” cheio de responsabilidades, decisões e planejamento, pois para Shor (2011, p.164) “o professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só” O professor é parte principal desse processo educativo”.

É preciso também destacar que a educação não é redentora de todas os problemas sociais. Ela é parte de um processo de transformação social. E o professor precisa também ter essa consciência de que está caminhando a passos pequenos e que os resultados da educação não devem cair sobre suas “costas”. Ou seja, a culpa da concretude de uma educação emancipatória ou não, não é do professor.

O próprio Paulo Freire (2011, p.221) reconhece que a educação não é a ‘alavanca da transformação social’, pois:

(...) mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas

todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola.

No entanto, Paulo Freire (2011) acredita que o educador, “ (...) ao fazer uma oposição longa, não deve temer ser demitido (...)”, mas, ter “consciência que a demissão pode acontecer.” Mas, para que ele não seja demitido, é preciso que ele seja cauteloso quanto a “oposição longa”. Talvez, essa oposição deva vir acompanhada com apoio ao que se funciona na escola e com seus pares, pois esse professor precisa do seu trabalho e o aluno precisa desse professor libertador.

2.3.2.5. A Indisciplina

Nesta narrativa, o professor “H” revela sua principal dificuldade em sala de aula: a indisciplina dos alunos.

“Quando recebi a tarefa de escrever sobre esse tema, de imediato pensei, ‘poxa, logo isso?’ Eu poderia falar de tudo, menos sobre isso. Tenho domínio de conteúdo, mas confesso minha dificuldade em controlar uma turma indisciplinada. Sei que preciso encontrar formas para melhorar isso, pois está diretamente relacionado à eficácia do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Mas também sei que toda a culpa não deve recair sobre o professor. É um problema coletivo que envolve a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo.

Vejo que tenho maior domínio de classe com as crianças e adultos, porém, quando chego a uma turma de adolescentes, o desafio aumenta. Acredito que os alunos percebem quando estou inseguro, e quando isso acontece, eles tentam tomar conta da aula. Na verdade, o aluno de hoje não quer assistir aula. Ele vem para a escola para se socializar. No entanto, percebo que meu estado de espírito também influi nessa realidade.

Acredito que dependendo de como sua vida pessoal se encontra, repercute na sua vida profissional. Além disso, o apoio da gestão escolar e da sociedade, principalmente da família, também reflete no comportamento do aluno. As questões estão interligadas e é preciso um trabalho em conjunto entre todos os atores da escola para que o ensino flua com qualidade. Numa escola onde não existe gestão democrática, não há valorização da diversidade dos professores.

Escrever sobre a indisciplina escolar me conscientiza sobre a importância de se buscar saídas para resolver esse problema. Talvez a primeira coisa a ser feita seja recorrer à coordenação da escola, pedir apoio e buscar novas ideias para solucionar este problema em conjunto. O professor precisa se sentir apoiado pela direção, para que ele se sinta seguro em sala de aula. O

problema é muito maior do que a falta de domínio de turma, pois muitas vezes a própria direção e coordenação apoia a indisciplina do aluno.

O maior problema está na falta de educação que deveria acontecer dentro de casa. Além disso, o ensino de transferência atual e principalmente a negligência da direção e coordenação frente ao problema da indisciplina gera mais indisciplina. O professor não tem que ser perfeito, herói ou dominador para conter a resistência de uma turma. Esse não é papel do professor. Sem contar que, o ensino autoritário e de transferência produz a resistência dos alunos, fazendo com eles não queiram participar de uma aula assim. Trava-se uma luta de poder entre professor, aluno, as vezes família e em alguns casos, direção e coordenação.

Infelizmente, em muitas escolas, o professor, em situações de indisciplina na turma, sente que não pode contar com o apoio da escola. É duro lutar sozinho. E para ser sincero, sinto até que alguns torcem para que essa indisciplina aconteça, para que o professor sofra ou peça pra sair. Se você não for ‘o poderoso chefão’, você não tem vez na escola. Eles querem um profissional conivente com o sistema da escola. Assim sendo, acredito que a parceria com os esses mesmos alunos é o melhor caminho.

Análise: A Indisciplina

A estrutura de poder da sociedade tradicional de legitimação da autoridade do professor recorrendo a processos coercitivos esgotou-se historicamente a partir da Revolução Francesa que introduziu na sociedade ocidental os princípios fundantes do pensamento liberal: liberdade, igualdade e fraternidade. Esses ideais, ao longo do século XX e XXI, vem crescendo na Pedagogia, como ciência e nas práticas pedagógicas atuais.

Diante de tal transformação histórica, que vem afetando a educação, o fazer pedagógico e o novo papel do aluno, o professor confessa que tem uma grande dificuldade em controlar a indisciplina da turma, principalmente quando são adolescentes. Mas acredita também que esse problema não é só do aluno. O aluno de hoje, além da possibilidade de exceder a liberdade adquirida historicamente em sala de aula, somada à negligência da coordenação e direção a esse excesso, por meio de práticas de resistência, está também rejeitando o formato das aulas tradicionais.

O aluno de hoje, não corresponde mais ao aluno de antigamente que só aprendia um conteúdo por meio de aulas expositivas, sentados nas carteiras enfileiradas, em silêncio, escutando só a voz do professor. O aluno de hoje também vive essa pós-modernidade e se influencia com todas os desdobramentos que a globalização produz, como por exemplo, as novas tecnologias da comunicação.

O professor não é mais o detentor do saber, pois o conhecimento se democratizou através das novas tecnologias. Pode-se dizer que o aluno muitas vezes sabe até mais que seu professor sobre um certo conteúdo. E que portanto, quando esse mesmo aluno se encontra diante uma educação tradicional, de transferência, autoritária, alienante, bancária, ele se revolta contra essa educação imposta, e então, se instaura uma luta pelo poder entre professor e aluno.

Para Freire e Shor (2011, p.162, 163):

Na sala de aula tradicional, o professor e os alunos tentam manipular-se, um ao outro, ao mesmo tempo. O terreno em que se encontram é a luta pelo poder, para ver quem controlará o processo. É impossível transcender essa divisão antagônica, a menos que a pedagogia pratique a democracia. Essa luta entre professor e aluno, ou seja, o antagonismo, a alienação e a resistência dos alunos exigem mais do que uma filosofia de ensino ou método didático.

Nesta perspectiva de educação dialógica Freire e Shor (2011, p.160) consideram que o professor democrático, com o sonho político de libertação, continua sendo diferente do aluno, mas essa diferença não deve ser antagônica. E se eles se tornam antagonistas é porque o professor se tornou autoritário, fechado à democracia. Em uma educação dialógica, o aluno testa essa autoridade do professor para saber se ele é realmente democrático ou não, provando seu testemunho de liberdade e dependendo da reação ou falta dela do professor, o aluno saberá se deve confiar no professor.

Paulo Freire (2011, p.154-157), em sua experiência como educador, reconhece que cometeu o erro de “ (...) suicidar-se” em sala de aula, quando supôs que os alunos já estariam prontos para assumir a responsabilidade de se modelarem junto com o professor. ” Se o professor renunciar a essa autoridade necessária em sala de aula, a tendência é a liberdade que uma vez existiu se transforme em **licenciosidade**, e, conseqüentemente, não se poderá falar em democracia, disciplina e liberdade.

O professor libertador, para Ira Shor, lidera e trabalha em situações estabelecidas contrárias a liberdade, desafiando a dominação, onde o currículo oculta a realidade. Além disso, existe a resistência dos alunos e a licenciosidade, que devem ser punidos pela autoridade do professor. No entanto, esse mesmo professor se percebe estar sozinho, sem o apoio ou até mesmo com uma contra torcida da escola e comunidade escolar. Com isso, acredita que o ‘melhor caminho’ é assumir uma ‘autoridade móvel e flexível’ e se unir aos alunos. (FREIRE e SHOR,2011, p.159-164)

No entanto, no cotidiano escolar todo esse conjunto de transformações históricas recai diretamente sobre o professor afetando a saúde e com isso, é recorrente o diagnóstico da “Síndrome de Burnout” entre eles. De acordo com Cerqueira (2012, p. 140) esta síndrome afeta o professor em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização profissional. O profissional sente-se fisicamente e psicologicamente exausto, frequentemente irritado e triste. Codo (1999, p. 255), um dos maiores pesquisadores do tema no Brasil, considera que:

O *burnout* em professores é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco.

Infelizmente, quando se discute educação, a saúde do professor é ignorada. Com isso, quando o professor se encontra doente, muitas vezes se sente obrigado a ir trabalhar, mesmo sem condições físicas ou psicológicas de exercer a autoridade necessária em sala de aula. E nesse momento, o aluno percebe ausência da autoridade do professor e toma o poder da sala. Se existisse uma política de valorização da saúde mental do professor, ele provavelmente não estaria em sala de aula, mas se recuperando.

Com isso, é preciso dizer que existem condições para a prevenção do *Burnout* para que seja analisada como um problema remediável. Sarriera (citado por CERQUEIRA, 147, 2006) descreve alguns pontos a serem desenvolvidos tanto no âmbito pessoal como profissional na prevenção da síndrome:

Transformar a escola em um contexto saudável, desenvolvendo as modificações necessárias no âmbito das relações, das condições e da organização do trabalho. Propiciar o fortalecimento pessoal e coletivo, desenvolvendo capacidades de lidar com o estresse, valorização pessoal e grupal, controle das situações de conflito, modificando o contexto e canalizando necessidades e aspirações. Desenvolver redes de apoio social, formando grupos de discussão entre professores, oportunizando reflexões entre líderes institucionais e professores, reunindo alunos e pais para apresentação de trabalhos, experiências, chamando aos pais para trocas sobre modelos educativos e formas de lidar com os alunos, chamando aos alunos para participarem de jornadas, criando fóruns permanentes de diálogo e corresponsabilidade educativa. Implementar recursos, pessoais e ambientais, que propiciem melhoria na qualidade de vida dos docentes.

2.3.2.6 Quase um Caos

Nesta narrativa, o professor “I” faz uma análise geral do ensino da língua inglesa nas escolas públicas, descreve alguns motivos para a crise neste ensino, mas demonstra ter uma atitude esperançosa.

“O ensino da língua inglesa nas escolas públicas do Brasil é quase um caos. Em qualquer escola que chego para ensinar ou visitar, a situação é a mesma. Fazendo uma comparação com o livro de Paulo Freire, ‘A pedagogia do Oprimido’, essa disciplina pode ser considerada o “oprimido” em questão.

Mas o que acontece quando você é o único que acredita e enxerga além dessa triste realidade? Você vai continuar lutando, mesmo sozinho ou vai se render a essa onda derrotista? Bem, não existe meio termo, ou você decide enfrentar ou desiste. Eu decido continuar lutando, por três motivos principais, um, porque eu gosto do que faço, dois, porque as lutas sempre existirão e três, porque acredito que o ensinar e o aprender a língua inglesa é um dos meios para a educação libertadora.

A saúde, a segurança, o comércio, a religião, a família, a política tem seus problemas. E a educação, em especial o ensino de inglês não poderia ser diferente. ‘Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come’. Não adianta fugir da dura realidade. E se tentarmos fugir, cairemos em outros problemas. A luta sempre vai existir. E eu não nasci para desistir. O jeito é lutar. Como dizia minha mãe: ‘vencer sem luta é triunfar sem glória’. Um dia é da ‘caça’, outro dia do ‘caçador’.

Eu quero defender o meu direito de ensinar inglês, e o direito de meu aluno aprender também, pois eu acredito no poder de transformação social em aprender essa língua. Saber inglês abre portas, como abriram as minhas. E muitas portas só se abrem quando se sabe o inglês. Caso contrário, elas continuarão fechadas. Eu, por exemplo, aprendo muito por intermédio da língua inglesa, pois muita coisa só está disponível nesse idioma.

Agora, como o ensino de inglês no Brasil não está ‘as mil maravilhas’, o professor precisa ser flexível, perseverante e resiliente para encontrar soluções. Por exemplo, se o livro não está bom, ele pode pensar em complementar com material extra. Se os alunos não estão motivados com a disciplina, o professor pode desenvolver temas motivacionais, como trabalhar a pronúncia com músicas internacionais. Se o aluno já tem bastante conhecimento na língua alvo, o professor pode estimulá-lo com leituras extras. E por aí vai, ou seja, ‘pra tudo dá-se um jeito’.

Empecilhos sempre irão existir e o professor precisa ter consciência disso. No entanto, ele também precisa acreditar que é possível que o aluno aprenda inglês, mesmo diante de tantas

resistências. Pode acontecer de muitas vezes ele sentir-se sozinho, mas na verdade sempre terá alguém que está valorizando seu trabalho. E é nisso que o professor tem que se apegar. Muitos alunos se ‘amarram’ no inglês e essa chama tem que continuar. ”

Análise: Quase um Caos

Para Hall (1998, p.14), um outro aspecto do impacto junto à identidade está relacionado ao processo de mudança na modernidade tardia, chamado de globalização. Ocorre o que Marx já havia previsto no século XIX que haveria:

(...) permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos. Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar (...) (MARX E ENGELS, 1973, p.70).

Este processo constante de aceleração história afeta diretamente o ensino da língua inglesa em suas diversas dimensões, uma vez que a língua inglesa por estar no centro de irradiação da globalização como um todo, afeta diretamente os seus diversos processos de mediação e divulgação, em particular o ensino de língua inglesa nas escolas públicas que em minha apresenta identidade múltiplas: do caos à educação libertadora, mediada pelo método dialógico. Eu diria mais ainda, o mesmo ocorre nas escolas particulares. O professor em questão considera que tem duas opções, lutar ou desistir. Mas, ele opta em continuar lutando uma vez que a crise não é apenas local, é, sobretudo, global. Ou seja, não é na identidade em si da coisa, mas ela vem do exterior a essa coisa, afetando-a.

Vencer sem luta é triunfar sem glória’ é um ditado que sua mãe sempre o dizia para encorajá-lo a continuar e nunca desistir, pois, é direito dele de ensinar e do aluno de aprender. Além disso, algumas portas só se abrem quando a pessoa sabe o conhecimento da língua inglesa, no caso dele, esse conhecimento abriu a porta da educação. E sente no dever de espalhar esse conhecimento para que seus alunos realizem seu projeto libertador, ou seja, libertem-se.

Na verdade, não apenas o ensino de língua inglesa, mas toda a educação pública brasileira enfrenta problemas já conhecidos por todos. A língua inglesa está descentrada, fragmentada, deslocada, tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas privadas, ou seja, não apenas o professor de inglês vivencia a crise de identidade, mas a própria área de conhecimento também é afetada pela crise de identidade na modernidade tardia.

Ao mesmo tempo em que a língua inglesa se torna hegemônica no mundo globalizado, no Brasil também se massifica. Cada ano que passa novas escolas de inglês são criadas. No

entanto, esse crescimento dos cursos não é devidamente acompanhado por um idêntico crescimento qualitativo pois os mesmos, em grande parte, camuflam a sua precariedade e o viés de educação bancária por um neotecnicismo mediado por novas tecnologias. Tudo isso para atrair mais clientes, em prol do dinheiro, do lucro.

Porém, o público está se conscientizando da precariedade desses novos cursos e a tendência é o desaparecimento gradual, em detrimento de uma nova forma, nova identidade de ensino-aprendizagem de língua inglesa: escola virtual. Em contrapartida, o ensino regular de língua inglesa nas escolas públicas não deixará de existir, mesmo que seja com uma nova roupagem ou nova identidade, pois o aluno de hoje não aprende apenas na escola uma vez que a internet, cada vez mais tem se apropriado dos processos educativos.

Diante de tal cenário esse professor precisa mudar a forma de encarar o ensino, para depois partir para a prática em sala de aula desses novos processos educativos, utilizando-se de uma pedagogia revolucionária e paralela em que o professor dialoga o conteúdo vivo com o aluno e o aluno dialoga esse mesmo conteúdo vivo com o professor, ou seja, pode-se dizer que se trata de educação dialógica e dialética do conteúdo vivo para uma transformação social e tomada de consciência.

2.3.3. Desafios atuais do ensino de língua inglesa

2.3.3.1 - Escola Virtual

O professor “J” em sua narrativa descreve sua insegurança frente às escolas virtuais. Ele percebe que precisa mudar também, ou seja, precisa aprender e incorporar um novo conhecimento para sua prática, pois o aluno de hoje também mudou.

“Certa vez, navegando na internet me deparei com a seguinte notícia: ‘extinção das profissões’. Essa notícia me ‘balançou’ um pouco. Desestabilizou-me. Devo confessar que venho vivendo um momento de redefinição de minha carreira e já pensei sobre o futuro do ensino da língua inglesa na contemporaneidade, principalmente frente às NTics - novas tecnologias de informação e comunicação. E me deparei com uma notícia dessas. Como na vida nada é por acaso, vejo isso como um sinal e começo a pensar.

Eu nunca havia pensado nesse assunto antes, mas agora, de vez em quando me deparei com essa percepção, que me faz refletir bastante. O mundo está conectado através da internet. Com isso, escola virtual é uma realidade. Hoje, praticamente tudo que você quiser aprender, está disponível na internet. E, devido à necessidade de se aprender um novo idioma, o ensino de

inglês virtual vem crescendo exponencialmente. Existem milhares de professores da língua inglesa na rede social *youtube*, por exemplo. E isso me faz pensar em como eu posso continuar a ser um professor relevante de língua inglesa na sala de aula.

Devo reconhecer que ensinar uma língua não é uma tarefa fácil, mas se o professor deseja ensinar também no ambiente virtual, é possível. A grande questão é que não há a necessidade de ter a formação na área para exercer tal função pela internet. Com isso, o número de professores de língua inglesa cresce assustadoramente. E a demanda de aprendizes da língua também. Muita gente quer aprender a língua inglesa, pois é uma língua universal e muito presente no dia a dia das pessoas.

Acredito que se o principal motivo de realização profissional de um professor de língua inglesa seja a língua em si, ele não terá grandes problemas com o ensino no ambiente virtual. Mas, se ele usa o ensino da língua inglesa como um meio de formação do cidadão, através da interação, como pensa Vygotsky, ele começa a ter problemas e a se frustrar, pois o ensino da língua inglesa nas redes virtuais é diferente e alcança outros propósitos.

Eu sou um professor que vê o ensino-aprendizagem da língua inglesa como um processo amplo, que atua desde a aprendizagem da língua em si, como da cultura dos países que falam o idioma, novas formas de pensar o mundo, como instrumento de interação social entre os alunos e estes com o mundo e principalmente um conhecimento para transformação social. No entanto, eu me vejo competindo com professores virtuais e informais.

De modo geral, não vejo esse crescimento como algo ruim para se aprender uma nova língua. A internet democratiza o conhecimento de uma outra língua estrangeira. No entanto, não devo negar que, como professor, graduado em Letras-Inglês, sinto que o pouco prestígio e valor que tínhamos, vai diminuindo com o crescimento da informalidade no ensino de línguas estrangeiras. Assim, meu desejo de ensinar todas as variantes de uma língua, desde a literatura, perpassando pela pronúncia e pelo prazer em aprender, vem se abalando pela crescente tendência do inglês instrumental nas “escolas virtuais”.

O aluno que estuda a língua inglesa também tem mudando, pois ele não mais aprende apenas na escola, mas também através da internet. Hoje, se o aluno quiser, ele já chega na sala de aula sabendo bastante do que o professor de língua inglesa vai ensinar. Ele já pode estudar a pronúncia, o significado, expressões e até os mesmos diálogos. Essa é a nova realidade. Então, o professor de língua inglesa presencial, ou seja, que ensina em sala de aula se vê diante um grande desafio: o papel do professor de língua inglesa frente a escola virtual.

Essa realidade começa a me tirar da zona de conforto. Eu começo a perceber que meu papel na sala de aula não é visto mais como tão importante, pois os alunos já sabem ou podem

aprender por outra forma. E aí me deparo com o termo 'professor facilitador' ou 'mediador'. Aquele que irá reelaborar o conhecimento que os alunos já têm e retransmiti-lo ou ressignificá-lo. Para mim, esse termo só existe para justificar essa triste realidade, pois eu gosto de ensinar de verdade.

No entanto, acredito que o professor de língua inglesa de sala de aula vai sempre existir, mas a identidade desse profissional com certeza deve mudar. Ou assumo essa nova realidade do professor de língua inglesa em sala de aula, "amigo da técnica de informação", ou seja, pesquisando, incorporando em sala de aula e até mesmo ensinando dentro das "escolas virtuais", ou devo mudar de profissão. Mas, uma coisa é certa, gosto de ensinar, despertar o conhecimento e estar em interação com os alunos. Quero poder ver a transformação do aluno através do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Vejo que a melhor saída é assumir esse novo desafio, o novo paradigma do ensino de língua inglesa, e ao mesmo tempo acreditar na importância do papel do professor em sala de aula, interagindo com os alunos, olho no olho e percebendo as reações, inquietudes e anseios de cada um. Assim, por mais que as novas tendências nos desestabilizam, o ensino real não deve ser substituído pelo ensino virtual, pois as relações sociais são imprescindíveis para a manutenção da vida em harmonia e desenvolvimento do ser humano.

Análise: Escola Virtual

Com os ambientes virtuais, acontece um novo 'boom' do ensino da língua inglesa, onde qualquer pessoa, sem a necessidade de formação específica e responsabilidade com a educação, pode ensinar a língua inglesa pela internet. Essa nova realidade, junto com tantas outras citadas neste trabalho, contribui para a descentralização da identidade do professor.

Com isso, esse professor que não nasceu na geração digital sente **medo**, pois pensa que há uma perda de sua utilidade, pelo crescente número de oferta de professores informais na internet. Ele toma consciência de que o ensino de inglês não é mais exclusividade da sala de aula e nem do professor formal de língua inglesa. Na verdade, o medo desse educador vai além dessa percepção individual. O medo dele se localiza na ideia de que a globalização não tem responsabilidade com a educação e com isso, sem nenhum critério, atropela seu sonho.

Ao se referir sobre o sonho de uma educação libertadora, opondo a um ensino alienante, Paulo Freire (2011, p. 94) reconhece que "o medo não é uma abstração", ou seja: "na medida que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino".

Se considerarmos que a escola virtual não é democrática, por n motivos, tais como, a maioria dos estudantes brasileiros não tem acesso ou meio para acessar a internet, os objetivos dessa escola não visam a formação integral do ser humano, etc. podemos “antever as consequências desse tipo de ensino”,

Nesse sentido, ao defender uma educação presencial, libertadora e crítica, esse professor sente medo, pois, segundo Freire (2011, p.95)”:

(...) pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante. Quando começamos a nos sentir envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, ter que ir de faculdade em faculdade mandando currículos sem receber respostas positivas, ou o medo de perder, pouco a pouco, a credibilidade na profissão – quando vemos todas essas coisas, temos que acrescentar outras clarificações às clarificações originais de nossos sonhos políticos. Devemos estabelecer certos limites para o nosso medo.

O sonho do professor em questão está em acreditar que por mais que as escolas virtuais sejam uma realidade, as escolas presenciais jamais devem ser substituídas. Ele reconhece a nova realidade, incorpora em sua prática, mas não a defende como a melhor forma de ensino linguístico. E mesmo que, ao fazer oposição, esse educador sinta medo por defender uma educação presencial e libertadora, Freire (2011, p. 95-96) nos conforta ao dizer que o medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. “Se seu sonho fosse o de preservar o *status quo*, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão lutando contra o *status quo* ... e o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho. ”

Paulo Freire, indo além da constatação, orienta como devem ser os passos metodológicos de agir criticamente por uma educação emancipatória, encarando o medo:

(...) o reconhecimento do medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica, na qual você começa a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias (...) Não se pode permitir que as táticas contrariem a estratégia. Essa é a razão por que você não pode utilizar táticas autoritárias para materializar sonhos democráticos (...). Outra coisa: quanto mais você harmoniza estratégia e táticas, mais você reconhece o espaço que limita suas ações (FREIRE, 2011, p. 98).

Paulo Freire continua a ensinar como cultivar o medo e estabelecer os limites para esse medo, dizendo que em determinados momentos, você descobre que historicamente, não é possível fazer certo tipo de ação, porque a repressão cairia facilmente sobre você. Assim, é como se seu medo tivesse sido mais ou menos domesticado pela sua clareza. “É preciso aprender a *posição* em que está o limite. Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência” (FREIRE, 2011, p. 98).

O professor narrador, sente esse medo, tanto na prática pedagógica de um ensino virtual, quanto no que esta prática pode representar para o futuro de sua profissão. No entanto, ele começa a estabelecer limites, a domesticar esse medo do novo.

Afinal, se não é na escola virtual que está a educação? Onde ela está?

Para Saviani (2012, p.77) é “no interior das escolas’ que existem as práticas sociais, como ponto de partida e de chegada do ensino-aprendizagem democrático” e que “o critério para se aferir o grau de democratização atingido na escola deve ser buscado na prática social”. O professor-narrador acredita que o ensino-aprendizagem democrático da língua inglesa acontece pela e para interação social. E isso só acontece no interior da escola.

Porém, mesmo que o professor defenda a escola presencial, a realidade é que seus alunos aprendem também pela escola virtual, com isso a identidade do aluno muda. Hall corrobora esta ideia ao dizer que “(...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizam o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” (p.7). O aluno não é mais o mesmo.

O professor de língua inglesa toma a consciência de que precisa mudar sua própria prática docente, pois a realidade o desestabiliza, gerando “ (...) a chamada - crise de identidade ... é parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo” (HALL, 1998, p.7).

Aquele quadro romântico do professor em seus primeiros anos de magistério, modificou e ampliou sua realidade: “as rosas assumiram seus espinhos, mas mesmo assim não deixa de ser rosa e exalar seu perfume”. Nesse momento, como a pedagogia libertadora de Paulo Freire e revolucionária de Saviani não abordam as técnicas de informática na educação, este trabalho, vem trazer as ideias de Milton Santos para essa discussão, propondo um ensino aprendizagem da língua inglesa pós-moderno.

É importante considerar também que “ (...) a modernidade separa o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão ausentes, distantes, de qualquer interação face-a-face. O lugar é penetrado e moldado por influências sociais de outros lugares distantes (HALL, 1998,

p.72). A educação, a escola, professores e alunos aprendem por meio de “outros lugares distantes” através da internet. No entanto, como já foi dito, esse ensino-aprendizagem é deficiente, pois não possibilita a transformação do homem em cidadão.

A verdade é que a escola presencial é insubstituível e imprescindível, pois é nela que acontece os ‘momentos de plenitude’ da educação, como se afirma no fragmento a seguir:

(...) num primeiro sentido (mais amplo) na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo **vital** que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do *psicológico* sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém, fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade (SAVIANI, 2012, p.62).

2.3.3.2 - AS TICS

Nesta narrativa, o professor “K” revela algo contraditório. Ele estuda pelas Tics, mas não ensina através delas em sala de aula.

“As TICs são ainda pouco usadas pelo professor para ensinar o inglês. Eu particularmente as pouco utilizo, pois sempre acreditei nos materiais impressos que eu tinha a disposição, como os livros didáticos e as apostilas. Contudo, sempre motivei meus alunos a utilizarem as Tics fora da sala de aula para complementar o estudo de inglês.

Eu posso quase não utilizar em sala de aula, mas em casa, eu estudo inglês através das Tics. Assisto vídeos e ouço músicas em inglês pelo ‘youtube’. Escrevo e leio em inglês pelo ‘facebook’. Os seja, as Tics estão muito presentes na minha vida como estudioso da língua. Porém, como professor, é o contrário. Acredito que um dos motivos é a obrigatoriedade que temos de utilizar todo o livro didático e principalmente pela falta dessa tecnologia em sala de aula e capacitação para os professores nesse assunto.

De todas as escolas que lecionei apenas uma oferecia condições de ensino aprendizagem de inglês através das TICs, o restante não tinha a estrutura necessária e nem o interesse. No entanto, mesmo existindo nessa escola citada, eu me sentia perdido, pois não sabia utilizar essa tecnologia e nem recebia o suporte necessário da escola. Todos nós professores fizemos uma

aula de como utilizar essa tecnologia, mas mesmo assim não foi suficiente, pois a tecnologia mais avançada revela suas complexidades de uso e também um trabalho excessivo.

Outra questão sobre o uso das TICs é que ela acelerou ainda mais a mudança do perfil do professor e do aluno. O professor e o aluno não são mais o mesmo. O professor não é mais o detentor do conhecimento, pois facilmente pode ser encontrado nas Tics. E o aluno não é mais apenas o receptor do conhecimento. Ele é também coprodutor do conhecimento, que é ampliado para todos. Agora, todos ensinam e todos aprendem.

É possível que o aluno aprenda inglês apenas pelas TICs. O papel do professor de inglês muda um pouco. Eu confesso ficar inseguro com essa mudança. Mas, ao mesmo tempo, tenho a convicção de que o professor é necessário, pois ele tem os saberes pedagógicos para se chegar ao conhecimento. E, além disso, acredito que o alcance que o professor pode ter na vida de um aluno, máquina nenhuma terá”

Análise: As TICs

Em primeiro lugar, ao considerar que a escola é determinada pelos interesses do capitalismo, podemos dizer que a escola virtual também é:

(...) determinada socialmente e a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, segue-se que uma teoria crítica só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados” (SAVIANI, 2012, p. 30).

Acreditava-se também que as TICs democratizariam o conhecimento, diminuindo esse ‘conflito de interesses’ que existe na sociedade e conseqüentemente na escola, afetando o ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, em especial o inglês, pois o educando poderia encontrar qualquer conteúdo através das TICs, onde ele não precisaria estar submetido à vontade e os interesses do professor, que muitas vezes reproduz a ideologia dominante. No entanto, esqueceu-se de perceber que as TICs também são dominadas por interesses capitalistas.

O educador libertador reconhece o poder das TICs e tenta utilizá-las como complementação no ensino-aprendizagem de sua disciplina, pois um de seus objetivos é aproximar a emancipação ao educando, através do desvendamento do currículo, que muitas vezes é obscuro e dicotomizado. Se anteriormente se pensava que o diálogo democrático em sala de aula, ou a prática social de um conteúdo vivo seria a grande revolução de uma educação

libertadora ou revolucionária. Hoje, já se pode pensar na necessidade de incorporar, com rigor, as TICs no ensino de língua inglesa para uma educação democrática.

Mesmo com o aluno de hoje e a importância das TICs na educação, o diálogo é fundamental para que o ensino linguístico da língua inglesa aconteça, seguindo as ideias de Freire (2011, p.169), ou seja que o professor recorra ao diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, e, dessa forma, podemos atuar criticamente para transformar a realidade. Na educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. O aluno também é portador de conhecimentos.

Além disso, agora que o aluno tem, mais facilmente, a possibilidade da posse prévia do objeto, o diálogo sobre esse mesmo objeto revela ser uma realidade possível e estimulante, pois o professor não está mais sozinho em posse desse objeto. Para (FREIRE, 2011 p.169), o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta para o ensino aprendizagem da língua inglesa horizontal e dialógico. Além disso, quando o professor e o aluno estão empenhados em conhecer este objeto, o conhecimento se ressignifica, ou seja, toma uma outra “(...)roupagem” na qual há uma interação mútua entre professor e aluno. Na concepção de Freire (p.170) a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica e neste momento o diálogo possibilita uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

No entanto, o aluno precisa perceber que o professor tem conhecimentos capaz de transformar suas vidas, pois:

O educador libertador não renuncia o que sabe. Ao contrário, tem que demonstrar sua competência aos alunos. Chega-se ao nível de alguma certeza científica sobre alguns objetos. O diálogo não é um espaço livre onde se possa fazer o que se quiser. Existe um programa e contexto. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE, 2011, p.173).

As TICs devem ser percebidas como complementares ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. A realidade da educação de que tanto o aluno como o professor são coprodutores do conhecimento, onde ‘todos ensinam e aprendem’, gera uma crise. A crise de identidade profissional. Isso faz com que o professor se transforme. Através do estudo, reflexão e prática,

ele toma consciência de que é insubstituível pela tecnologia, pois para se chegar na transformação social, precisa dele. Assim, ele se desperta para uma nova identidade profissional.

2.3.3.3 - Professor de hoje

Nesta narrativa, o professor “L” tem consciência de que o ensino da língua inglesa tem suas precariedades para quem aprende e para quem ensina, mas vê luz no fim do túnel ao esbarrar com as ideias de Freire por considerá-las serem terapêuticas a sua prática docente. “Pensar numa nova proposta do ensino linguístico de língua inglesa tem sido meu desafio desde o início de minha profissão. Eu sabia o que queria, mas não conseguia sistematizar em ideias. Venho pensando como o inglês que é ensinado há algum tempo é ruim, tanto para o professor, quanto para o aluno. O que fazemos é reproduzir o conteúdo que está no material didático. Quantas e quantas vezes eu já abri o livro e senti repulsa em ensinar aquele conteúdo repetitivo e padronizado. Quantas e quantas vezes me senti desmotivado ao analisar aqueles mesmos diálogos do livro.

Esses questionamentos me levaram a criticar o ensino-aprendizagem de inglês que é feito até os dias de hoje. E então, deparo-me com Paulo Freire, o educador crítico da educação bancária e vejo que suas ideias sobre educação combinam fortemente com meus anseios e questionamentos. Percebo que ele fala de uma educação de verdade. Uma educação que liberta o professor e o aluno, baseada na verdade. Que os conscientiza, os fazendo refletir da sua condição social, onde o aluno e o professor devem ser os protagonistas, apesar de serem diferentes.

E então, todos esses posicionamentos entram em choque com o que vejo no ensino linguístico da língua inglesa nas escolas por onde passei e que muitas vezes sou obrigado a reproduzir. Percebo que alguém, há mais de 50 anos, colocou em palavras o que venho sentindo. Sinto que as ideias de Paulo Freire traduzem concretamente meu cotidiano escolar. Sinto fortalecido quando leio Paulo Freire. Ler Paulo Freire é terapêutico.

Os professores de língua estrangeira são muitas vezes vistos como alienados, acrílicos e agentes do imperialismo americano. E muitas vezes nos deparamos no círculo vicioso, de reprodução da cultura de dominação ‘a torta e a direita’, sem darmos conta disso. Isso é alienação. Até mesmo os métodos mais modernos e imbuídos de uma visão capitalista e de busca pelo prazer no ensino-aprendizagem da língua inglesa, são alienantes e reprodutores da cultura dominante.

O discurso do aluno de hoje está centrado na prática vazia do ‘blábláblá’, que o método comunicativo apregoa. No entanto, a fala do aprendiz de língua inglesa deveria representar a realidade que ele vive e a pedagogia crítica de Paulo Freire combina perfeitamente com essa realidade. Os ideais dessa pedagogia propiciam que o aluno seja um ser político, emancipado, crítico e consciente e esses devem ser o verdadeiro objetivo da educação.

Parece que as escolas brasileiras nunca leram Paulo Freire, pois a realidade continua a mesma e o ensino de inglês, baseado na reprodução coisificada dos conhecimentos ainda impera nas nossas salas de aula. Além disso, quando o professor tem alguma tendência ‘freiriana’, ele é visto com ‘maus olhos’ e ainda escuta um ‘passarinho verde’ dizendo: ‘detesto pedagogos’. Confesso que isso vem acontecendo na capital do Brasil e imagina no interior do país ou regiões menos privilegiadas. O avanço na qualidade do ensino de língua inglesa no Brasil caminha a ‘passos de tartaruga’. Isso não impede de começarmos a implantar, mesmo que seja ‘pelas beiradas’ novas formas de ensino, aos quais acreditamos funcionar”.

Análise: Professor de hoje

O professor revela que sempre teve vontade de transformar o ensino de inglês, pois considera ser ruim tanto para ele, quanto para o aluno. Considera que o ensino-aprendizagem da língua inglesa é repetitivo, padronizado e desmotivador. Além disso, revela que deparar com as ideias de Paulo Freire é curar as feridas de suas inquietudes, pois ler sobre essas ideias tem o efeito terapêutico, fazendo o sentir mais fortalecido. Paulo Freire fala justamente o que ele precisa ouvir para sua transformação e libertação.

O professor considera que os métodos de ensino-aprendizagem da língua inglesa são também alienantes e reprodutores de uma cultura dominante, fazendo com que o discurso do aluno seja de ‘blábláblá’, ou vazio, porque o que o aluno aprende não representa sua realidade e não objetivam a formação do sujeito político, emancipado e crítico, ou seja, não liberta o aluno.

Para isso, Paulo Freire (2011, p.46), ao considerar a necessidade de uma educação libertadora, nos faz entender que as raízes dessa educação alienante estão além da sala de aula:

(...) a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes... Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo (...)

O professor pesquisado pensa que as escolas brasileiras nunca leram as ideias de Paulo Freire de verdade, pois a evolução do ensino caminha a ‘passos de tartaruga’. Talvez seja porque é preciso ir mais além. As ideias de Paulo Freire e Saviani são revolucionárias, e devem ser revistas para aplicação nos dias de hoje, pois é realmente na prática social do ensino do conteúdo vivo que está o principal papel da educação.

Pode-se dizer que Saviani ao dizer sobre os métodos incorporados, reconhece o método de Paulo Freire quando diz:

(...) uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, **superando** por incorporação as contribuições de uns e de outros (SAVIANI 2012, p.70).

Ao falar sobre métodos, Saviani (2012, p.70) também reconhece o método dialógico de Freire que estimula a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; tais métodos favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. No entanto, Saviani vai além do método dialógico ao dizer que os métodos propostos levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Esses métodos devem ir da síntese à síntese do objeto de conhecimento, pela mediação da análise, contemplando cinco passos: “(...) a síntese, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a síntese” (p. 48). A esse tipo de pedagogia, em que o professor, através do conteúdo vivo, atua dialeticamente com a sociedade, chama-se de pedagogia revolucionária, como se pode ver a seguir:

(...) a pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado ... entende-se que a educação se relaciona **dialeticamente** com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (...) consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2012, p.66).

A esse professor de língua inglesa pesquisado, cuja identidade se percebe, muitas vezes fragmentada, é oferecida as condições de transformação de sua prática docente. Esse professor se transforma em dialético e tem as condições de antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. A capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é essencialmente uma atividade humana (SAVIANI, 2012, p.78).

Assim, ele, ao tomar consciência dos inúmeros desafios que enfrenta no dia a dia da escola, precisa também ter a consciência do ponto de partida e de chegada de sua prática docente. Com isso, podemos ir um pouco além, ao dizer que, se esse educador perceber que o ponto de chegada vai em direção a transformação, ele precisa reconhecer de que está indo no caminho certo. Agora, se no início desse processo ou durante, esse mesmo professor reconhecer que o ponto de chegada será igual ou pior do que esse ponto de partida, é fundamental que ele assuma essa realidade e comece a lutar para preservação da sua identidade profissional.

Sendo assim, pensar em uma mudança de local de trabalho, que esteja aberto e que tenha os mesmos valores de uma educação revolucionária e democrática, não é desistir da educação, pelo contrário, é também uma possibilidade de manutenção desse profissional e preservação de sua identidade profissional, para que ele possa continuar a ter o direito de ensinar a língua inglesa.

Nesse sentido, quanto mais esse profissional perceber sua identidade profissional ser respeitada, mais ele terá a consciência de que está no lugar certo, caso contrário, ele também deve ter a consciência de que não está sozinho e que tem o direito de buscar seus direitos e mudar de ambiente de trabalho quantas vezes for necessário. Para isso, ainda existem instituições a favor da educação, competentes para defender a preservação da identidade profissional desse educador.

CAPÍTULO 3

A GUIA DE CONCLUSÃO

3.1. Achados da pesquisa

Na pesquisa narrativa percebe-se a presença de vários pontos nodais que, no momento da pesquisa, foram evidenciados em três estágios:

1. **A formação docente e os sonhos:** as três primeiras narrativas revelam que o professor egresso de sua formação inicial e em seus primeiros passos da docência, ainda não revela sinais e sintomas de crise de identidade. Fica evidente que ele está em processo de construção de sua identidade docente e se mostra esperançosos, tendo como referência os fundamentos teóricos e metodológicos de sua formação.

2. As dores viscerais do professor de língua inglesa

As narrativas que compõem o segundo bloco evidenciam a presença de dores viscerais junto aos professores de língua inglesa. Após ter passado por várias escolas e por diferentes experiências os professores, por fim, por meio de concurso, passam a ter vínculo efetivo com a rede pública de ensino.

É no decorrer deste momento que o professor, ao projetar a sua realização profissional ao vínculo de pertencimento à rede de ensino, percebe que as ideias românticas e idealizadas da sua formação inicial já não correspondem mais à realidade social e pedagógica em que está inserido, ou seja, a concepção da escola-conceito ficou para trás e agora ele está em uma escola-realidade que apresenta dificuldades, limitações e precariedades, que se manifestam em vários *pontos nodais*:

2.1. **A gestão escolar:** o professor no lugar da gestão democrática depara-se com a gestão centralizadora e autoritária. Uma gestão que tem o poder de minar o fazer docente, que não confia no professor e que valoriza o controle burocrático em todas as suas instâncias. Aqui há forte pressão para persistência da prática tradicional de ensino na qual o professor, para demonstrar autoridade e manter a disciplina, recorre à educação bancária, sem emoção e punitiva, onde o aluno, ao invés de se sentir valorizado, respeitado como ser humano, aberto para o conhecimento, libertando-se, sente-se preso, numa sala de aula que mais se parece a uma prisão. Esse ciclo vicioso se perpetua para que a própria gestão se mantenha no poder, pois muitas vezes não existe eleição democrática para gestores.

2.2. O currículo escolar, em processo de mudança, prevê domínio de habilidades e competência que não são suficientemente claras e que, além de terem sido concebidos distantes da realidade da escola em que atua, são implantados sem devida formação continuada. A atualização curricular fica por conta do próprio do professor.

2.3. Indisciplina e a presença de novo perfil de aluno: o aluno que está em sala de aula rejeita a aula e o professor, pois a escola representa um lugar angustiante e contra seu desejo de ser feliz, de ser ele mesmo. Para ele, fora da escola, pode ser um lugar muito mais interessante e feliz. O aluno até gosta de aprender e sabe da importância dos estudos, mas não consegue viver e permanecer nessa realidade escolar torturante. Com isso, o aluno também vive constantemente em uma crise de identidade dentro da escola, pois ele não pode desenvolver sua essência e além disso, aprende também por outros meios tecnológicos, como a internet.

2.4. O Livro didático não corresponde à realidade da escola e o suporte tecnológico previsto para um novo ensino de língua depara-se com a precariedade da internet.

3. Desafios da educação contemporânea

Na terceira fase o professor de língua inglesa, além dos desafios de uma realidade escolar precarizada, depara-se com novos desafios da sociedade tecnológica com a promessa de que a realidade virtual seja uma nova utopia. Novamente o professor tem a sua identidade docente desafiada e a pesquisa narrativa identifica que é possível ressignificar sua prática docente para a formação de uma nova identidade profissional do educador.

3.1. A escola virtual e as TICs: no atual momento há uma rápida transformação tecnológica com possibilidades de incorporação das TICs ao ensino da língua inglesa. Diante da urgência em se utilizar a escola virtual e as TICs como complemento do ensino presencial de língua inglesa, pois a identidade do aluno de hoje é digital, o desafio agora é como ensinar a língua inglesa em sala de aula, utilizando dessas tecnologias, numa realidade em que as regiões carentes do DF e entorno nas quais o aluno não dispõe de um computador, ou uma boa internet. Incorporar as Tics verdadeiramente em sala de aula deve ser o propósito de uma nova educação libertadora.

3.2. Pressão ideológica: no processo de tecnologização da educação há forte pressão da ideologia dominante que está presente na produção de livros didáticos com conteúdos mantenedores do status quo. Uma das razões para essa realidade é que a comunidade escolar não é consultada nem no momento da produção e nem em sua implementação e há formação continuada praticamente inexistente. O que se observa é que eles são feitos por profissionais especializados que muitas vezes não tem entendimento de toda a necessidade cognitiva do aluno, numa perspectiva de libertação.

3.4. O professor de hoje: o sistema educacional massacra continuamente a identidade do professor para moldá-lo a exercer uma educação de transferência. A formação continuada oferecida a esses professores deformam a essência da identidade do professor com o objetivo de formar profissionais dóceis, acríticos e reacionários. No entanto, reconhecem e defendem a formação da identidade de um educando livre e diverso. É nesse sentido que se instaura um certo caos a ordem, pois na sala de aula existem duas realidades conflitantes: um professor vigiado pelo sistema para seguir as ordens e um aluno livre e empoderado pelos documentos curriculares. Talvez, essa realidade não acontece por acaso.

Diante deste quadro percebe-se que o próprio ensino de língua inglesa também vive a sua crise de identidade. Nesse sentido, o professor pensa até em desistir em continuar lecionando esse componente curricular, pois se sente sobrecarregado e sem apoio por parte da direção da escola ou do sistema local de educação. Por essa razão muitos professores desistem dos seus sonhos e se acomodam às rotinas e às práticas conservadoras de ensino. E um dos sinais mais evidentes é a manifestação do burnout, ou seja, o cansaço físico-mental do professor.

No entanto, através desta pesquisa narrativa, percebe-se que a maioria dos professores tem em sua prática docente, elementos da pedagogia de Paulo Freire. Significa dizer que tal fator representa a existência de elementos de uma educação libertadora entre os pontos nodais da área de ensino de língua inglesa, ou seja, há espaços de ressignificação pessoal e profissional.

3.2 Mutação tecnológica e filosófica do professor de língua inglesa na prática docente

Considerando que nos achados da pesquisa fica evidente que há urgência em que o professor considere o que está acontecendo no ensino-aprendizagem da língua inglesa no DF e Entorno. As ideias de Milton Santos, em ‘Por uma nova globaliza o’ e de Isabel Farias em ‘Didática e Docência’, formam uma base teórica para uma tentativa de constru o de uma proposta de ensino da língua inglesa no DF e entorno, em prol do fortalecimento da identidade profissional do professor de língua inglesa.

Muito embora Stuart Hall e Milton Santos não problematizam questões sobre educa o em língua inglesa, infere-se que a partir de uma análise meticulosa de suas ideias, podemos compreender os motivos de enfrentamento, enfraquecimento e silenciamento da identidade profissional do professor de língua inglesa no DF e entorno, com a perspectiva de fortalecer a identidade profissional desse professor.

A identidade profissional do professor de língua inglesa é afetada por n fatores, tais como: gestão não democrática, indisciplina do aluno, livros didáticos alienantes, tics, escola virtual e por aí vai. No entanto, todas estas questões estão subordinadas a uma ideologia que está além da educação, ou seja, a globalização atual desnorteia não apenas os indivíduos, mas todas as esferas da sociedade e principalmente a educação.

Em seu livro, “Por uma nova globalização”, Milton Santos (2002, p.163) avalia que:

(...) as regras estabelecidas pelas empresas afetam mais que as regras criadas pelo Estado. Tudo isso atinge e desnorteia os indivíduos, produzindo uma atmosfera de insegurança e até mesmo de medo, mas levando os que não sucumbem inteiramente ao seu império à busca da consciência quanto ao destino do Planeta e, logo, do Homem.

O professor pesquisador, resistente e resiliente aos impactos do capitalismo em sua profissão, toma consciência de sua situação e parte pela busca de novos percursos de prática docente no ensino-aprendizagem de língua inglesa no DF e entorno.

Pode-se dizer que surge uma nova forma de encarar essa realidade. Primeiramente, é preciso pensar não apenas no contexto nacional de educação linguística de língua inglesa, mas ir além das fronteiras nacionais, ou seja, estabelecer um diálogo entre o local e o global, pois a educação, como um todo, está diretamente envolvida nos embates dos sistemas ideológicos.

As mudanças na sociedade fazem parte de um ritmo da História. No entanto, a velocidade com que essas mudanças ocorrem desestabilizam o indivíduo e a sociedade. Hall (1998, p. 46) diz que “(...) poucas pessoas negariam os efeitos profundamente desestabilizadores sobre as ideias da modernidade tardia e, particularmente sobre a forma como o sujeito e a questão da identidade são conceptualizados”.

Além disso, o processo de globalização, de acordo com Santos (2008, p.69), afeta, direta ou indiretamente, todos os aspectos da existência humana: “ (...) a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria **subjetividade**”, e até mesmo na educação. No entanto, para Santos, a superação para uma nova globalização supõe que o homem seja o centro das preocupações do mundo e que a compaixão e a solidariedade entre os homens seja uma **nova ética** para uma nova sociedade, uma nova economia e um novo espaço geográfico.

O professor de língua inglesa toma a consciência de que precisa superar sua forma de pensar e sua prática docente, pois o ensino linguístico que se encontra hoje está reproduzindo a ideologia dominante. Pois, como diz Milton Santos (2008, p. 72-75):

A superação do modelo atual e substituição por outro, capaz de satisfazer as necessidades essenciais de uma vida humana digna, colocando em segundo plano as ‘necessidades fabricadas’, impostas pelo consumismo em prol de novos investimentos, novas relações internacionais, superando a competitividade como padrão, onde o mercado interno seja a preocupação central. Essa superação sairá dos países subdesenvolvidos.

Fazendo um paralelo da ideia de “necessidades fabricadas” com o professor de língua inglesa, percebe-se que o sistema capitalista atual faz desse professor um objeto de consumo e não o reconhece, muitas vezes como professor, mas como instrutor. Essa realidade, dentre tantas outras provoca uma descentralização desse sujeito, sendo esse o objetivo da globalização de hoje: fragmentar as identidades, provocando a “esquizofrenia” (p.80) social e fazendo o homem crer no consumismo e gerando confusão dos espíritos.

Mesmo não sabendo de todas as respostas, o professor acredita que um dos caminhos para o ensino transformador, ou seja, uma educação democrática e libertária, da língua inglesa surgirá de um lugar, num determinado tempo. Esse lugar está nos países subdesenvolvidos. Está aqui no Brasil. E esse tempo, é o agora.

Um das percepções que já surgem aqui do Brasil, é que a informática e eletrônica, passando também a estar nas mãos daqueles que estão na classe baixa, podem possibilitar a superação da ‘tecnologia hegemônica’ capitalista e perversa, produzindo ‘novos arranjos’ sadios. Para SANTOS (2008, p.80):

E isso já está acontecendo na sociedade em que a divisão do trabalho acontece de baixo para cima. A produção, uso e a difusão do novo passariam a estar nas mãos do maior número de pessoas. Desse modo, a técnica pode voltar a ser o resultado das mãos humanas com a natureza, assegurar a restauração do homem em sua essência.

Ao unir a utilização desta técnica com os saberes pedagógicos do professor, com a liberdade do aluno de construir seu conhecimento, juntamente com a autonomia do professor de língua inglesa na reelaboração desse conhecimento, através do método dialógico e dialético entre aluno, professor e sociedade, é que a identidade desse professor de língua inglesa se aflora para o surgimento e prática de um novo ensino linguístico.

A informática democratiza o ensino de língua inglesa, propiciando que um maior número de pessoas possa aprender, ou seja, não mais os ricos, os possuídos ou dominadores têm acesso a esse conhecimento, mas todas as classes sociais também. No entanto, alguns questionamentos passam a adquirir bastante relevância: até que ponto essas “escolas virtuais” desenvolvem o

homem em cidadão, até que ponto existe a qualidade pedagógica nessas escolas virtuais e quais os objetivos específicos e reais dessa proliferação exacerbada de “escolas virtuais” de língua inglesa?

Através dessas escolas virtuais, o estudante aprende a língua inglesa instrumental, ao contrário da formação do aluno pela e para a prática social, ou seja, esse aluno não aprende a língua inglesa inserido na transformação social. A maioria das escolas virtuais de língua inglesa não tem o rigor e a responsabilidade com o ensino, com isso, não se pode falar em educação e sim transferência de conhecimento. As escolas virtuais acontecem dentro de empresas virtuais, ou seja, o objetivo do lucro é anterior a qualquer tentativa de se transferir o conhecimento.

Portanto, apenas quando a informática é trazida para a sala de aula, onde o professor tem a competência, o objetivo e a responsabilidade de ensinar, através da interação com os alunos é que se pode dizer que o professor tem a autonomia, consciência e possibilidade de ensinar a língua inglesa para uma educação libertadora e revolucionária. Na sala de aula, a educação é real, interativa, processual e dialogada com rigor. Na sala virtual, o compromisso é disperso dentre tantos outros objetivos conflitantes, veloz e descartável.

Portanto, através da revolução da tecnologia de informação e sua democratização, o professor reconhece não estar mais preso ao livro didático ou aos muros da escola, ou seja, seu ensino de uma linguística da língua inglesa toma outras proporções incalculáveis. O espaço da escola se transforma na medida que esse professor reconhece o poder da informática. Então, a concretização de uma educação libertadora se torna mais viável para a transformação da sociedade. Podemos afirmar que esse professor está numa descoberta individual para o fortalecimento de sua prática docente e de sua identidade profissional. Nesse sentido, Milton Santos (2008, p. 82) vai dizer que:

A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. A descoberta individual é, já, um considerável passo à frente, ainda que possa parecer ao seu portador um caminho penoso. O passo seguinte é a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência. A partir daí a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito como uma corrente contínua, em que cada situação se inclui numa rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares.

A evolução no ensino linguístico de língua inglesa no DF e entorno e conseqüentemente no fortalecimento da identidade desse professor leva tempo e exige esforço, pois:

A evolução que estamos entrevendo terá sua aceleração em momentos diferentes e em países diferentes, e será permitida pelo amadurecimento da crise. A implantação de um novo modelo econômico, social e político, que, a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária e, passando da escala do lugar à escala do planeta, assegure uma reforma do mundo, por intermédio de **outra maneira de realizar a globalização** (SANTOS, 2008, p.83).

. A transformação que já está acontecendo no ensino linguístico de língua inglesa no D.F e entorno leva em consideração a transformação interna do professor de língua inglesa, através de uma mutação filosófica e também a transformação de sua prática docente, através da mutação tecnológica de seus materiais pedagógicos. SANTOS (2008, p.85).

A grande mutação tecnológica é dada com a emergência das técnicas da informação, as quais – ao contrário das técnicas das máquinas – são constitucionalmente divisíveis, flexíveis e dóceis, adaptáveis a todos os meios e culturas, ainda que seu uso perverso atual seja subordinado aos interesses dos grandes capitais. Mas, quando sua utilização for democratizada, essas técnicas doces estarão ao serviço do homem... [além disso] a mutação filosófica do homem, [será] capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e, também, do planeta.

Pode ser uma pretensão acadêmica utópica, mas é a partir dessa mutação filosófica do homem que se acredita na conscientização para a necessidade de mutação filosófica do professor de língua inglesa. E quando esse homem se conscientizar dessa mutação filosófica, aprendendo e utilizando da mutação tecnológica, se transformando através da mudança de pensamento e hábitos, só assim, ele terá condições de se mutar como professor libertador de língua inglesa dentro da sala de aula. Ou seja, é um processo de dentro para fora.

A mutação filosófica é na verdade uma busca pelos valores éticos fragmentados. Fazendo uma analogia a um jarro que cai no chão e quebra em pedaços. É como se juntar esses pedaços e colar um por um, formando o jarro novamente. É claro que o jarro não será mais o mesmo, ele será diferente, mas ele não deixou de ser jarro e ter funcionalidade de jarro. Assim é esse novo professor, que mesmo com as cicatrizes adquiridas nos percursos da docência, permanece professor e se sente mais forte.

Nesse sentido, como este trabalho fala sobre os percursos do ensino da língua inglesa, afetando a formação e fortalecimento da identidade desse educador, é interessante pensar

também na mutação filosófica dentro da escola, nos relacionamentos entre os professores, direção, alunos e familiares dos alunos, merendeiras, auxiliares de limpeza e principalmente na sala de aula, no processo de ensino linguístico.

A ética é um conhecimento que se aprende desde o “berço”. Mesmo assim, é importante estudar e refletir sobre a ética na educação. E esse professor também reconhece que este conhecimento é fundamental para que se chegue a um ensino linguística da língua inglesa eficaz. Farias (2008, p.89) vai dizer que a “ (...) dimensão ética da docência está na formação de outras pessoas. Ensinar demanda decisões éticas. ”

A ética, a técnica e a política do professor devem conviver em uma relação dialética, ou seja, “(...) a ética deve ser a mediação entre a dimensão técnica e a política do professor, ou seja, ela está presente na relação dialética e não neutras de ambas (FARIAS, 2011, p.91). Como o aluno de hoje mudou, ou seja, assumiu uma outra identidade digital, o professor de língua inglesa precisa se transformar, ou seja, acompanhar a mutação tecnológica, fortalecendo sua identidade profissional. E a ética, como instrumento da mutação filosófica, é um desses saberes que o professor precisa desenvolver, pois, Tardif (citado por Farias 2001, p.94) vai dizer que ensinar não é um problema apenas técnico ou cognitivo, mas também ético, pois o professor precisa estar aberto ao coletivo para lhe dar acesso a seu próprio domínio”.

Como já considerado que o aluno de hoje aprende a língua inglesa através da tecnologia de informação, das redes sociais, jogos, séries, filmes etc., o professor precisa fazer a mutação filosófica da sua própria forma de ensinar e do que ensinar, ou seja, uma mutação no método e no conteúdo do ensino em que o aluno aprenda não apenas a língua em si, mas um conhecimento vivo da realidade social em que está inserido.

As formas de avaliar os alunos também devem ser éticas, pois elas devem refletir a própria prática docente, ou seja, são a prova documental do trabalho do professor, além de serem “reveladoras da ‘qualidade do julgamento’ que o professor faz do aluno” (FARIAS, 2008, p.95).

Uma outra questão que afeta a identidade profissional do professor de língua inglesa é a desvalorização, que muitas vezes, seus pares têm com sua disciplina e conseqüentemente com ele, como profissional, sendo “preciso desenvolver ‘um espírito de corpo’ saudável dentro da escola” (FARIAS. 2008, p.95).

Nesse trabalho se toma a consciência de que a atitude ética que o professor de língua inglesa precisa ter, acontece somente quando ele implementar a mutação tecnológica, principalmente dentro da sala de aula, utilizando-a como complementação da aula presencial. Além disso, quando esse mesmo professor realizar a mutação filosófica do ensino linguístico da língua inglesa, ou seja, desenvolvendo uma educação libertadora e revolucionária, pelo método

dialógico e dialético com o conteúdo vivo da realidade dos alunos, mediado pelas Tics, é que ele conseguirá fazer a mutação filosófica da identidade profissional.

No entanto, é preciso lembrar que a mutação tecnológica e filosófica não vai transformar o professor em super-herói. Ele não vai resolver todos seus problemas e os problemas da educação linguística. É preciso reconhecer os limites para esta mutação, pois, a pedagogia revolucionária reconhece a educação ser condicionada, secundária e determinada, influenciando o elemento determinante.

Não se pode esquecer que a escola e conseqüentemente o ensino de língua inglesa, deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social, pois “ (...) o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (SAVIANI 2012, p.77). Deve ser dito também que, “ (...) só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada” (SAVIANI, p. 78).

As ideias deste trabalho de conclusão de curso, do início ao fim, fazem parte do arcabouço teórico para se realizar a mutação filosófica e tecnológica que a identidade do professor e o ensino de língua inglesa exigem. Assim, pode-se dizer, que a identidade profissional desse educador começa a se centralizar na pós-modernidade, afetando positivamente o aluno, os pares, a gestão, as merendeiras, os funcionários, a comunidade escolar e principalmente sua prática docente.

Não é e nem será uma tarefa fácil, pois essa transformação da identidade profissional do professor de língua inglesa do DF e entorno é processual, acontece dia após dia, na prática, na reflexão e no estudo, com boa vontade, dedicação, humildade, auto avaliação, honestidade e amor pelo ofício de ensinar.

3.3. Perspectivas do educador em língua inglesa

Esse professor pesquisador decide não desistir de seu sonho de ser educador de língua inglesa. Mas sente a necessidade de pesquisar e estudar mais profundamente, pois para ele, ser professor dessa disciplina exige responsabilidade, conhecimento e rigor técnico. Além disso, lutar pela sua identidade profissional é um meio de existir e reexistir no mundo, ou seja, ser educador em língua inglesa é condição de manutenção de sua cidadania. E então, ele decide continuar no seu percurso.

Desde quando comecei a estudar a língua inglesa num instituto de línguas, sempre percebi que algo naquela profissão me chamava a atenção. Na verdade, tudo me chamava a atenção: o contato com a língua inglesa, o lugar daquele professor na sala de aula, as atividades, os conteúdos, a estima que eu tinha por esta matéria, uma matéria diferente de todas as outras, o respeito que eu tinha por estes professores, etc. Além do mais, estudar sobre outros países e culturas e a possibilidade de sonhar em conhecê-los me inspiravam a aprender aquele conhecimento.

Nunca achei fácil aprender a língua inglesa. Me dedicava muito. Sabia que o objetivo de aprender essa língua me exigiria muito esforço e dedicação. Então, no correr dos anos, mesmo sem entender o real motivo de toda aquela motivação na aprendizagem da língua inglesa, eu sempre busquei aprender bastante.

Passo, no vestibular da UnB para Letras-Inglês e começo a estudar de manhã e de tarde. Era um ritmo puxado. Mas mesmo assim, eu sabia que faltava muito para adquirir a confiança e segurança na língua inglesa. Eu precisava fazer algo transformador na minha vida. Tive que tomar uma grande decisão para alcançar esse objetivo.

No último semestre da faculdade eu comecei a lecionar em uma escola de línguas, numa ONG – “De Olho pro Futuro”, como eu disse no início deste trabalho. Foi meu primeiro trabalho como professor de língua inglesa fora da faculdade. Foi desafiador, mas tudo ocorria muito bem. Meus alunos adoravam minhas aulas, mas algo dentro de mim dizia que faltava algo. Eu ainda não sabia o que era, até que ao terminar meu expediente naquele fim de tarde, caminhando na calçada para ir pegar o ônibus, eu avistei no chão um cartão de uma empresa de intercâmbio para Nova Zelândia, com o telefone de contato.

Quando cheguei em casa, ligo para a empresa. Eles me informaram sobre o intercâmbio e o valor. A luz no fim do túnel se acendia. Começava a avistar meu sonho, mesmo que distante. Quando eles me falaram sobre o valor, eu não acreditava. Era o mesmo preço do meu carro. Um gol bola azul metálico que eu tinha, que ganhei do meu pai como recompensa por ter passado no vestibular da UnB. Pronto, vendi meu carro, pago o intercâmbio e em um mês estava na Nova Zelândia.

Confesso que os primeiros meses de adaptação em um outro país não foram fáceis. Mas, naquele primeiro momento, alternava meus estudos da língua inglesa com o trabalho de “dishwasher” num restaurante chamado “Horse and Trap”. Lembro de dois professores que tive, um era “kiwi”, os povos brancos da Nova Zelândia, e a outra professora, era “maori”, pertencente dos povos nativos da Nova Zelândia. Durante os dois anos que vivi neste país, consigo a segurança e fluência que precisava na língua inglesa e então, resolvo voltar para o Brasil. Depois

de pouco tempo, me readaptando a cultura brasileira, eu começo a ensinar a língua inglesa em um instituto de línguas particular bem conhecido na cidade.

Finalmente, eu estava realizando meu sonho de lecionar a língua inglesa de verdade. Minha carteira foi assinada pela primeira vez, como instrutor de língua inglesa. Naquele momento, eu percebia que todo meu esforço estava sendo recompensado. E hoje, há quinze anos, venho lecionando a língua inglesa.

Tenho a convicção que não é o mar de rosas que eu pensava no início da minha carreira. Na verdade, muitas vezes o mar é de espinhos. Muitas batalhas foram travadas. Em muitos momentos pensei até em desistir. Deixar tudo pra trás e mudar o rumo da minha vida. Mas um ‘passarinho verde’ me pedia para considerar tudo que passei para chegar até aqui, todo o meu estudo, esforço e dedicação. E que não foi pouco.

Quando morei no exterior, eu visitei a universidade de lá e fui diretamente ao departamento de Linguística Aplicada. Fui informado que haveria a possibilidade de eu conseguir uma bolsa de estudos para o mestrado. Eles me disseram que eu precisaria preencher alguns requisitos, como por exemplo, conseguir duas cartas de recomendação dos professores que tive na faculdade de Letras e que os documentos deveriam ser traduzidos.

No entanto, depois de pedir para uma amiga da família no Brasil ir à busca desses requisitos, fui informado que eu não conseguiria a bolsa por não estar com o passaporte compatível com os estudos acadêmicos. Então, vejo que meu sonho de estudar o mestrado no exterior seria adiado. Não seria naquele momento.

De volta ao Brasil, durante todos esses anos lecionando o inglês, vejo que o que mais me faltava não eram apenas os documentos necessários, mas a experiência no ensino de língua inglesa. Seria uma perda muito grande fazer o mestrado em Linguística Aplicada naquela época sem quase nenhuma experiência no magistério. Seria um estudo baseado em suposições. Hoje, percebo que terei todo o conhecimento da prática, necessário para as reflexões no mestrado.

Eu já estou ensinando a língua inglesa há um bom tempo e sinto que preciso estudar sobre meu fazer docente. Preciso ir buscar um conhecimento acadêmico para fazer essa ressignificação. Preciso fortalecer minha identidade de educador. Quero aprofundar nos estudos, porque quero me desenvolver como professor de língua inglesa. Acredito ser importante pensar no meu crescimento profissional.

Aquele desejo que se iniciou há uns quinze anos atrás, renasce com outra roupagem. Não mais um desejo romântico, ingênuo, onde tudo é perfeito, divertido e interessante. Mas um desejo consciente da luta de cada dia, neste país e nessa realidade do ensino-aprendizagem da

língua inglesa no Brasil. Quero continuar a fazer a diferença. Para isso, preciso continuar os estudos acadêmicos e se Deus permitir, fazer o mestrado em Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental: Base Nacional Curricular Comum. Brasília. MEC/SEF. 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 30/10/2020.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Formação de Professores:** psicologia, reflexões e pesquisas. Curitiba, CRV, 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – Cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRILLO, M. **O professor e a docência:** o encontro com o aluno. In: ENRICONI, D.; STOBAUS, C. D. Ser professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

NÓVOA, A. **Os professores:** um “novo” objecto da investigação educacional? In: (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-17.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa Narrativa e Educação:** Algumas considerações. UESPI/UNICAMP. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf. Acessado: 5/11/2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** UFMG/CNPq/FAPEMIG. Revista Brasileira de Linguística Aplicada.

PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____ (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, Vozes, 2010.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, Vozes, 2011.