

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL  
DA ATIVIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE INGLÊS  
DA ESCOLA PÚBLICA**

**Andréia Dias Ianuskiewtz**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Lingüística da  
Universidade Federal de São Carlos,  
como parte dos requisitos para a  
obtenção do Título de Mestre em  
Lingüística.**

**Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana**

**São Carlos  
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

l11ss

Ianuszkiewtz, Andréia Dias.

Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública / Andréia Dias Ianuskiewtz. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

161 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Linguística aplicada. 2. Teoria da atividade. 3. Significado social. 4. Sentido pessoal. 5. Língua inglesa - ensino. 6. Escola pública. I. Título.

CDD: 418 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Nelson Viana

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula



The image shows three handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. The first signature is 'Nelson Viana'. The second signature is 'Dirce Charara Monteiro'. The third signature is 'SRB' with a large flourish underneath.

*Dedico este trabalho aos meus pais,  
Valace e Wilma.*

**Agradecimento especial**

*Ao Prof. Dr. Nelson Viana,  
pela orientação sempre cuidadosa e sábia,  
e pela confiança em mim depositada.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Sandra Gattolin e ao Prof. Dr. Ademar da Silva que contribuíram para a melhoria desta pesquisa, com valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, em especial à Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, por todos os conhecimentos transmitidos.

Aos professores de Inglês das escolas públicas da cidade em que realizei este trabalho que, em meio a tantos afazeres, disponibilizaram seu tempo, viabilizando o desenvolvimento desta pesquisa.

À Nani, secretária do PPGL, por sua gentileza.

Às amigas Aline, Raquel e Gábi, pela cumplicidade dividida nas “horas de sufoco”. Acredito que os laços criados nesses dois anos nunca serão rompidos.

À minha mãe, pelo incentivo e carinho de sempre.

À minha irmã, parceira de muitas caminhadas, reflexões e alegrias.

Aos amigos e familiares, por compreenderem minha ausência nesses dois anos.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

*“The future is not a result of choices among alternative paths offered by the present, but a place that is created – created first in the mind and will, created next in activity. The future is not some place we are going to, but one we are creating. The paths are not to be found, but made, and the activity of making them, changes both the maker and the destination”.*

- John Schaar -

## RESUMO

Buscamos compreender, nesta pesquisa, o significado social da atividade docente do professor de inglês da escola pública e o sentido pessoal que essa atividade tem para ele, tomando como referencial teórico a abordagem sócio-histórica e a Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978; 2004). A fim de compreendermos o significado social que está associado à figura do professor de inglês, recorreremos a autores que abordam questões relevantes sobre o ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, 2003; MOITA LOPES, 1996, 2003, 2008; PAIVA, 2003, 2008; CELANI, 2005; LEFFA, 1999, 2003; PENNYCOOK, 2008, entre outros), e também empreendemos uma leitura crítica de documentos oficiais das políticas públicas educacionais brasileiras (Parâmetros, Orientações e Propostas Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira). Para que pudéssemos inferir o sentido pessoal do trabalho docente, a metodologia de pesquisa envolveu a aplicação de um questionário a 26 professores de inglês da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Por meio desse instrumento, coletamos dados que nos permitiram delinear o perfil atual desses professores e obtivemos informações sobre vários aspectos envolvidos no cotidiano de seu trabalho. Buscamos responder as seguintes questões: (1) Que significados sociais são atribuídos à prática docente do professor de inglês da escola pública? (2) Que sentido pessoal o professor de inglês da escola pública atribui ao seu trabalho? e (3) Que relação pode ser estabelecida entre o significado social e o sentido pessoal vinculados à atividade docente? Ao explorarmos as múltiplas variáveis envolvidas no trabalho do professor de inglês da escola pública, verificando os significados e sentidos associados a sua atividade, este estudo poderá contribuir para melhor compreensão das especificidades que envolvem tal atividade, por permitir a problematização de valores e atitudes que orientam e fundamentam o ensino de inglês no contexto da escola pública.

**Palavras-chave:** Teoria da Atividade; significado social; sentido pessoal; ensino de inglês; escola pública; atividade docente.



## ABSTRACT

This research aims to investigate the social meaning of the public school English teacher's work and the personal sense he/she attributes to his/her teaching activity. To achieve this objective we used as theoretical basis the sociohistorical approach and the Activity Theory which was developed by Leontiev (1978; 2004). In order to understand the social meaning that is associated to the English teacher's activity we surveyed authors who deal with relevant issues about language learning and teaching (ALMEIDA FILHO, 1993, 2003; MOITA LOPES, 1996, 2003, 2008; PAIVA, 2003, 2008; CELANI, 2005; LEFFA, 1999, 2003; PENNYCOOK, 2008, among others) and we also reviewed official documents for the Brazilian educational public politics (Parameters, Orientations and National Curricular Proposals for the teaching of Foreign Languages). The research methodology involved the application of a questionnaire to twenty-six English teachers of public schools from a countryside city of the state of São Paulo. With the help of this instrument, we gathered data that allowed us to outline the present profile of those teachers and to obtain information on several aspects involved in their daily work. We aim to answer the following questions: (1) Which social meanings are attributed to the activity of the public school English teacher? (2) Which personal sense the public school English teacher attributes to his/her work? and (3) Which relation can be established between the social meaning and the personal sense related to the teaching activity? By exploring the multiple variables involved in the public school English teacher's work and by verifying the meanings and senses associated to his/her teaching activity, this study may contribute to a better understanding of the conditions that involve that activity, by allowing the problematization of values and attitudes that guide and ground the teaching of English in the context of public schools.

**Keywords:** Activity Theory; social meaning; personal sense; English teaching; public school.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
1.1. A Teoria da Atividade .....	21
1.1.1. Histórico e princípios .....	21
1.1.2. Significado social e sentido pessoal .....	26
1.1.3. O trabalho alienado.....	29
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
2.1. Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade.....	34
2.2. Natureza da pesquisa .....	38
2.3. Contexto da pesquisa.....	40
2.4. Coleta de dados.....	40
2.4.1. Instrumentos de coleta de dados.....	40
2.4.2. Procedimento de coleta.....	42
2.5. Procedimento de análise dos dados .....	46
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>49</b>
3.1. A atribuição do significado social à atividade docente .....	49
3.1.1. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	50
3.1.1.1. O ontem .....	50
3.1.1.2. O hoje .....	56
3.1.1.2.1. Leis de Diretrizes e Bases.....	56
3.1.1.2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais .....	59
3.1.1.2.3. Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	65
3.1.2. O significado social da atividade docente .....	68
3.2. O perfil do professor de inglês .....	71
3.2.1. Dados pessoais e socioeconômicos .....	73
3.2.1.1. Idade .....	73
3.2.1.2. Estado Civil .....	75

3.2.1.3. Gênero .....	75
3.2.1.4. Orçamento familiar .....	79
3.2.1.5. Complementação do salário com outras atividades.....	80
3.2.1.6. Nível socioeconômico .....	80
3.2.2. Dados referentes à formação acadêmica e ao desenvolvimento profissional.....	84
3.2.2.1. Instituição formadora.....	84
3.2.2.2. Data da graduação .....	85
3.2.2.3. Período do curso de graduação .....	85
3.2.2.4. Grau de satisfação em relação ao curso universitário.....	86
3.2.2.5. Tempo de experiência docente .....	86
3.2.2.6. Desenvolvimento profissional .....	88
3.2.3. Condições objetivas do trabalho docente .....	91
3.2.3.1. Número de escolas.....	92
3.2.3.2. Jornada de trabalho.....	92
3.2.3.3. Número de disciplinas lecionadas .....	93
3.2.3.4. Número de classes .....	93
3.2.3.5. Número de alunos por classe.....	94
3.2.3.6. Número de alunos por professor.....	94
3.2.3.7. Número de professores efetivos e não efetivos .....	95
3.3. A atribuição de sentido à atividade docente .....	96
3.3.1. O despertar do interesse pela língua inglesa.....	97
3.3.2. A escolha da profissão.....	98
3.3.3. A formação acadêmica .....	101
3.3.4. Nível de satisfação em relação à prática pedagógica .....	103
3.3.5. Avaliação do aproveitamento dos alunos .....	107
3.3.6. A importância do ensino de inglês na escola pública.....	111
3.3.7. Dificuldades e desafios da atividade docente .....	114
3.3.8. Impressões sobre a nova Proposta Curricular e os Cadernos do Professor.....	117
3.3.9. Sentimentos envolvidos na atividade docente .....	121
3.3.9.1. O mal-estar docente e a síndrome de burnout .....	122
3.3.9.2. O mal-estar do professor de inglês .....	126
3.3.10. O sentido pessoal da atividade docente .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>155</b>
Apêndice 1: Questionário .....	155
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	161

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Relação escolas/número de professores de Inglês.....	43
<b>Tabela 2:</b> Número de professores e questionários entregues/respondidos .....	71
<b>Tabela 3:</b> Motivos do despertar do interesse pela língua inglesa .....	97
<b>Tabela 4:</b> Fatores que influenciaram a escolha da profissão .....	99
<b>Tabela 5:</b> Fatores que justificam a aprendizagem de inglês .....	112
<b>Tabela 6:</b> Dificuldades e desafios.....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Idade do professor .....	73
<b>Gráfico 2:</b> Estado Civil.....	75
<b>Gráfico 3:</b> Gênero .....	75
<b>Gráfico 4:</b> Participação no orçamento familiar .....	79
<b>Gráfico 5:</b> Complementação do salário com outras atividades .....	80
<b>Gráfico 6:</b> Escolaridade dos pais e cônjuges .....	80
<b>Gráfico 7:</b> Nível socioeconômico .....	82
<b>Gráfico 8:</b> Formação Acadêmica.....	84
<b>Gráfico 9:</b> Período de conclusão da graduação .....	85
<b>Gráfico 10:</b> Período da graduação .....	85
<b>Gráfico 11:</b> Percepção sobre a formação acadêmica.....	86
<b>Gráfico 12:</b> Tempo de docência .....	86
<b>Gráfico 13:</b> Desenvolvimento profissional.....	88
<b>Gráfico 14:</b> Formação continuada .....	88
<b>Gráfico 15:</b> Número de escolas em que os professores trabalham.....	92
<b>Gráfico 16:</b> Número de horas em sala de aula.....	92
<b>Gráfico 17:</b> Disciplinas lecionadas .....	93
<b>Gráfico 18:</b> Número de classes.....	93
<b>Gráfico 19:</b> Número de alunos por classe .....	94
<b>Gráfico 20:</b> Número de alunos por professor .....	94
<b>Gráfico 21:</b> Professores efetivos e não efetivos .....	95

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Estrato Socioeconômico.....	82
<b>Quadro 2:</b> Como o professor de inglês declara se sentir.....	122

## INTRODUÇÃO

*“[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (FREIRE, 2006, p.85)*

- **Caminhos da pesquisa e justificativa**

Ao ingressarmos no curso de Mestrado, em 2007, tínhamos em mente uma certeza: queríamos dedicar nossa pesquisa ao ensino de inglês na escola pública. Como professora de inglês de escolas de idiomas há mais de dez anos, responsável, entre outras tarefas, por aplicar testes de nivelamento aos alunos interessados em se matricular nos cursos oferecidos, intrigava-nos o fato de que os alunos vindos do ensino público, na maioria das vezes eram nivelados no nível básico, ou seja, tinham que iniciar o curso de inglês “do zero”, como se nunca houvessem tido contato algum com o idioma. Incomodava-nos ouvir, muitas vezes, desses próprios alunos, frases como: “*Ah, nem precisa aplicar o teste. Eu sou básico mesmo, não sei nada de inglês*” ou então “*Eu nunca estudei inglês, quer dizer, estudei na escola, mas isso não conta, né?*”. Outras vezes ouvíamos “*Olha, eu estudei inglês na escola, mas não sei nem o verbo to be*”.

Tais episódios sempre nos deixavam com “um gosto amargo na boca”, pois sentíamos, talvez do mesmo modo que aqueles alunos, uma enorme frustração com a situação de não efetividade da aprendizagem de inglês na escola pública e com *a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares* (PAIVA, 2003, p.56), visto que seu ensino não produz resultados satisfatórios (ALMEIDA FILHO, 2003). Em texto contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira (LE) lê-se que:

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função. (BRASIL, 2000, p.26-27)



No primeiro semestre de 2008, uma nova proposta curricular foi lançada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover uma ação integrada e articulada entre as escolas da rede pública de ensino, com vistas a *organizar melhor o sistema educacional de São Paulo* (BRASIL, 2008, p.5), e garantir aos alunos uma educação de qualidade, *capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo* (BRASIL, 2008, p.8).

No âmbito da nova proposta, tem-se como pressuposto que a disciplina Língua Estrangeira Moderna (LEM) contribui para a construção da competência discursiva do aluno, colaborando desta forma, para sua formação humana e cidadã, *visto que possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver e expressar-se* (BRASIL, 2008, p.41). A disciplina de LE tem como princípio norteador o letramento, o qual visa um ensino de línguas que promova autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos alunos. Visto dessa maneira, o conhecimento de uma LE assumiria papel fundamental na formação do indivíduo, uma vez que proporcionaria o desenvolvimento de sua consciência social, sua criatividade, sua autonomia, enfim, possibilitaria uma reestruturação na sua maneira de ver e re/pensar o mundo.

Nesse contexto, caberia ao professor de LE trabalhar com conteúdos e atividades que possibilitem ao aluno interagir com sua sociedade, fomentando o aumento de seu poder como cidadão, por meio da construção de sua competência discursiva. O professor é visto como mediador entre o conhecimento e o aluno, sendo imprescindível a ele refletir constantemente sobre sua prática, para que possa formar indivíduos também reflexivos e autônomos, capazes de agirem socialmente e de se tornarem responsáveis pelo próprio aprendizado.

Ao lermos a nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, pensamos que os princípios nela contidos – e acima enunciados – poderiam servir como possível caminho para a realização de uma prática docente que venha possibilitar uma revitalização do ensino de línguas nas escolas públicas com vistas a *alterar para melhor o quadro desbotado do ensino de línguas hoje* (ALMEIDA FILHO, 2003, p.32).

Porém, ao mesmo tempo, sentimos que faltava, nesse documento, a *voz do professor*. Tínhamos interesse em conhecer a visão do professor, a pessoa para quem tal proposta é direcionada, suas opiniões em relação a vários aspectos envolvidos no seu fazer docente, seus sentimentos, suas expectativas, enfim, gostaríamos de conhecer *a pessoa professor de inglês*.

Tal interesse aumentou ao constatarmos, por meio de levantamento bibliográfico, que há pouca literatura que tematize a singularidade do trabalho do professor de inglês e que focalize a pessoa “professor de inglês” da escola pública atual.

Considerando que uma proposta educacional não ocorre num vazio, ou seja, que ela está sempre inserida num contexto social e depende, para sua efetivação, da forma de pensar, das atitudes e objetivos dos que ensinam, compreendemos que ela sofre influências das pessoas que se encontram diretamente envolvidas na sua efetivação, no caso, os professores. Dessa forma, acreditamos que os objetivos estabelecidos nas propostas curriculares lançadas pelo governo só serão viáveis se houver plena compreensão das condições em que se realiza o trabalho docente e do sentido que o professor confere a ele. Portanto, nos interessamos em ouvir a voz do professor, entender o sentido que **ele** atribui à sua prática. Sentimos a necessidade de investigar **o que os professores fazem e em que condições** o fazem, bem como o que eles **pensam e sentem** a respeito de seus fazeres.

Moita Lopes (2003) diz que:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. **Não se pode transformar o que não se entende.** (p.31 – grifos nossos)

Como o autor, acreditamos que não podemos transformar o que não entendemos, e, portanto, ponderamos que, ao explorarmos a natureza do trabalho docente e após obtermos dados concretos sobre vários aspectos envolvidos no cotidiano de sua atividade, estaremos contribuindo para uma maior compreensão das especificidades que envolvem tal atividade e para a problematização de valores e atitudes que orientam e fundamentam o ensino de inglês no contexto da escola pública. Acreditamos que o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o papel que o ensino de inglês representa no país e sobre a pessoa do professor de inglês possa suscitar uma busca efetiva por soluções e implementações de mudanças que visem a otimização de processos educacionais/pedagógicos que conduzam à transformação do quadro atual do ensino de inglês na escola pública.

- **Objetivos e questões de pesquisa**

Segundo Basso (1994), a prática docente não pode ser tomada de forma abstrata e fragmentada, isolada do contexto social que a engendra. Precisamos entendê-la em suas determinações históricas, considerando a relação econômica, social e política da sociedade brasileira que, por meio do Estado, estabelece e implementa políticas públicas educacionais norteadoras da formação do professor e das condições objetivas de seu trabalho.

Ponderamos, assim, que as possíveis respostas para nossos questionamentos poderiam ser construídas com base em um fundamento teórico que levasse em conta a historicidade da profissão do professor de inglês, ou seja, que possibilitasse entender a profissão “professor de inglês” da rede pública de ensino numa construção histórica, em sua totalidade, sem, portanto, negar a subjetividade dos indivíduos. Desta forma, optamos por utilizar para a análise da realidade investigada, um enfoque sócio-histórico que enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

Nessa perspectiva, tomando por referencial a Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978, 2004) e os conceitos de *significado social* – finalidade da atividade docente fixada socialmente – e *sentido pessoal* – sentido subjetivo que o professor atribui ao seu trabalho – o objetivo deste estudo é buscar compreender as significações sociais da atividade do professor de inglês da escola pública e o sentido pessoal construído e atribuído pelo professor à sua profissão. De acordo com a análise dos dados por nós coletados, buscaremos verificar qual relação pode ser estabelecida entre o significado social atribuído à atividade docente e o sentido pessoal conferido a ela pelo professor.

A partir desses objetivos, formulamos as seguintes questões:

1. Que significados sociais são atribuídos à atividade docente do professor de inglês da escola pública?
2. Que sentido pessoal o professor de inglês da escola pública atribui ao seu trabalho?
3. Que relação pode ser estabelecida entre o significado social e o sentido pessoal vinculados à atividade docente?

A fim de apreendermos o significado social que está vinculado à figura do professor de inglês, recorreremos a documentos oficiais de políticas públicas educacionais (Parâmetros, Orientações e Propostas Curriculares Nacionais para o ensino de LE), bem como à leitura de estudos da área da lingüística aplicada: ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 2003; MOITA LOPES, 2003, 2008; PAIVA, 2003, 2008; CELANI, 2005; LEFFA, 1999, 2003; PENNYCOOK, 2008; RAJAGOPALAN, 1997, entre outros), que abordam questões relevantes sobre o ensino de LE em nosso país.

Para compreendermos o sentido pessoal que o professor atribui à sua prática, aplicamos um questionário a 26 professores de inglês da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Por meio desse instrumento, obtivemos dados que nos permitiram delinear o perfil atual desses professores, resgatando elementos de sua história pessoal, bem como informações sobre diversos aspectos envolvidos no contexto de seu trabalho, os quais nos ajudaram a desvelar o sentido pessoal que o professor atribui a sua prática.

- **Organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Na **introdução** foram apresentados os caminhos, a justificativa, os objetivos e as questões da pesquisa.

O **primeiro capítulo** traz a fundamentação teórica da pesquisa. Buscamos reunir nele, elementos teóricos que nos pareceram fundamentais para a análise do nosso tema de pesquisa. Analisamos o histórico e os princípios fundamentais da *Teoria da Atividade*. Em seguida, examinamos os conceitos de *significado social* e *sentido pessoal*, propostos por Leontiev (1978; 2004) e tecemos algumas considerações sobre a questão do *trabalho alienado*.

No **segundo capítulo**, discorremos sobre o referencial metodológico que norteou o desenvolvimento da pesquisa. Devido ao caráter transdisciplinar que este trabalho possui, achamos relevante discorrer sobre o tema da lingüística aplicada e transdisciplinaridade. A seguir, descrevemos a natureza da pesquisa, seu contexto, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e por fim, os procedimentos de análise dos dados.

No **terceiro capítulo**, os dados são apresentados, analisados e discutidos. Primeiramente, traçamos um breve histórico do ensino de LEs no Brasil, que nos permitiu compreender a evolução dos significados sociais atribuídos ao professor de inglês e ao ensino da língua inglesa ao longo da história, até os dias atuais. A idéia de olhar para o passado para construir o presente, visando outras possibilidades para o futuro, alinha-se com a perspectiva histórica que permeia esta pesquisa. Em seguida, traçamos o perfil do professor de inglês da escola pública, considerando dados pessoais e socioeconômicos, dados referentes à formação acadêmica e ao desenvolvimento profissional dos professores, bem como as condições objetivas do trabalho docente. Finalmente, no último item do terceiro capítulo, apresentamos e analisamos aspectos que estão envolvidos na atribuição de sentido ao trabalho docente e discutimos o sentido pessoal da atividade do professor de inglês.

Por fim, nas **Considerações Finais**, analisamos as relações que podem ser estabelecidas entre o significado social e o sentido pessoal da atividade docente.

Encerramos o trabalho com as **Referências Bibliográficas** e os **Apêndices**.

## CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“There is no doubt that human activity is the main source of culture and civilization. There is also no doubt that it is the main way to destroy them. It is mainly activity that has given birth to many of the global problems of the contemporary world. This should not be surprising since in human history the organization and management of activity have dominated the culture of reflecting on and studying that activity, on its results and consequences.” (ZINCHENKO, 1995, p.52)*

Pretendemos nesta pesquisa, compreender a construção da prática docente do professor de inglês da escola pública, a partir do significado social atribuído a essa atividade e do sentido pessoal que o professor confere à mesma. Para tal fim, utilizamos como referencial teórico a perspectiva sócio-histórica<sup>1</sup>, abordando mais especificamente a contribuição que Leontiev dedicou ao estudo da atividade humana como unidade central da vida do sujeito concreto por meio da *Teoria da Atividade*.

Segundo Duarte (2002), há entre os pesquisadores brasileiros, uma carência de trabalhos que focalizem a Teoria da Atividade como referencial para pesquisas e estudos sobre a educação na sociedade brasileira contemporânea. De acordo com o autor, essa teoria, surgida no campo da psicologia, com os trabalhos de Vigotski<sup>2</sup>, Leontiev e Luria, num esforço pela construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista, constitui uma abordagem teórico-metodológica multidisciplinar em potencial para pesquisas na área da educação, antropologia, sociologia do trabalho, lingüística e filosofia.

---

<sup>1</sup> Faz-se relevante ressaltar que pesquisadores da psicologia histórico-cultural, referem-se a esta corrente de diferentes formas: psicologia “histórico-cultural”, “sócio-cultural” ou “sócio-histórica”. Wertsch, Del Rio e Alvarez (1995) esclarecem que o próprio Vigotski raramente, ou talvez nunca, tenha usado o termo “sócio-cultural”; ele e seus colaboradores geralmente usavam os termos abordagem “sócio-histórica” ou “histórico-cultural”. Segundo os autores, os termos “histórico-cultural” e “sócio-histórico” seriam mais apropriados em reconhecimento ao legado deixado por Vigotski, Leontiev, Luria e outros psicólogos soviéticos. Contudo, eles acreditam que o termo “sócio-cultural” seja o mais indicado quando nos referimos ao modo como esse legado tem sido apropriado nos debates contemporâneos na área das ciências humanas. Porém, neste trabalho, optamos por utilizar o termo “sócio-histórico”, por ser este o que aparece na maioria das referências bibliográficas por nós utilizadas, e também por acreditarmos que tal denominação é coerente com o nosso objetivo de pesquisa, que considerará o professor de inglês como um sujeito social, e se preocupará em resgatar a historicidade de sua profissão.

<sup>2</sup> Em virtude de o idioma russo utilizar-se de um alfabeto distinto do nosso, tem-se adotado diferentes formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto latino: Vigotski, Vygotsky, Vygotski ou Wygotski. Da mesma forma, o nome de Leontiev tem sido grafado de diferentes maneiras: Leontiev, Leontyev ou Leont’ev (DUARTE, 2002, 2004). Adotaremos as grafias **Vigotski** e **Leontiev**, por serem as usadas em publicações recentes em edições em língua portuguesa e espanhola.

Jonassen (1999) compara a Teoria da Atividade a uma poderosa lente sócio-cultural e sócio-histórica, através da qual podemos analisar muitas formas de atividade humana, focando a interação da atividade e da consciência num determinado contexto. O autor ressalta que essa teoria é um referencial importante para entendermos a totalidade do trabalho humano e sua práxis, pois a atividade não pode ser entendida ou analisada fora do contexto em que ocorre. Dessa forma, ao analisarmos a atividade humana, devemos levar em consideração não só as ações em que os indivíduos estão engajados, mas também *quem* está engajado em tal atividade, quais são seus motivos e metas, e que resultados ou produtos se originam da atividade.

Para Engeström (1987), que partiu das bases teóricas de Vigotski e Leontiev e aprofundou seus estudos sobre a atividade mediada, a evolução da atividade ocorre pelas várias formas de interação entre organismos e meio ambiente (homem e sociedade). A Teoria da Atividade considera a capacidade humana do ponto de vista **físico** (como somos constituídos e que habilidades sensório/motoras possuímos), **cognitivo** (como pensamos, como aprendemos e que habilidades cognitivas temos) e **social** (como nos relacionamos socialmente).

Tomando como base essas considerações, buscamos no presente estudo, apontar algumas contribuições da Teoria da Atividade à pesquisa sobre a prática docente do professor de inglês no ensino público, tendo como foco as categorias *significado social* e *sentido pessoal*<sup>3</sup>.

A seguir, traçaremos um breve histórico da Teoria da Atividade e apresentaremos uma síntese de seus elementos constitutivos.

## **1.1. A Teoria da Atividade**

### **1.1.1. Histórico e princípios**

Podemos definir a Teoria da Atividade como um referencial teórico-metodológico filosófico e multidisciplinar que pode ser usado para o estudo de diferentes formas de práticas humanas como processos em desenvolvimento, nos níveis individuais e sociais interligados ao mesmo tempo. Tal referencial considera a interação entre os participantes no contexto sócio-

---

<sup>3</sup> Explicaremos as relações entre *significado social* e *sentido pessoal* no Capítulo I, item 1.1.2. (p.26).

histórico em que atuam. Para que possamos compreender as ações que os indivíduos realizam no mundo real, essa teoria propõe como unidade básica de análise a atividade, sempre inserida num contexto (KUUTI, 1996; JONASSEN, 1999; KAPTELININ, 1996).

A Teoria da Atividade tem suas raízes históricas oriundas de três vertentes: a filosofia clássica alemã dos séculos XVIII e XIX – de Kant a Hegel; os escritos de Marx e Engels, os quais elaboraram o conceito de atividade; e a psicologia sócio-histórica, fundada por Vigotski, Leontiev e Luria (NARDI, 1996; KUUTI, 1996; JONASSEN, 1999).

Vigotski iniciou os estudos sobre a atividade humana durante as décadas de 20 e 30, e após sua morte, em 1934, Leontiev e Luria continuaram a desenvolver pesquisas que examinavam a complexa relação entre indivíduos e ambiente social, e ainda o modo como a interação entre indivíduo e ambiente influenciava a formação do pensamento individual.

Vigotski, Leontiev e Luria partiram da teoria marxista para a construção de uma nova psicologia que pudesse estudar o fenômeno psicológico em sua totalidade, por meio de uma metodologia científica com embasamento na história. Assim, Vigotski propôs uma psicologia de base marxista, apropriando-se do materialismo histórico dialético como mediação para a formulação da psicologia sócio-histórica. Segundo os princípios dessa psicologia, *só é possível compreender o psiquismo a partir de sua base material, a partir da maneira como os homens organizam suas vidas, ou seja, as relações sociais de produção estarão na base da constituição do psiquismo* (ASBAHR, 2005b, p.38).

Uma das marcas fundamentais da teoria de Marx na psicologia de Vigotski é o papel central do trabalho, atividade humana por excelência, no processo de desenvolvimento do homem e na constituição do seu psiquismo. Segundo Marx, ao trabalhar, o homem produz não apenas sua vida biológica e social, mas também seu psiquismo. O trabalho, entendido como atividade adequada a um fim, é o que fundamentalmente nos faz humanos. Diferentemente dos animais que encontram sua existência garantida naturalmente, o homem produz sua própria existência: por meio do trabalho o homem transforma a natureza externa mediado por instrumentos que ele próprio criou e tais instrumentos constituem sua segunda natureza, a natureza social do homem. Porém, ao transformar a natureza externa, o homem transforma também sua natureza interna. Como consequência, os fenômenos psíquicos são sociais por sua origem e desenvolvem-se historicamente e socialmente.



De acordo com Kozulin (2002), Vigotski utiliza o conceito de atividade (*Tätigkeit*) já em seus primeiros escritos, quando sugere que a atividade socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à consciência humana e ser considerada como geradora de consciência, ou seja, a consciência é, segundo o autor, construída de fora para dentro, por meio das relações sociais. Em outras palavras, a atividade psíquica interna (os pensamentos) tem sua origem na atividade externa (o trabalho e as relações sociais). Consciência e atividade são, portanto, dois elementos fundamentais à psicologia sócio-histórica. Assim, os psicólogos soviéticos elegem desde o início de sua produção teórica, o conceito de atividade como princípio central ao desenvolvimento do psiquismo humano, estando a atividade humana intimamente vinculada à formação da consciência. Porém, foi Leontiev quem sistematizou o conceito de atividade, fundando a Teoria Psicológica da Atividade, que pode ser considerada como um desdobramento e continuidade da psicologia sócio-histórica. Para Leontiev, a atividade humana é objeto da psicologia, não apenas como uma parte aditiva da constituição da subjetividade, mas como unidade central da vida do sujeito concreto, *é o sopro vital do sujeito corpóreo* (LEONTIEV apud ASBAHR, 2005b, p.45).

Apoiado em Marx e Engels, Leontiev (2004) esclarece que os animais, quando se relacionam com o meio ambiente à sua volta, realizam atividades que resultam na satisfação imediata de suas necessidades biológicas. Desse modo, na origem de uma atividade animal há sempre uma necessidade a ser satisfeita. Diferentemente dos animais, a relação do ser humano com o meio ambiente não ocorre somente no sentido de desenvolver ações práticas voltadas à satisfação imediata de necessidades biológicas. No decorrer da história, os homens construíram inúmeros *instrumentos* para suprir suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não somente instrumentos, mas também novas necessidades e, conseqüentemente, novas atividades. Assim, os seres humanos passaram a agir para produzir os meios de satisfação de suas necessidades. (ASBAHR, 2005a; DUARTE, 2004).

Leontiev (2004) afirma que a diferença fundamental entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana está no fato de a estrutura da atividade animal

caracterizar-se por uma relação imediata entre o *motivo*<sup>4</sup> da atividade, ou seja, aquilo que leva o animal a agir, e o *objeto* da atividade, isto é, aquilo para o qual se dirige a atividade do animal. A atividade animal sempre responde a uma necessidade estritamente biológica, ou seja, toda atividade animal é sempre orientada para objetos que possam satisfazer uma necessidade biológica e é sempre engendrada por esses objetos. Há neste caso, uma relação imediata entre o objeto da atividade e a necessidade que leva o animal a agir sobre ele, ou seja, há uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade.

Segundo Duarte (2002), na atividade humana, diferentemente da atividade animal, a relação direta entre o motivo e objeto da atividade deixa de existir, e surge uma estrutura mais complexa de atividade, bem como uma estrutura psicológica mais complexa:

[...] ao longo da evolução humana, mais precisamente ao longo do processo de passagem da evolução biológica à história social e cultural, a estrutura da atividade coletiva humana foi assumindo cada vez mais a forma mediatizada, ou seja, a indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma estrutura complexa, na qual a atividade coletiva passou a ser composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas a qual só veio a se confundir com a divisão social do trabalho num momento histórico posterior, com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada. (DUARTE, 2002, p.285)

O fato de a atividade humana ser mediatizada por instrumentos – que carregam consigo o significado social para o qual foram criados – faz com que se rompa a fusão, existente no caso do animal, entre sujeito e objeto. A partir do momento em que a atividade passa a ser composta por unidades menores, as *ações*, cada uma das ações individuais componentes da atividade coletiva deixa de ter uma relação direta com o objeto da atividade e passa a manter uma relação indireta com o mesmo. Assim, a atividade humana – diferentemente da atividade animal que se realiza de forma natural, instintiva, determinada

---

<sup>4</sup> Leontiev (2004, p.103-104) define *motivo* como *aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula*. Diz o autor que um motivo pode impulsionar ou estimular uma ação isolada que corresponde ao próprio objeto da ação e que se assim for, o simples ato de agir já é a consecução do motivo. Por exemplo: se um homem sente fome e colhe uma maçã na árvore e sacia sua fome, o objeto da ação, no caso a maçã, corresponde à sua ação e o simples ato de colhê-la satisfaz sua necessidade. O reflexo da maçã no cérebro do homem o impulsionou a agir (colher a maçã) e isto satisfaz sua necessidade de alimentar-se. Mas Leontiev vai além, e afirma que existem situações mais complexas nas quais o motivo da atividade não corresponde aos fins de uma ação isolada, ou seja, várias ações e vários fins são necessários para se chegar a um fim maior pretendido.

por leis biológicas – é orientada por motivos que aparecem social e historicamente ao homem e que são projetados idealmente já no início da atividade de produção dos objetos que vão suprir suas necessidades.

A fim de ilustrar o processo pelo qual a atividade humana passa a ser constituída por um conjunto de ações divididas entre os indivíduos de uma mesma sociedade, Leontiev (2004) nos apresenta o exemplo de uma atividade de caça coletiva primitiva. Nessa atividade, um dos membros do grupo desempenha a função de batedor da caça, isto é, sua função é a de espantar a caça para uma direção previamente estabelecida pelo grupo, de maneira que o restante do grupo possa fazer uma emboscada em um local onde o animal será abatido. Sabemos que a atividade do batedor é estimulada pela necessidade de se alimentar, mas sua ação é a de espantar o animal para uma dada direção; os outros caçadores farão o resto. Assim, o que dá sentido à ação do batedor, ou seja, o que torna sua ação racional é a relação existente entre ela e as ações do restante do grupo, isto é, o conjunto da atividade social. Sem essa relação de coletividade, a ação do batedor, ao espantar a caça, seria irracional, pois ela não proporcionaria a satisfação de sua necessidade de alimento. Tanto a ação do batedor, como a ação dos outros homens que espreitam o animal, justificam-se e ganham o sentido de atividade de caça na medida em que eles captem, por meio da consciência, a relação entre essas ações e a provisão de alimento para todo o grupo. Portanto, a consciência da significação da ação no seio da atividade em que ela se insere é o que possibilita que um sujeito possa realizar uma ação, mesmo que esta, imediatamente, contraponha-se às suas necessidades.

Logo no início do desenvolvimento da sociedade humana, o processo de atividade, anteriormente único, começa a ser dividido entre os diversos participantes da produção. Cabe, assim, a certos indivíduos, a incumbência de conservar o fogo, ou preparar as refeições, enquanto outros devem procurar alimentos. Este processo de divisão técnica do trabalho acarretou uma modificação profunda na estrutura da atividade humana. Duarte (2002) esclarece que:

[...] por meio das transformações que foram ocorrendo na dinâmica da atividade coletiva humana, a mesma passou a se constituir, na maioria das vezes, em uma estrutura complexa e mediatizada, na qual as ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade. Surge assim, a relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, da mesma forma que surge a relação entre o **significado** da ação realizada pelo indivíduo e o **sentido** da mesma. O

significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação. O sentido da mesma diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age. (DUARTE, 2002, p.286 – grifos nossos)

Com o desenvolvimento da atividade de trabalho, a atividade do homem vai se tornando cada vez mais determinada pelos objetos por ele criados, pela natureza que passa a ser conhecida de forma cada vez mais complexa, pelos outros homens e pelas relações existentes entre eles, tornando-se, assim, cada vez mais determinada por leis sócio-históricas (MELLO, 1996).

A relação entre *significado social* (ou *significação*) e *sentido pessoal* é o principal componente da estrutura interna da consciência e um dos fundamentos da Teoria da Atividade. Abordaremos em seguida, reflexões desenvolvidas por Leontiev acerca desses conceitos.

### **1.1.2. Significado social e sentido pessoal**

Para Leontiev (2004, p.100), *a significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação constitui o conteúdo da consciência social, é a entrada na consciência do homem, o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixada sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer* (LEONTIEV, 2004, p.102):

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. (LEONTIEV, 2004, p.100)

O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos. Portanto, as significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual, isto é, adquirem um sentido pessoal:

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p.102).

O significado é, então, psicologicamente, a entrada na consciência, é *o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer* (LEONTIEV, 2004, p.102). Portanto, ao se apropriar das significações, expressas pela linguagem, o homem apropria-se da forma de pensar as objetivações humanas, de uma forma de olhar e compreender o mundo. Porém, o que o significado vai se tornar para o homem que dele se apropria, dependerá do sentido pessoal por ele dado ao significado. O sentido [...] *é criado na vida, pelas relações objetivas que se estabelecem entre os homens, captadas subjetivamente pela consciência do indivíduo, relacionando o motivo da atividade ao fim ou objetivo imediato da ação.* (BASSO, 1994, p.27)

Resumindo, podemos afirmar que na mente humana há uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta. Uma vez que a consciência humana trabalha com as relações entre o significado e o sentido, concluímos que o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o conteúdo de sua ação ao motivo da mesma (DUARTE, 2004; LEONTIEV, 1978, 2004).

A fim de esclarecer os conceitos de *significado*, *sentido* e *motivo*, Leontiev (2004) nos oferece como exemplo a situação na qual um aluno lê uma obra científica que lhe foi recomendada. O fim consciente do aluno é a assimilação do conteúdo da obra, portanto, o significado da atividade de leitura. Já o sentido particular que tal fim tem para o aluno, depende do motivo que estimula esta atividade de leitura. Dessa maneira, o sentido da leitura será diferente, conforme o motivo que estimula o aluno a assimilar o conteúdo da obra: se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura da obra terá um sentido; se é feita apenas para que o leitor tenha condições de passar nos exames, o sentido da leitura será outro: ele lerá a obra com outros olhos. Assim, ao analisarmos a atividade do sujeito, faz-se necessário descobrir qual é o motivo gerador do sentido pessoal.

Leontiev (1978, 2004) declara que as significações sociais não são eternas, uma vez que são produto da história humana e, como tal, transformam-se com as mudanças dos valores, da política, da língua, entre outros, expressando a ideologia de quem as produziu. Elas expressam as sínteses históricas dos produtos culturais, sejam eles palavras, objetos, conceitos ou o conhecimento de forma geral. Dessa forma, as significações sofrem alterações de acordo com as transformações sócio-histórico-culturais que ocorrem no decorrer da história do ser humano e suas atividades vitais, além dos sentidos que o homem vai atribuindo a essas atividades ao longo do tempo.

De acordo com Leontiev (2004), na consciência primitiva<sup>5</sup>, o sentido que um fenômeno consciente tinha para um indivíduo coincidia com o sentido que ele tinha para a coletividade, ou seja, existia uma coincidência entre o sentido e o significado das ações. Basso (1994, p. 36) acrescenta que [...] *o motivo que levava uma pessoa a agir, coincidia com o sentido dado pela coletividade e fixado no significado da atividade*. As significações ainda não estavam completamente diferenciadas e o homem vivia em comunhão com sua sociedade; indivíduo e grupo pouco se distinguiam. Porém,

[...] do ponto de vista do desenvolvimento da consciência, é o alargamento do domínio do consciente, ao qual conduz necessariamente o desenvolvimento do trabalho, dos instrumentos, das formas e relações de trabalho, que prepara a separação do sentido da significação (LEONTIEV, 2004, p. 109).

Assim, o aparecimento e o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada acarretam uma mudança radical na estrutura da consciência, estrutura esta que corresponde às novas condições sócio-econômicas da vida humana:

[...] significações e sentidos não apenas deixam de ser coincidentes, como se tornam contraditórios. Para o trabalhador, embora o significado social de seu trabalho seja produzir determinados produtos, o sentido de trabalhar é outro, é obter um salário porque só assim pode sobreviver. Leontiev chama de

---

<sup>5</sup> Leontiev (2004) entende por *consciência primitiva*, a consciência humana nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade, nas primeiras etapas do desenvolvimento das comunidades primitivas, quando os homens efetuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios de produção e dos seus frutos era comum; quando, por consequência, a divisão social do trabalho, as relações de propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não existiam.

alienação<sup>6</sup> a esta contraposição entre significado e sentido. Assim, operar uma máquina, costurar uma peça ou executar tarefas parceladas da produção não têm um sentido em si mesmo, mas o sentido está em ganhar determinado salário após trabalhar tantas horas. **A atividade humana, aquilo que mais fortemente caracteriza a vida do homem, aliena o conteúdo de sua própria vida.** (ASBAHR, 2005a, p.112 – grifos nossos)

Portanto, a forma como a sociedade passa a se organizar para produzir sua existência, isto é, a forma que assume o processo de trabalho, determina que a maioria dos homens se esvazie de sua essência humana e não usufrua das condições que tornam a atividade humana, enquanto atividade criadora, social e consciente, cada vez mais universal e livre. Condiicionados por situações concretas que restringem o desenvolvimento humano ao mínimo necessário, os homens tendem a unilateralizar-se, ao invés de desenvolverem-se como seres universais e livres. (MELLO, 1996)

A seguir, apresentaremos de forma mais detalhada, reflexões acerca do trabalho alienado.

### 1.1.3. O trabalho alienado

Segundo Leontiev (2004, p.128), com o desenvolvimento da sociedade de classes, *a massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem.* Como resultado, a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente. Embasado nas idéias de Marx, Leontiev afirma que essa alienação é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca, pois originalmente, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais, isto é, o homem encontrava-se em perfeita relação de unidade natural com as condições objetivamente necessárias à sua vida. Porém, o processo de produção inaugurado com a propriedade privada desagregou esta relação. Tal processo é marcado pelo empobrecimento extremo da maioria dos homens em relação às possibilidades criadas pelo desenvolvimento humano. Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, o homem vê-se coagido a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Com isso, mesmo *sendo o trabalho o*

---

<sup>6</sup> De acordo com Asbahr (2005b), quando Leontiev refere-se à contraposição entre significado social e sentido pessoal como **alienação**, ele se apóia no conceito de alienação de Marx, encontrado nos *Manuscritos econômicos filosóficos*, estendendo, porém, sua explicação às formas como essa alienação ganha contornos psicológicos. Dessa maneira, assim como Asbahr, quando nos referirmos ao conceito de alienação, estaremos nos referindo ao conceito de alienação psicológica proposto por Leontiev.

*conteúdo mais essencial da vida, devem [os homens] alienar o conteúdo da sua própria vida* (LEONTIEV, 2004, p.129).

As relações objetivas geradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes. Desse modo, na sociedade capitalista, o conteúdo das ações dos trabalhadores e o motivo pelo qual agem são contraditórios, passando a consciência humana a ser fragmentada, desintegrada. Em muitas situações de divisão do trabalho, o sujeito participa de atividades, mas não se reconhece no produto do seu trabalho, devido às situações impostas pelas próprias condições desse trabalho. Assim, o trabalho se torna alienado, uma vez que a ação do sujeito passa a ser mecânica e não propicia oportunidades de transformação em sua consciência.

Leontiev (2004, p.130) argumenta que a atividade do batedor, no exemplo da caça primitiva<sup>7</sup>, *é subjetivamente motivada pela parte da presa que lhe caberá e que corresponde às suas necessidades*. Assim, a presa é o resultado objetivo da sua atividade, no contexto da atividade coletiva. Da mesma maneira, na produção capitalista, o operário assalariado procura, subjetivamente, por meio de sua atividade, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, habitação, entre outros, mas o produto objetivo de sua atividade é distinto: pode ser o *minério que extrai, o palácio que constrói* (LEONTIEV, 2004, p.130). Portanto,

o que ele produz *para si mesmo* não é a seda que tece, não é o ouro que extrai da mina, não é o palácio que constrói. O que produz para si próprio é o *salário* – e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez a uma camisola de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento numa cave. [...] Nas condições da sociedade capitalista, o operário sabe o que é a fiação ou a tecelagem? Possui ele os conhecimentos e as significações correspondentes? Naturalmente que possui estas significações; em todo o caso só na medida em que isso é necessário para tecer, fiar, furar racionalmente – numa palavra, para efetuar as operações de trabalho que constituem o conteúdo do seu trabalho. Todavia, nas condições consideradas, a tecelagem não tem para ele o sentido subjetivo de tecelagem, fiação ou de furação. As doze horas de trabalho não têm, de modo algum, para ele, o sentido de tecer, de fiar, de furar, etc., mas sim o de *ganhar* aquilo que lhe permita sentar-se a mesa, dormir na cama. (LEONTIEV, 2004, p.130-131 – grifos no original)

---

<sup>7</sup> Conferir p.25.



Em outras palavras, podemos então considerar que o operário, ao fiar e tecer, conhece o significado da sua ação, embora o motivo que o leva a agir não seja suprir as necessidades de fio e tecido da sociedade, e sim garantir a sua sobrevivência, ou seja, o sentido da sua ação é dado pelo salário. Dessa forma, com a divisão social do trabalho, o sujeito que executa a atividade não participa mais do planejamento da mesma. Tal sujeito não realiza uma atividade que adquire sentido no produto que se configura ao final dela e que responde às suas necessidades. Ao contrário, o produto de seu trabalho lhe é indiferente, pois pertence ao capital:

As tarefas que o trabalhador executa só adquirem sentido no panorama mais amplo onde seu trabalho é trocado por um salário através do qual o trabalhador compra os produtos que respondem às suas necessidades. Ou seja, o processo de trabalho deixa de responder a uma necessidade individual ou coletiva do trabalhador para responder às necessidades do capital. Nestas condições, o homem trabalha por um motivo que apenas indiretamente tem a ver com sua ação: o salário é o motivo que o leva a agir e não o produto do seu trabalho. Suas necessidades são satisfeitas indiretamente, enquanto sua atividade se torna um meio de satisfazer necessidades que lhe são estranhas. [...] Seu trabalho torna-se apenas um meio de vida [...]. (MELLO, 1996, p.24-25)

Desse modo, na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e da divisão em classes, há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação, pois o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado social, ou seja, ao sentido dado pela sociedade. Portanto, as relações sociais na sociedade dividida em classes levam à separação da atividade do homem e seu produto: a força de trabalho e o produto do trabalho tornam-se mercadorias, originando a possibilidade de separação entre significado e sentido, pois o motivo que incita o indivíduo a agir não corresponde ao fim da sua ação. Nas palavras de Leontiev (2004, p.130),

a sua atividade de trabalho transforma-se, para ele, em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é. Doravante, o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objetiva.

Assim organizado, *o processo de trabalho apenas envelhece o corpo e esgota o espírito, ao invés de ser uma forma de exercício das forças humanas físicas e espirituais*

(MELLO, 1996, p.25). Em outras palavras, a alienação do trabalho – da atividade humana vital – é o elemento determinante do processo geral da alienação que toma a vida do homem.

Com a divisão social do trabalho ocorre, também, a separação entre trabalho intelectual e trabalho físico, sendo que o trabalho intelectual, como qualquer outro trabalho, passa a ser submetido às condições gerais da produção, ou seja, transforma-se num meio de vida, passando a ser remunerado, assalariado. Dessa forma, a atividade intelectual também perde seu sentido e torna-se, primordialmente, forma de obter um salário. Leontiev (2004, p.294) observa que assim, *enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece.* (grifos no original)

Basso (1994) estende essa análise para a atividade docente e argumenta que ela será alienada quando o sentido pessoal não corresponder ao significado efetivo atribuído a essa atividade socialmente:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSO, 1994, p.38-39)

Dessa forma, a pesquisadora considera que a ruptura entre o significado e o sentido da atividade docente compromete o produto do trabalho do professor, interferindo diretamente na qualidade de ensino e gerando nele sentimentos de desânimo e frustração.

A alienação da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo, ou seja, o conteúdo objetivo da atividade não coincide com o seu conteúdo subjetivo, com aquilo que ela é para o próprio homem. Tal situação confere traços psicológicos particulares à consciência. De acordo com Leontiev (2004), o processo de luta interior ocasionado pela tomada de consciência do sentido da realidade, ou seja, da ruptura entre significações e sentido pessoal é denominado de *contradições da consciência* ou *problemas de consciência*:

O fato do sentido e as significações serem estranhas umas às outras é dissimulado ao homem na sua consciência, não existe para a sua introspecção. Revela-se-lhe todavia, mas sob a forma de processo de luta interior, aquilo a que se chama correntemente as **contradições da consciência**, ou melhor, os **problemas de consciência**. São eles os processos de tomada de consciência do sentido da realidade, os processos de estabelecimento do sentido pessoal nas significações. (LEONTIEV, 2004, p.52 – grifos nossos)

Apoiada em Leontiev, Asbahr (2005b) alerta para o fato de que tais contradições podem acarretar grandes sofrimentos psíquicos nos indivíduos e, no limite, o adoecimento psicológico. Porém, os problemas ou contradições da consciência

podem também impulsionar a tomada de consciência das relações de exploração e o engajamento em lutas pela superação da sociedade de classes e construção da sociedade socialista. Somente com o fim da propriedade privada e das relações sociais de exploração é que podemos vislumbrar uma nova estruturação da consciência humana, uma consciência mais integral, não alienada, em que a atividade humana seja verdadeiramente humanizadora. (ASBAHR, 2005b, p.54-55)

Considerando os pressupostos da Teoria da Atividade, os conceitos de significado social, sentido pessoal, motivo e alienação da atividade, perguntamo-nos quais poderiam ser as contribuições da Teoria da Atividade para a pesquisa sobre a atividade docente: quais seriam os significados sociais vinculados à figura do professor de inglês e à atividade docente na realidade atual do ensino público? Qual seria o sentido pessoal atribuído pelo professor ao seu trabalho, ao seu fazer pedagógico? Que motivos pessoais estariam subjacentes ao desenvolvimento das atividades pedagógicas dos professores? Que relações se estabelecem entre o significado social e o sentido pessoal da atividade docente?

Procuraremos responder tais questionamentos nas considerações finais deste trabalho, apoiando-nos na fundamentação teórica apresentada e nos dados obtidos.

Abordaremos a seguir, a metodologia de pesquisa do presente estudo.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e justificar a escolha metodológica da presente pesquisa, descrevendo o seu contexto, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados. Além disso, refletiremos sobre o caráter transdisciplinar desta investigação.

### 2.1. Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade

Considerando o fato de que o foco desta pesquisa incide sobre a atividade docente do professor de inglês da escola pública, encontramos respaldo num arcabouço teórico multidisciplinar que, para nós, se mostrou compatível com o contexto, as variáveis e os objetivos do estudo realizado, a Teoria da Atividade, que, com seus princípios, nos permitirá uma análise criteriosa do significado social e sentido pessoal atribuídos à prática docente.

Conforme elucidado anteriormente, essa teoria surgiu no campo da psicologia, com os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, num esforço pela construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista e constitui uma abordagem teórico-metodológica multidisciplinar para pesquisas na área da educação, antropologia, sociologia do trabalho, lingüística e filosofia (DUARTE, 2002). Assim, entendemos que o tipo de conhecimento teórico com o qual precisamos nos envolver para tentarmos teoricamente compreender a questão da presente pesquisa perpassa outras áreas do conhecimento, gerando o que se entende por *transdisciplinaridade*.

Como faremos uso de conhecimentos advindos de outra área, no caso a Psicologia, e também abordaremos questões de cunho sociológico, político e educacional, consideramos relevante tecer algumas reflexões sobre a transdisciplinaridade da Lingüística Aplicada (LA).

Para iniciarmos nossa reflexão, faz-se necessário, primeiramente, identificarmos o lugar que a LA ocupa atualmente em relação às outras disciplinas com as quais ela se relaciona. Celani (apud PAIVA, 2008, p.6) apresenta uma explicação bastante interessante sobre isso:

Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da lingüística. Estaria provavelmente no centro gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas

relacionadas com a linguagem, dentre as quais estaria a Lingüística, em pé de igualdade conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução.

Em seu livro intitulado *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*, Moita Lopes (2008a) reúne artigos de pesquisadores que têm procurado ir além da discussão *já envelhecida*, sobre a diferença entre a Lingüística e a Lingüística Aplicada, com o propósito de construir novos direcionamentos e paradigmas para teorizar e fazer LA. Tais pesquisadores, incluindo Moita Lopes, compartilham a necessidade de atentarmos

para teorias extremamente relevantes nas ciências sociais e nas humanidades que precisam ser incorporadas à LA. Tais teorizações, [...] se prendem principalmente a compreensões referentes à natureza do sujeito social, advindas de uma problematização dos ideais modernistas que têm implicações de natureza epistemológica.

[...]

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão de mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam. (MOITA LOPES, 2008c, p.15-21)

Ainda segundo o autor, a transdisciplinaridade no campo de pesquisa em LA nos fornece alternativas que refletem visões de mundo, ideologias e valores de seus proponentes. Desse modo, abordar questões sociopolíticas e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA.

Rajagopalan (1997, p.4) defende a idéia da “indisciplinaridade” da LA quando declara não mais reconhecer *a necessidade de manter com tanto zelo e ciúme as fronteiras entre as disciplinas*. Segundo o autor,

Já se falou muito na inter- e transdisciplinaridade. Penso que o termo mais apropriado – ao menos no que diz respeito à minha condição atual enquanto pesquisador – deva ser o neologismo “indisciplinaridade”. Indisciplinaridade não significa necessariamente descrença total nas abordagens teóricas que aí estão. Muito menos ainda significa desejo de “bagunçar o coreto” da sinfonia acadêmica, formada pelas diversas disciplinas. Significa, no meu modo de entender, uma certa vontade de trabalhar novas questões ou, por que não, velhas questões sob novas perspectivas. Significa, isto sim, abordar tanto os problemas tradicionais como as soluções consagradas propostas a

cada um deles com um pouco mais daquilo que se pode chamar de “espírito de problematização”, um pouco mais do espírito tão saudável de ceticismo (desde que, é claro, utilizado com prudência) – enfim, temperar tudo o que é oferecido a nós como pontos pacíficos do campo do saber “with a grain of salt”, como dizem os ingleses. (RAJAGOPALAN, 1997, p.4-5)

Da mesma maneira, Pennycook (2008) defende que a LA pode ser informada por outras disciplinas tais como lingüística, psicologia e educação. O autor nos diz que

o trabalho multidisciplinar deve ser entendido não como se estivéssemos sentados à mesa da LA com um menu fixo e escolhendo o que comer (devemos começar com uma tigela de lingüística e, a seguir, tentar psicologia como prato principal?), mas, ao contrário, como se estivéssemos naquele momento em um restaurante quando se está examinando o menu e um prato quente e aromático voa em nossa frente nas mãos de um garçom e me pergunto: o que estão comendo? Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança. (PENNYCOOK, 2008, p.73)

Desse modo, Pennycook (2008) utiliza-se do termo *LA transgressiva* para se referir à tendência da LA em ir além do conceito de uma disciplina fixa, para se tornar uma disciplina que gera teoria por si mesma, ou seja, a tendência da LA em atravessar, transgredir fronteiras disciplinares com o intuito de desenvolver uma nova agenda de pesquisa. A noção de transgressão também envolve a necessidade de incluir *instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais*. (PENNYCOOK, 2008, p.74). Assim, transgredir estaria relacionado ao *mover-se para além das fronteiras, ao desejo de conhecer para além do que está imediatamente perceptível*. (PENNYCOOK, 2008, p.75). Portanto, a LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras.

Moita Lopes (2008b) enfatiza a importância de, como lingüistas aplicados, reinventarmos a vida social, o que inclui reinventarmos formas de produzir conhecimento, *uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la* (p.85). O autor propõe uma agenda para uma LA contemporânea, *híbrida/mestiça*, que atravesse outros campos das ciências sociais e das humanidades, e que tenha como prioridade renarrar a vida social:

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida

social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguísta aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão. (MOITA LOPES, 2008b, p.90)

Assim, Moita Lopes (2008b) defende a produção do conhecimento que considere o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos, enfim, um conhecimento que supere a divisão entre teoria e prática/aplicação. Como o autor, entendemos que o campo da LA está localizado nas ciências sociais, e que, portanto, seja imprescindível que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história, formulando conhecimento que seja relevante à vida social, levando em conta as vozes dos que a vivem. Tal conhecimento é contrário à produção do conhecimento que coloca o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada.

Na mesma linha de pensamento, Rojo (2008) discorre sobre o caráter interdisciplinar da LA, em especial em sua vertente sociocultural ou sócio-histórica, a qual *procura enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades, instituições* (ROJO, 2008, p.254). Segundo a autora, tal enfoque da LA, fundamentado na psicologia social de Vigotski e de seus seguidores, volta-se para as políticas linguísticas e o ensino de línguas, e busca seus instrumentos na reflexão. No lugar do sujeito atemporal e a-histórico, passa-se a focar o sujeito psicológico historicizado, o sujeito sócio-histórico.

Rojo (2008, p.254) argumenta que o tipo de conhecimento buscado pela LA transdisciplinar é o conhecimento que abrange entender, explicar ou solucionar problemas contextualizados e socialmente relevantes, bem como aprimorar soluções existentes. Não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto a fim de testá-la; busca-se a solução de *problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...]* (p.258).

Ressaltamos, portanto, o caráter transdisciplinar que nossa pesquisa possui, por buscarmos respaldo teórico na área da psicologia para abordarmos questões que visam problematizar os valores e atitudes que orientam e fundamentam o ensino da língua inglesa no

contexto da escola pública, bem como inferir o sentido pessoal que o professor de inglês atribui à sua prática, levando em consideração todas as variáveis envolvidas no cotidiano de seu trabalho. Assim, pretendemos produzir conhecimento que seja socialmente relevante, com vistas a uma compreensão mais abrangente e crítica da complexidade relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

## 2.2. Natureza da pesquisa

Ao refletirmos sobre os caminhos metodológicos que trilharíamos, encontramos na abordagem qualitativa de base interpretativista, a forma de investigação que nos guiaria de maneira mais adequada e coerente com os propósitos de nosso estudo.

No artigo intitulado *Traveling light: A student's guide for qualitative research*, Oran (1998) elabora um interessante paralelo entre a pesquisa qualitativa e a viagem de exploração. Segundo a autora, ao partirmos para uma viagem desse tipo, não precisamos carregar um mapa; apenas as ferramentas necessárias para *traçarmos* um, durante a viagem. Não conhecemos a rota ou o ponto final para onde nossa pesquisa nos conduzirá, mas devemos ser observadores flexíveis e também nos permitir desviar de alguns caminhos que não sejam interessantes para a exploração do terreno pelo qual estamos interessados. Diz a autora:

So, I travel light to leave space for the data, the questions, souvenirs and silences that I will carry home from a setting. I deliberately set aside my own assumptions, identities, biases, and the comforts of who I am, and accept the identity of stranger so that I can take clearer word pictures of the communities I visit. Without obsessive preparations intended to make me comfortable, but with a large dose of humility and courage, I can prepare myself to follow the maps, itineraries, and invitations of the participants. It is, after all, their words I want to hear and their experiences I want to learn. Equipped with humble curiosity and respect, I can accept hospitality graciously. Every research journey is an invitation to learn what I haven't known before from those who can teach me best, so I find that I am best equipped for qualitative research when I travel light<sup>8</sup>. (ORAN, 1998, p.34)

---

<sup>8</sup> Assim, eu viajo com pouca bagagem para deixar espaço para os dados, questionamentos, lembranças e silêncios que trarei para casa de algum lugar. Propositadamente, deixo de lado minhas próprias hipóteses, identidades, preconceitos e o conforto de ser quem eu sou, e aceito a identidade de um estranho, para que eu possa captar imagens fiéis das comunidades que visito. Sem preparações obsessivas para me assegurar conforto, mas com grande dose de humildade e coragem, estou preparada para seguir os mapas, os itinerários e os convites dos participantes. Afinal de contas, são as palavras deles que eu quero ouvir e suas experiências que quero conhecer. Equipada com humilde curiosidade e respeito, posso, amavelmente, aceitar hospitalidade. Cada viagem de pesquisa é um convite para aprender o que eu não sabia antes, daqueles que podem me ensinar da melhor maneira possível. Portanto, eu acredito que estou melhor equipada para a pesquisa qualitativa quando viajo com pouca bagagem. (tradução nossa)



Telles (2002) afirma que atualmente, a modalidade qualitativa de investigação tem sido cada vez mais freqüente na pesquisa em educação, pois educadores e professores têm se interessado pela *qualidade* dos fenômenos educacionais *em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola* (TELLES, 2002, p.102).

A pesquisa do tipo qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (apud Lüdke & André, 1986, p.13) *envolve a obtenção de dados descritivos, [...] enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes*. Da mesma forma, Triviños (1987) aponta que o objetivo principal da pesquisa qualitativa interpretativista é a descrição das características de determinada população ou fenômeno num contexto, sendo que a preocupação central desse estudo é o processo dos fenômenos e não simplesmente os resultados e o produto final da análise dos dados. Dessa maneira, os significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno analisado. Por essa razão, segundo Triviños, o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses pré-estabelecidas; porém, apóia-se em uma fundamentação teórica acerca do tópico a ser investigado. As hipóteses e generalizações surgem a partir da coleta de dados e de sua interpretação, e não antes.

Bogdan e Biklen (1994, p.47-50) enfatizam que *o significado é de importância vital nesse tipo de abordagem, ou seja, os investigadores estão interessados **no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas*** (grifos nossos). Apoiado em Erickson, Villani (2007) também esclarece que:

A palavra qualitativa implica uma ênfase no **processo** e **significados** que não são rigorosamente examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou freqüência. **Os pesquisadores qualitativos reforçam a natureza socialmente construída da realidade [...].** Eles procuram respostas a perguntas que revelam **como a experiência social é criada e qual significado é dado a elas.** [...] As perguntas chave que regem este tipo de pesquisa seriam do tipo **“O que está acontecendo aqui especificamente? O que estes acontecimentos significam para as pessoas engajadas neles?”**. (VILLANI, 2007, p.128-129 – grifos nossos)

Assim, o propósito de fazermos um trabalho qualitativo de base interpretativista, deve-se, sobretudo, por considerarmos este método de pesquisa como um caminho aberto às possibilidades de desvelamento da estrutura de significação do nosso objeto de pesquisa. Desse modo, considerando que a escolha do tipo de pesquisa deve adequar-se à concepção

teórico-metodológica e ao foco de estudo do pesquisador, nossa opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por esta adequar-se ao desenvolvimento do objetivo central deste trabalho que é investigar as relações complexas envolvidas na atividade docente do professor de inglês da escola pública, bem como o sentido pessoal que ele atribui à sua atividade.

Cabe ainda enfatizar, que, segundo Denzin & Lincoln (apud VILLANI, p.131), na pesquisa qualitativa *não pode haver critério para o julgamento de seu critério*, isto é, a interpretação dos dados *é um astuto processo político e não há uma única verdade interpretativa*. Deste modo, a análise dos dados desta pesquisa tem cunho interpretativista, uma vez que produziremos significados a partir das informações obtidas por meio dos questionários, ou seja, procuraremos atribuir sentidos aos dados fornecidos pelos sujeitos.

### **2.3. Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Segundo dados obtidos junto à Diretoria de Ensino, existem atualmente nesse município, 16 escolas estaduais nas quais a disciplina Inglês é ministrada no Ensino Fundamental – Ciclo II (5ª a 8ª séries) e/ou no Ensino Médio.

Os participantes desta pesquisa são 26 professores que lecionam a disciplina Inglês na rede pública de ensino dessa cidade.

### **2.4. Coleta de dados**

#### **2.4.1. Instrumentos de coleta de dados**

A fim de obter informações que nos permitissem traçar o perfil dos professores de inglês e que também contivessem dados que nos ajudassem a inferir o sentido que os docentes atribuem às suas práticas, elaboramos um questionário<sup>9</sup> composto de questões fechadas, abertas e semi-abertas, o qual foi dividido em cinco seções, a saber:

- 1) *Dados pessoais*
- 2) *Dados familiares e socioeconômicos*
- 3) *Formação*
- 4) *Trajetória profissional*

---

<sup>9</sup> Uma cópia do questionário se encontra nos apêndices (p.155).

### 5) *Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de inglês e prática pedagógica*

É importante ressaltar que o processo de elaboração do questionário exigiu muito cuidado. Foram necessários vários encontros com o orientador para que pudéssemos discutir a adequação das questões aos objetivos da pesquisa. Nessas reuniões, definimos as seções que comporiam o questionário, analisamos e discutimos a clareza e objetividade das perguntas e a adequação da linguagem. Compreendíamos ser o processo de elaboração do questionário uma fase extremamente importante da investigação, pois as questões formuladas nos forneceriam subsídios para responder as questões de pesquisa. Embora longo, tal processo se constituiu uma fase muito enriquecedora do estudo, pois compartilhamos opiniões, lapidamos objetivos e definimos melhor o foco de estudo.

A fim de preservarmos a identidade dos professores participantes da pesquisa, os mesmos serão identificados pela letra *P* seguida de um número, como por exemplo, *P1*, *P2*, *P3* e assim por diante. As escolas serão denominadas por letras, seguindo ordem alfabética.

Algumas partes dos questionários de *P1* e *P5* foram respondidas oralmente, na forma de entrevista, pois ao chegarmos às escolas em que essas professoras lecionavam, para a coleta dos questionários, as mesmas não haviam respondido todas as questões, e se propuseram a respondê-las oralmente. As participantes *P7* e *P9*, que trabalham na mesma escola, nos disseram que gostariam de debater algumas questões oralmente, juntas, num mesmo horário. Marcamos então uma entrevista com as duas professoras. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas, e nos utilizaremos de trechos delas ao longo do trabalho.

Embora esses procedimentos de entrevistas não tivessem sido previstos, eles se tornaram necessários e, dessa forma, relevantes ao desenvolvimento da pesquisa, podendo, portanto, também ser considerados na categoria de instrumentos de obtenção dos dados.

Fizemos também anotações que compreendem observações em relação às impressões das condições físicas das escolas que visitamos e a comentários feitos pelos professores nas ocasiões em que conversamos com os mesmos para a entrega e/ou devolução dos questionários.

### 2.4.2. Procedimento de coleta

Primeiramente, para que os dados pudessem ser coletados, marcamos uma reunião com a Dirigente Regional de Ensino da cidade lócus da pesquisa. Durante esse encontro, discorremos sobre os propósitos do estudo e lhe entregamos uma carta de apresentação elaborada pelo orientador. A Dirigente Regional de Ensino nos forneceu, então, uma carta, autorizando nosso acesso às escolas estaduais da cidade<sup>10</sup>.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, fizemos os primeiros contatos com os coordenadores pedagógicos ou diretores das escolas selecionadas. Nesses primeiros contatos, feitos por telefone, informamo-nos sobre o número de professores de inglês de cada escola, bem como o horário em que poderíamos encontrá-los no local. Optamos por, na maioria das vezes, contatar os professores antes de seus HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), pois nesse horário tínhamos mais chance de encontrá-los nas escolas. Quando não era possível contatá-los no horário de seus HTPCs (os professores que trabalham em mais de uma escola, fazem o HTPC nas diferentes escolas em que lecionam, o que tornou difícil sabermos em qual horário e escola o professor faria o HTPC), procurávamos estar nas escolas um pouco antes do horário de suas aulas, ou esperávamos algum horário de intervalo do professor. Algumas vezes precisamos retornar à mesma escola três ou até mesmo quatro vezes, a fim de conseguirmos conversar com determinados professores.

Gostaríamos de ressaltar que, sem exceção, tivemos uma recepção muito calorosa por parte dos coordenadores e diretores das escolas, ou seja, todos se dispuseram a nos ajudar a contatar os professores, nos fornecendo os horários de HTPC dos mesmos ou algum outro horário em que fosse possível encontrá-los no ambiente de trabalho. Apenas uma coordenadora dificultou um pouco nosso acesso, pois segundo ela, *havia muitos pedidos de pesquisadores e estagiários querendo fazer pesquisa naquela escola.*

Por meio de nossos primeiros contatos com as escolas selecionadas, obtivemos os seguintes dados:

---

<sup>10</sup> Na mesma ocasião, apresentamos à Dirigente a “Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos”, para que ela pudesse assiná-la. Nesse documento, exigido pelo Comitê de Ética, constam dados sobre a pesquisa a ser executada, bem como dados sobre o pesquisador. Por meio da assinatura da Dirigente de Ensino, obtivemos autorização para realizar a pesquisa nos locais indicados. Depois de reunirmos todos os documentos e autorizações requisitados pelo Comitê de Ética, demos entrada ao pedido de aprovação junto ao mesmo, no dia 31/03/2008. O projeto de pesquisa foi aprovado no dia 20/05/2008.

Escola	Nº de profs de Inglês
A	3
B	2
C	1
D	4
E	3
F	5
G	1
H	2
I	1
J	3
K	1
L	1
M	5
N	2
O	3
P	2
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>

Tabela 1: Relação escolas/número de professores de Inglês

Portanto, podemos considerar que, de acordo com dados fornecidos pelas escolas da cidade lócus da pesquisa, existiam, no momento da coleta de dados, 39 professores atuantes na rede pública de ensino. Faz-se necessário esclarecer que o número de professores fornecido pelas escolas não é constante, ou seja, às vezes varia, em muitas escolas, a cada semana. Isso se dá pelo fato de que alguns professores não são efetivos e mudam de escolas freqüentemente, de acordo com as atribuições de aulas que ocorrem todas as semanas.

Com os horários das disponibilidades dos professores em mãos, seguimos para a coleta de dados. Partimos com certa apreensão em relação ao modo como seríamos recebidos pelos professores das escolas. Lembramo-nos do artigo *É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!*, escrito por Telles (2002), no qual o autor relata as reações dos professores no momento em que são convidados a participar de pesquisas acadêmicas. O autor observa que os professores, às vezes, respondem ao convite de participação em pesquisas com respostas como a que deu título ao artigo escrito por ele, ou então com respostas como “Cobaia? Eu, hein!”, “O que vou aprender com sua pesquisa?”, ou ainda “No que vou ser avaliada?”.

Telles (2002) considera que tais questionamentos, atitudes de desconfiança, ou mesmo recusa na participação em pesquisas por parte de professores ocorrem, entre outros motivos, devido à dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que *invadem* as escolas com seus instrumentos de coleta de dados, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou

teses de Doutorado e não retornam às instituições escolares para compartilharem os resultados dos estudos com os profissionais que contribuíram para sua realização.

No caso de nosso estudo, comprovamos que existiu uma desconfiança inicial por parte de alguns professores no que se referia aos objetivos desta pesquisa. Quando explicávamos que nosso trabalho tem como um de seus objetivos a compreensão do sentido que o professor atribui ao seu fazer pedagógico, ou seja, que estávamos interessados na figura do professor, em ouvir suas vozes, muitos professores, às vezes em tom de brincadeira, nos perguntavam<sup>11</sup>:

*É pra eu escrever tudo o que eu sinto mesmo? (P1)*

*Você quer mesmo saber como eu me sinto? (P12)*

*Posso escrever tudo o que eu penso mesmo? (P26)*

Ou ainda:

*Você quer mesmo saber o que eu penso? Olha que eu vou desabafar, hein! (P17)*

Outros nos disseram:

*Ih, você não vai gostar muito do que eu tenho pra dizer, não... (P21)*

*Acho que eu não sou a pessoa mais indicada pra responder esse questionário, bem. Eu ando tão cansada de tudo... (P2)*

Alguns professores alegavam falta de tempo:

---

<sup>11</sup> Reproduziremos neste trabalho, além das falas dos professores extraídas dos questionários, trechos de depoimentos que nos foram fornecidos no momento da entrega e/ou coleta dos questionários. Em tais momentos sempre ocorriam conversas informais com os professores a respeito da pesquisa, momentos nos quais nos eram fornecidos dados muito relevantes e interessantes para este estudo. Muitas vezes, tais “bate-papos” se estendiam por vários minutos, e sentíamos a necessidade que os professores tinham de falar sobre si mesmos. Muitas vezes tivemos a sensação de que os professores ficavam felizes em nos receber, pois nos viam como alguém disposto a ouvi-los, nos viam como um porta-voz. Procuramos anotar em um diário todas as nossas impressões, bem como comentários relevantes dos professores, dados esses que aparecerão ao longo da dissertação.

*O questionário é muito longo? Tô tão sem tempo... Quanto tempo você pode deixá-lo comigo? (P3)*

Porém, ao explicarmos que este trabalho visa à compreensão das relações complexas envolvidas na atividade docente dos professores, bem como a obtenção do perfil do professor de inglês da escola pública da atualidade, os professores se mostravam dispostos a participar da pesquisa e o que ouvimos deles eram declarações como:

*Ah, que bom! Precisamos de estudos em que apareçam nossas vozes. (P6)*

*Vai ser bom pra eu refletir sobre o que penso a respeito do meu trabalho. Aliás, tenho curiosidade em saber se os outros professores se sentem como eu. (P22)*

Assim, no contato inicial com os professores, foram prestados esclarecimentos sobre o trabalho a ser realizado pela pesquisadora e explicitado o convite para a participação dos mesmos. Nesse momento, também entregávamos ao professor o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”<sup>12</sup>, documento exigido pelo Comitê de Ética, no qual constam a explicação da pesquisa e a garantia do anonimato dos participantes.

Tendo o professor concordado em participar da pesquisa, entregávamos o questionário e perguntávamos quando poderíamos retornar à escola para buscá-lo. Geralmente estipulávamos o prazo de uma semana para a coleta do questionário.

Levando em consideração que o número de professores varia com frequência nos estabelecimentos escolares (conforme mencionado na página 43), e também o fato de que queríamos entregar os questionários pessoalmente, nos foi possível encontrar, no período de entrega dos mesmos, 28 docentes em atuação.

Entregamos pelo menos um questionário em cada uma das 16 escolas da cidade que possuem a disciplina Inglês no currículo do Ensino Fundamental e/ou Médio e obtivemos pelo menos um questionário respondido proveniente de cada uma dessas 16 escolas. Dentre os 28 questionários entregues, tivemos um retorno de 26 respondidos. Os dois questionários não retornados pertenciam a dois professores que “mudaram” de escola antes da data

---

<sup>12</sup> Uma cópia desse documento se encontra nos apêndices (p.161).

combinada com a pesquisadora para a coleta dos mesmos. Três professoras nos enviaram os questionários via e-mail, por considerarem mais prático.

Consideramos a participação de 26 professores – que corresponde a 67% do número total (39) de professores de inglês da cidade, conforme recorte estatístico no momento de consulta às escolas – como uma amostra bastante representativa do total de docentes que lecionam inglês na cidade onde realizamos esta pesquisa. Tal amostra pode nos fornecer uma visão global da realidade que pretendíamos estudar. Vale também ressaltar que o fato de termos participantes de pesquisa provenientes de todas as escolas da cidade onde a pesquisa foi realizada é bastante significativo, uma vez que pudemos ter acesso a dados e impressões de professores que lidam com públicos diversificados, desde escolas situadas na periferia da cidade, nas quais as condições de trabalho são mais adversas, até escolas centrais, consideradas “padrão” de ensino.

## **2.5. Procedimento de análise dos dados**

De posse dos 26 questionários preenchidos, iniciamos o processo de tabulação e análise dos dados.

A princípio fizemos diversas leituras de cada um dos questionários, detendo-nos em cada uma das questões, com o objetivo de investigarmos as unidades de significado que continham, as estruturas de sentido que emergiam e os temas. Em seguida, segmentamos o questionário em dois grandes temas:

- O perfil do professor de inglês;
- O sentido pessoal da atividade docente.

Tais temas foram então divididos em subtemas, de acordo com os tópicos abordados em cada questão do questionário. Procuramos, desta maneira, construir linhas de reflexão a partir do conjunto de eixos temáticos que emergiram das respostas fornecidas pelos professores. As falas<sup>13</sup> dos professores constituíram rico material que nos permitiu estabelecer relações entre os dados, inferir os sentidos atribuídos pelos professores à sua profissão e ilustrar aspectos relevantes sobre os subtemas levantados.

---

<sup>13</sup> As falas dos participantes foram transcritas dos questionários sem qualquer modificação. Algumas falas serão retomadas, ou seja, aparecerão no texto da dissertação mais de uma vez, por adequação ao aspecto que estiver sendo focado.



Vale ressaltar que os dados objetivos contidos nas questões fechadas, principalmente os que se referem ao perfil do professor, receberam tratamento quantitativo e os dados de natureza subjetiva, sobretudo os que se relacionam ao sentido pessoal que o professor confere à sua atividade, receberam tratamento qualitativo.

Em sua pesquisa para a compreensão da prática pedagógica no ensino de História, Basso (1998) utiliza o princípio da *análise em unidades*, sugerida por Vigotski. A autora explica que:

O trabalho docente concebido como uma *unidade* é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor. Estamos propondo, como sugere Vigotski, uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa. (BASSO, 1998, s/p. – grifos da autora)

Assim como a autora, consideraremos o trabalho docente como uma unidade, que abrange tanto as condições objetivas, quanto as condições subjetivas. Dessa forma, para que possamos compreender o trabalho docente na sua totalidade, examinaremos tanto as *condições subjetivas* relacionadas ao professor de inglês – tais como formação acadêmica, experiência profissional, participação em atividades de formação continuada, entre outros – como as *condições objetivas* do trabalho docente – estrutura da escola, recursos materiais disponíveis, número de alunos, entre outros. Tais categorias, bem como os itens que as compreendem, são imprescindíveis para podermos conhecer **quem é** o professor de inglês da escola pública, e para conhecermos as condições de vida e de trabalho dele neste momento histórico.

Gostaríamos de esclarecer que não pretendemos conceber o professor de inglês como mero objeto a ser observado e analisado em suas características; queremos compreendê-lo como criador de sentidos. Assim, buscamos investigar a sua prática docente, sem dissociá-la de elementos de sua história de vida, procurando compreender como se concilia o eu-pessoal

com o eu-profissional, pois assim como Nias (apud NÓVOA, 2000, p.15), acreditamos que *o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.*

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*“Eu precisava falar naquele momento singular com Elza, como em outros igualmente singulares, ao longo de nossa vida, precisei de falar do falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado. Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer”. (FREIRE, 1992, p.17)*

Passaremos, neste capítulo, a tentar compreender quem é o professor de inglês na realidade atual do ensino público, abordando e analisando primeiramente, aspectos referentes ao significado social da atividade docente. Em seguida, traçaremos um perfil do professor da escola pública, analisando dados pessoais e socioeconômicos, dados referentes à sua formação acadêmica e ao desenvolvimento profissional, bem como as condições em que ele realiza sua prática, para inferirmos, então, o sentido pessoal que ele atribui à sua atividade.

### **3.1. A atribuição do significado social à atividade docente**

Nardi (1996) nos alerta para a importância de estudarmos a historicidade das atividades, já que cada atividade tem sua própria história. Assim, partes de fases anteriores de uma mesma atividade geralmente encontram-se integradas a ela, o que faz relevante uma análise histórica do desenvolvimento da atividade, para que possamos compreender a situação atual em que a mesma se encontra. Da mesma forma, Engeström (1999) acrescenta que para compreendermos o desenvolvimento de uma atividade, é importante retomarmos a historicidade da mesma, pois é com base na própria história de seu desenvolvimento e de seus problemas e conflitos, que os mesmos podem ser compreendidos.

Deste modo, delineamos, a seguir, uma retrospectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, dando ênfase ao ensino de inglês. Para tanto, foi-nos necessário realizar um estudo documental e bibliográfico acerca do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, dando ênfase ao ensino da língua inglesa. Pretendemos com isso, contextualizar o ensino de inglês no nosso país, a fim de que possamos situar o lugar que o professor de inglês ocupa hoje na conjuntura da escola pública para então, refletirmos sobre o significado social atribuído à sua atividade.

### 3.1.1. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Almeida Filho (2003) divide a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil em dois macro-períodos: o *ontem* e o *hoje*. O período *ontem* é então subdividido em *ontem longínquo* – que designa o período em que o português se constituía como língua ensinada aos índios (1500-1808), *ontem próximo* – que se estende desde a chegada da Família Real portuguesa ao Rio de Janeiro até a instauração e vigência da primeira República (1808-1930) e *ontem moderno* – que é o período da “modernidade” no ensino de línguas (1931-1978). O período *hoje* coincide com o início do movimento comunicativista no Brasil (1978).

A fim de compreendermos o significado social da atividade docente do professor de inglês da escola pública, estudaremos a historicidade de sua atividade, analisando e refletindo acerca de seu desenvolvimento, até os dias atuais. O nosso objetivo é, portanto, descrever o lugar das línguas estrangeiras, em especial o inglês, no contexto educacional brasileiro desde o período *ontem* – que abrangerá o período que se estende de 1808 até o *hoje*, que para nós terá início com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 20 de dezembro de 1961 e se estenderá até o presente momento, quando ocorre o lançamento da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para LE*, em 2008.

#### 3.1.1.1. O ontem

Ferraço e Bonfim (2006, p.1) afirmam que o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil ocorre com a chegada dos portugueses, quando *o português, à época uma língua estrangeira, começou a ser ensinado aos índios na escola catequética*.

Segundo Leffa (1999), desde a fundação das primeiras escolas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira atribui grande ênfase ao ensino das línguas – inicialmente das línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente das línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano. Durante o período colonial, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes e as outras línguas eram normalmente ensinadas por meio das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos.

Oliveira (1999) relata que a chegada de D. João VI e sua corte ao Brasil, em 1808, proporcionou algumas mudanças fundamentais no panorama educacional brasileiro, pois o monarca criou os primeiros cursos superiores não-teológicos, visando à formação de profissionais qualificados, tais como oficiais e engenheiros, civis e militares, médicos e

arquitetos. No plano cultural, as ações de D. João VI também se fizeram notar, com a fundação de grandes instituições como a Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Teatro Real de São João e o Museu Nacional. No que diz respeito ao ensino de línguas, um dos marcos iniciais na história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil deu-se com a assinatura do Decreto de 22 de junho de 1809, pelo Príncipe Regente, quando uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa foram criadas, visando o *aumento e prosperidade da instrução pública* (OLIVEIRA, 1999, p.25).

Oliveira (1999) ainda esclarece que no mesmo ano de 1809 foram assinadas por D. João VI as cartas de nomeação dos professores de francês e de inglês, respectivamente padre René Boiret e o padre irlandês Jean Joyce. Porém, o autor argumenta que:

Muito embora a criação de ambas as cadeiras tenha atendido a um mesmo propósito – o de “incrementar e dar prosperidade à instrução pública” –, as intenções culturais e literárias do decreto e das nomeações parecem ter atingido apenas o ensino do francês, língua então considerada “universal”, cujo conhecimento era requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores [...]. O ensino de inglês, por seu turno, restringiu-se aos seus objetivos mais imediatos, já que o seu conhecimento, não sendo exigido para o ingresso nas academias<sup>14</sup> – portanto desnecessário ao currículo dos estudos secundários –, justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários, ou de “primeiras letras”. (OLIVEIRA, 1999, p.27-28)

Dessa forma, o inglês, durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821), teve utilidade exclusivamente prática, oferecendo apenas uma opção profissional no incipiente mercado de trabalho da época.

Apoiada em Chagas, Paiva (2003) informa que no Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a fundação do Colégio de Pedro II, *primeira instituição de “ensino secundário” criada na Corte e mantida pelo governo para servir de modelo às demais* (OLIVEIRA, 1999, p.36). Assim, o Inglês tornou-se parte do currículo obrigatório das escolas secundárias, que passaram a dar ao ensino das línguas modernas um status semelhante ao das línguas clássicas, embora fosse clara a preferência que se dava ao ensino do latim.

<sup>14</sup> Segundo Oliveira (1999, p.33), a língua inglesa começou a ser exigida nos exames de admissão para os cursos de direito a partir de 7 de novembro de 1831, quando os novos Estatutos das Academias de Ciências Jurídicas do Império incorporaram a estas instituições seis cadeiras para ministrarem os conhecimentos então exigidos: latim; francês; **inglês**; retórica; filosofia racional e moral e geometria. No ano seguinte, o inglês passou também a ser exigido – de maneira opcional em relação ao francês – nos cursos de medicina. (grifo no original)

Leffa (1999) esclarece que foi durante o império que se observa o início da decadência do ensino de línguas, juntamente com o desprestígio crescente da escola secundária. O autor também afirma que decisões quanto à carga horária semanal de cada língua ensinada eram tomadas pelas congregações das escolas, e que documentos da época revelam uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola:

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas. (LEFFA, 1999, p.14)

Leffa (1999) ainda relata que no império, os alunos estudavam no mínimo quatro línguas no ensino secundário, e às vezes até cinco ou seis. Contudo, embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo durante esse período, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi sendo gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade das horas no fim do império.

Durante o período correspondente ao Segundo Império (1840-1889), a história do ensino público secundário se restringe às sucessivas reformas curriculares do Colégio de Pedro II, o qual era a *única instituição do gênero que era supervisionada pelo Ministério do Império, órgão destinado a cuidar dos interesses da instrução pública na Corte e nas províncias* (OLIVEIRA, 1999, p.37). Assim, segundo Oliveira (1999), a primeira reforma curricular da escola-modelo do Império brasileiro foi aprovada pelo ministro Antônio Carlos, em 1º de fevereiro de 1841, fixando o curso completo do Colégio de Pedro II em sete anos e estabelecendo o ensino das línguas clássicas e modernas (latim, grego, francês, inglês e alemão) em quase todos os estágios.

Conforme afirmam Vidotti e Dornelas (2006), em 1855, com a Reforma Couto Ferraz, o ensino secundário foi dividido em 1º ciclo – com duração de quatro anos – e 2º ciclo – com duração de três anos. Segundo texto contido na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008), a inclusão de uma LEM nas escolas brasileiras ocorreu, oficialmente naquela data,

quando se implementou no currículo das escolas secundárias a oferta de francês, inglês e alemão, em caráter obrigatório, e de italiano, em caráter facultativo.

Em 1862, com a Reforma do Ministro Souza Ramos o *alemão e o italiano tornaram-se disciplinas optativas, sendo estudadas “em feriados ou às horas do recreio”, juntamente com desenho, música, ginástica e dança.* (OLIVEIRA, 1999, p.46) e o idioma inglês passou a ser ensinado somente a partir do terceiro ano.

O inglês passou a ser ensinado do quarto ao sétimo ano, com a Reforma do Conselheiro Paulino de Souza em 1868, sendo que ingredientes culturais foram introduzidos ao programa de ensino da língua, incluindo conteúdos como leitura, análise, história da língua, tradução e apreciação literária dos clássicos. Também foi instituído, pela primeira vez no Brasil, o ensino das literaturas estrangeiras, incluindo a literatura inglesa (OLIVEIRA, 1999).

O Ministro Cunha Figueiredo reformulou mais uma vez o plano de estudos do Colégio de Pedro II em 1876, mas dessa vez o número de aulas de inglês foi reduzido consideravelmente, passando o idioma a ser ensinado apenas no quinto ano.

Com a próxima reforma, elaborada pelo Ministro Leôncio de Carvalho (1878), a língua inglesa teve sua carga horária acrescida, sendo incluída no terceiro e quarto anos. A última reforma por que passou o Colégio de Pedro II durante o Império ocorreu em 1881, quando o Ministro Barão Homem de Mello transferiu o ensino de inglês para o quarto e quinto anos.

Durante a República, de acordo com Leffa (1999), há uma redução ainda maior na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Os alunos passam a ter que optar pela aprendizagem do inglês ou do alemão. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo; apenas mantém-se a obrigatoriedade da aprendizagem do francês e do latim.

Retomando fatos da história do Brasil, MACHADO, CAMPOS & SAUNDERS (2006, p.1) relembram ao leitor que *a situação de crise ocasionada por vários movimentos armados na década de 20, levou à derrubada do presidente Washington Luiz e à implantação do governo provisório de Getúlio Vargas.* Com a Revolução de 1930, iniciaram-se discussões para a definição dos princípios básicos em que se fundamentava o novo regime.

Getúlio Vargas afirmava em seu discurso de posse na chefia do Governo Provisório, que em seu “programa de reconstrução nacional” havia a necessidade da *difusão intensiva do ensino público, principalmente o técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os estados. Para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública.* (MACHADO, CAMPOS & SAUNDERS, 2006, p.1)

Assim, a educação passa a ter papel fundamental na formação nacional e modernização do país. Para tanto, em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931 acontece a Reforma Francisco de Campos, por meio da qual se propõe *soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada* (CHAGAS apud FIALHO & FIDELES, 2006). Tal reforma introduz mudanças na estrutura do ensino brasileiro e institui o Conselho Nacional de Educação, estabelecendo, entre outras medidas, o regime universitário.

Segundo Oliveira (1999, p.73), o ensino secundário passa a ter como finalidade *a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional*, sendo estabelecido o currículo seriado, em dois cursos: um fundamental – e obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior – com duração de cinco anos. O segundo, de dois anos, era subdividido em pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, obedecendo ao grau de especialização do aluno que quisesse seguir uma das três carreiras nas faculdades do país. Eram destinadas 9 horas semanais para o ensino de francês e 8 para o inglês, da primeira à quinta série.

No que concerne ao conteúdo ensinado nas aulas de línguas e à metodologia de ensino, Leffa (1999) afirma que:

[...] foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua. (LEFFA, 1999, p.16)

Destaca-se nessa época, a figura do professor Carneiro Leão, que em 1931 introduziu o método direto no Colégio de Pedro II no Rio de Janeiro, experiência relatada no livro que publicou em 1935, *O ensino das línguas vivas*.



É interessante notarmos como o método direto era aplicado no programa escolar:

[...] na primeira e segunda séries, havia “exercícios para habituar o aluno ao sistema fonético estrangeiro”, “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos”, “recitações de trechos decorados, em prosa ou em verso”, e o “estudo da morfologia por meio do emprego sintático”; na terceira série, estudava-se “leitura e interpretação pelo método direto de autores do séc. XX”, “análise literária elementar e apreciação gramatical das leituras feitas”, podendo ser empregada excepcionalmente a língua materna “para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos neste período e pôr em relevo as semelhanças e dessemelhanças entre as duas línguas”; na quarta série, o aluno deveria aprender “leitura e interpretação dos autores dos séculos XVIII e XIX”, “problemas de sintaxe comparada entre a língua materna e a língua estrangeira” e fazer “exercícios graduados de versão, permitindo-se o uso moderado do dicionário”. (OLIVEIRA, 1999, p. 74)

Foi com a Reforma Capanema, segundo relata Leffa (1999), decretada em 1942, que se deu mais importância ao ensino de línguas estrangeiras, sendo que as décadas de 40 e 50 foram os *anos dourados* das línguas estrangeiras no Brasil. Tal reforma dividiu o ensino médio em um primeiro ciclo, denominado “ginásio”, com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, “colegial”, com duas ramificações: uma denominada “clássico” e outra denominada “científico”. No “clássico” o estudo de línguas clássicas e modernas recebia ênfase, e no “científico” a ênfase maior era dada ao estudo das ciências (física, química, biologia e matemática). De acordo com Chagas (apud MACHADO, CAMPOS & SAUNDERS, 2006), no ginásio incluíam-se como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês – as duas línguas com quatro anos de aprendizado – e o inglês – com três anos de aprendizado. No colegial incluía-se o francês – com um ano de aprendizado – o inglês e o espanhol – com dois anos de aprendizado. Segundo Oliveira (1999), os alunos de inglês já se debruçavam, desde a primeira série, sobre a história da literatura inglesa e muitos alunos concluíam o ensino médio lendo os autores nos originais.

É Paiva (2003) quem nos lembra que apesar de a língua inglesa e a língua francesa encontrarem-se inseridas no sistema escolar desde o Império, a aprendizagem do idioma francês em nossa sociedade recebia mais destaque, em função da influência da França em nossa cultura e na ciência. É somente com a chegada do cinema falado, na década de 20 (época em que a língua inglesa começou a adentrar nossa cultura), que a preferência pelo idioma francês começou a ser ameaçada. Após a Segunda Guerra Mundial, a dependência

econômica e cultural em relação aos Estados Unidos aumenta, assim como a necessidade ou desejo de se aprender inglês. Na década de 40,

[...] o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais. (MOURA, apud PAIVA, 2003, p.55)

Dessa forma, a língua inglesa foi, aos poucos, *invadindo o espaço onde predominava soberana a língua francesa*. (PAIVA, 2003, p.55). No entanto, em 1951, foi publicada a Portaria n° 614, anunciando a simplificação dos programas das diversas disciplinas do curso secundário e, entre outras mudanças, foi suprimido o estudo da literatura inglesa.

Abordaremos a seguir, o papel ocupado pelo ensino da língua inglesa no contexto do ensino público no período que denominamos “hoje”, cujo início é marcado pela publicação da primeira LDB.

### **3.1.1.2. O hoje**

#### **3.1.1.2.1. Leis de Diretrizes e Bases**

A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, e foram necessários treze anos de debate até o texto final. A LDB de 1961 foi seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996.

Com a LDB de 1961, os sete anos do ensino médio são mantidos, ainda com a divisão entre ginásio e colegial. É iniciada a descentralização do ensino e, para isso, cria-se o Conselho Federal de Educação, ao qual compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as disciplinas de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (LEFFA, 1999)

A LDB de 1961 retira a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio e no ensino secundário e deixa as decisões sobre o ensino de línguas estrangeiras sob responsabilidade dos

Conselhos Estaduais de Educação. Portanto, segundo Leffa (1999, p.20), *comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras*. Nela, o ensino de línguas estrangeiras é reduzido a menos de dois terços do que foi durante a Reforma Capanema.

Paiva (2003, p.56) aponta que:

Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, atual ensino básico e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

Em 11 de agosto de 1971 é lançada uma nova versão da LDB, a qual dá ênfase à habilitação profissional. O ensino é reduzido de doze para onze anos, estabelecendo-se para o 1º grau a duração de oito anos e o para o 2º grau a duração de três anos. Leffa (1999) critica tal medida, ao ponderar que:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (LEFFA, 1999, p.20)

É também introduzido o núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Esse núcleo comum estabelece que as seguintes matérias fariam parte do currículo: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório é a Língua Portuguesa. Uma LEM poderia ser incluída, desde que o estabelecimento tivesse condições para ministrá-la com eficiência<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Assim propõe o artigo 7º da LDB de 1971: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência”. (PAIVA, 2003, p.58)

Dessa forma, a não obrigatoriedade do ensino de uma LE traz como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras, a diminuição da carga horária e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, uma vez que em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o “*poder*” de reprovar<sup>16</sup> (PAIVA, 2003, p.59).

A resolução nº 58 de 1º de dezembro de 1976 resgata, parcialmente, o prestígio das línguas estrangeiras, ao declarar seu ensino obrigatório para o 2º grau e ao recomendar a sua inclusão nos currículos de 1º grau desde que houvesse condições para tal inclusão. Porém, como aponta Paiva (2003), citando Costa,

[...] o fato de os legisladores federais deixarem à língua estrangeira apenas o caráter de "recomendação" de acréscimo ao currículo de 1º grau contribui de forma decisiva para que, como nenhum outro componente, a sua inclusão fique sujeita a casuísmos e conveniências do momento. (p.60)

Segundo Naves e Vigna (2008), no início dos anos 60, com a introdução da Lingüística como disciplina no país, setores não-governamentais começam a intervir no panorama do ensino de línguas estrangeiras, principalmente no de língua inglesa. Em novembro de 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) promove o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), no qual é proposto um plano emergencial para o ensino de línguas no país.

No dia 20 de dezembro de 1996 é publicada a nova LDB e assim, o ensino de 1º e 2º graus são substituídos por Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo a lei, uma base nacional comum deve ser mantida e ser complementada em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada<sup>17</sup>, na qual é obrigatório o ensino de pelo menos uma LEM. É dada ênfase à necessidade da LE no Ensino Fundamental, sendo estipulado que a mesma deve, obrigatoriamente, ser incluída a partir da 5ª série. Para o Ensino Médio fica também

---

<sup>16</sup> Paiva (2003, p.59) esclarece que: “Não me incluo entre os que pensam que o número de horas dentro de sala de aula e a possibilidade de reprovação são condições necessárias para uma aprendizagem bem sucedida. No entanto, como estamos inseridos em um sistema educacional punitivo, que usa a avaliação como mero mecanismo de controle, é impossível impedir que se faça uma equivalência entre o número de aulas, seu poder de reprovar, ou seja, de punir e o seu status dentro do sistema educacional”.

<sup>17</sup> Segundo o artigo 26º da LDB: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

obrigatória a inclusão de uma disciplina de LE, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, de acordo com as possibilidades de cada instituição<sup>18</sup>.

Embora pareça que a importância do ensino de línguas estrangeiras tivesse sido novamente legitimada, de alguma forma, ao ser “apoiado” pela legislação nacional, Paiva (2003) alerta para o fato de que algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de línguas ainda é visto como algo pouco relevante. Segundo a autora, a primeira demonstração da pouca importância atribuída ao ensino de línguas está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998, documento que focalizamos, a seguir.

### **3.1.1.2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são publicados como uma provável resposta aos anseios do governo e da sociedade por uma educação de melhor qualidade em nosso país. O documento vislumbra melhorias no ensino do conteúdo de várias disciplinas da grade curricular obrigatória, e também oferece subsídios para que os professores possam rever o processo de ensino-aprendizagem, com vistas à satisfação de quem ensina e de quem aprende, por meio de uma integração com o mundo, pelo estudo.

Os PCNs-LE foram elaborados para servir como fonte de referência às discussões e reflexões sobre o ensinar e o aprender uma LE nas escolas brasileiras. Espera-se assim, que o documento sirva de apoio ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise dos materiais didáticos, contribuindo, dessa forma, para a formação e atualização profissional do professor de línguas.

Segundo consta nos PCNs-LE (BRASIL, 1998, p.5), *vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho e por isso faz-se necessária a construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos. Tal demanda exige a revisão dos currículos do Ensino Fundamental, visando uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro* (BRASIL, 1998, p.5).

---

<sup>18</sup> Inciso III do artigo 36º da LDB: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Pode-se dizer que o objetivo primordial dos PCNs-LE é revitalizar o ensino de línguas na formação educacional, uma vez que o mesmo, segundo o documento, se encontra *deslocado da escola*:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as LEs, enquanto disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. O ensino de LE, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que este ensino deve ocorrer. (BRASIL, 1998, p.19)

Os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, enfatizando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras. Propõe-se um trabalho de construção da cidadania de forma plena, da consciência crítica em relação à linguagem, e a construção de uma nova visão sobre um mundo plural, permeado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização social e política.

Evidencia-se nos PCNs-LE, o papel fundamental da aprendizagem de uma LE na construção da cidadania. Vista desse modo, a aprendizagem de uma LE contribui para o processo educacional pleno do indivíduo, sendo de extrema importância para o desenvolvimento integral do aluno. Ela é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal. Tal aprendizagem deve proporcionar ao aluno uma nova experiência de vida, pois vai muito além da aquisição de habilidades lingüísticas, sendo vista como uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno. Para que tal aprendizagem ocorra de forma efetiva, ela deve centrar-se no aluno, priorizando seu engajamento discursivo de modo a possibilitar-lhe agir no mundo social, contribuindo para a formulação de contra-discursos. Dessa maneira, *os indivíduos passam de meros consumidores passivos da cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo* (BRASIL, 1998, p.40).

Os PCNs-LE defendem a formação de um cidadão participativo e autônomo. Para isso, o professor é incentivado a refletir sobre sua prática, visando à formação de um indivíduo também reflexivo, capaz de agir socialmente, e responsável pelo seu aprendizado. Assim, ao professor cabe o papel de mediar o conhecimento a ser trabalhado e construído pelo aluno. Percebe-se então, que o professor deixa de assumir o papel de detentor dos saberes para

permitir que o aluno participe de seu processo de aprendizagem. Para atingir tal objetivo, o professor interessado em ajudar seus alunos a adquirirem autonomia promoverá situações que propiciem a participação e interação deles, ou seja, o professor será mediador e fomentador da autonomia dos alunos.

Cabe ao professor, ainda, detectar as dificuldades de seus alunos e orientá-los no sentido de superá-las. É também de responsabilidade do professor analisar como um determinado assunto pode ser abordado para os alunos, respeitando seus conhecimentos e experiências prévias.

Segundo os parâmetros, a construção do conhecimento acontece por meio da interação professores-alunos e alunos-alunos. A idéia de que o professor transmite seus conhecimentos para os alunos e estes os absorvem sem nenhuma reflexão é superada. Ao professor cabe criar situações de aprendizagem que dinamizem a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem, uma vez que é na interação, e por meio dela, que o aluno constrói, modifica, interpreta e enriquece significados.

De acordo com Leffa (1999), não há uma metodologia específica de ensino de línguas proposta no documento, mas uma abordagem sociointeracional é sugerida. Tal abordagem enfatiza a natureza sociointeracional da aprendizagem, pois *aprender* é visto como uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.

Os PCNs-LE enfatizam o desenvolvimento da leitura, justificada pelas necessidades do aluno e pelas condições de aprendizagem. Dessa forma, podemos ponderar que o documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, quando afirma que *somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral* (BRASIL, 1998, p.20). Conforme exposto nesse texto:

Deve-se considerar também o fato de que **as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.** Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p.21 – grifos nossos)

Paiva (2003) argumenta que tal declaração contida nos PCNs-LE, ao invés de enfatizar a necessidade e importância de se **criarem condições favoráveis** que conduzam a uma aprendizagem sólida de LE, fornece justificativas para que a realização de seu ensino pleno esteja subordinado às condições (adversas) existentes nas escolas.

Concordamos com a autora, quando a mesma diz que é *surrealista* o fato de que *um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino* (PAIVA, 2003, p.63). Segundo a autora, ao optar pelo ensino da leitura, pela *aceitação da ineficácia do sistema educacional*, o governo estaria negando a todos o direito a uma educação que vise o pleno desenvolvimento do cidadão, para o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto na Constituição Federal.

Da mesma forma, Paiva (2003) critica o trecho dos PCNs-LE em que se afirma que no Brasil, apenas uma pequena parcela da população tem oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Segundo consta no documento, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de LE no Brasil não levaria em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem, uma vez que o uso de LE parece estar mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. De acordo com a autora, tal posicionamento reforça a discriminação contra as classes populares e nega ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história:

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país. (PAIVA, 2003, p.65)

Em Leffa (2003, p.243) percebemos coincidência com Paiva. O autor argumenta que *com o advento da Internet, potencialmente transformando cada ouvinte e leitor em interlocutor*, a ênfase na leitura, proposta nos PCNs, deve dar lugar a um tratamento igual às quatro habilidades.



Em 2000, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio (PCNEM). Segundo o documento, os PCNEM procuram resgatar a importância que o ensino de línguas estrangeiras modernas havia perdido:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p.25)

No entanto, Paiva (2003) nos alerta para o fato de que:

O MEC, ao encomendar os textos dos PCNs para profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes, acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória. Os PCNs para o ensino médio advogam que a meta para o ensino de LE é a comunicação oral e escrita, que o documento entende como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal. As competências esperadas do aprendiz almejam a língua em todo o seu potencial, sem privilegiar apenas uma habilidade.

[...]

Podemos perceber, no exame desses documentos, as contradições do poder público e da própria academia, a quem o governo encomenda os textos, que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo abrindo brechas na legislação (p. ex. *a segunda língua será ensinada dependendo das condições*) ou contribuem para a manutenção do status quo (p. ex. o foco na leitura em função das condições adversas das escolas públicas). (PAIVA, 2003, p.65-68)

De acordo com o texto contido nos PCNEM, ao serem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, as disciplinas de línguas estrangeiras modernas não devem ser vistas mais como isoladas do currículo. As semelhanças e diferenças entre as várias culturas, a compreensão de que os fatos ocorrem num contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e ao cotidiano do aluno, entre outros fatores, permitem estabelecer relações entre as LEs e as demais disciplinas que integram a área. Assim, nos PCNEM, a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é

vista como o elo entre todas as áreas de ensino, sendo que a aprendizagem de uma LE é concebida como fonte de ampliação dos horizontes culturais.

Os PCNEM também enfatizam que, embora os objetivos práticos (entender, falar, ler e escrever) sejam de extrema relevância, o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de uma LE não deve ser esquecido. Dessa forma, o professor deve propiciar ao aluno a capacidade *de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão* (BRASIL, 2000, p.26).

Pretende-se também, segundo esse documento, restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador, e permitir que os alunos tenham acesso aos conhecimentos que serão exigidos pelo mercado de trabalho. Espera-se que o Ensino Médio passe a organizar a disciplina de LE de maneira que ela se torne algo útil e significativo, e não somente *uma disciplina a mais na grade curricular* (BRASIL, 2000, p.28).

Em 2002, foram lançados os PCNs+ com o objetivo de oferecer orientações educacionais complementares aos PCNEM. Nesse documento, a importância da aprendizagem de uma LE é reforçada, e evidencia-se a posição privilegiada que a disciplina de LE ocupa, por servir de *ferramenta* a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas. Afirma-se no documento que *o ofício de ensinar implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender e que a combinação de ensinar e aprender deve levar os docentes a uma prática reflexiva, a um alto grau de profissionalização, ao trabalho em equipe, preferencialmente baseado em projetos* (BRASIL, 2002, p.129).

Baseado no livro *Dez novas competências para ensinar*, de Philippe Perrenoud, os PCN+ relacionam algumas competências pertinentes ao trabalho do professor de LE:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem
- Administrar a progressão das aprendizagens
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
- Trabalhar em equipe
- Utilizar as novas tecnologias
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

- Administrar sua própria formação contínua

Porém, segundo o documento, tais competências só serão possíveis de ser executadas

quando, em todo país, houver cursos de habilitação de qualidade, salários dignos, condições institucionais (no âmbito do sistema e das escolas) para reuniões sistemáticas dos profissionais para discutir os fundamentos teóricos e práticos que norteiam o trabalho docente, além de cursos permanentes de reciclagem e atualização, promovidos pelas esferas governamental e privada. (BRASIL, 2002, p.136)

A seguir, analisaremos a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de LE – Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio*, lançada em 2008. Tal proposta finalizará a nossa busca no sentido de contextualizar o lugar que o ensino de inglês ocupa na escola pública, uma vez que, com o lançamento de tal proposta chegamos ao *hoje* do ensino de inglês no contexto (Estado de São Paulo) em que realizamos nossa pesquisa.

### 3.1.1.2.3. Proposta Curricular do Estado de São Paulo

No primeiro semestre de 2008 foi lançada a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de LE – Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio*. A então secretária da Educação do estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, esclarece, na introdução desse documento, que a criação da LDB foi um passo importante, pois deu às escolas autonomia para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, mas que, ao longo do tempo, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Assim, a meta central da nova *Proposta Curricular é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo* (BRASIL, 2008, p.5), promovendo uma ação integrada e articulada na rede de ensino, por meio da implementação de uma base curricular comum, para que todas as *escolas funcionem de fato como uma rede* (BRASIL, 2008, p.8).

Um segundo documento, de *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, integra a *Proposta Curricular*, e é dirigido aos diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores. O ponto mais importante desse documento é garantir que o Projeto Pedagógico, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos

conteúdos e o desenvolvimento das competências previstas na *Proposta Curricular*. (BRASIL, 2008, p.9).

A *Proposta Curricular* se completa com um conjunto de documentos dirigidos aos professores: os *Cadernos do Professor*. Esse material é organizado por bimestre e por disciplina, e é constituído de *situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos* (BRASIL, 2008, p.9). Tais conteúdos são organizados por série e acompanhados de orientações para o professor.

A Secretaria do Estado de São Paulo, por meio da nova *Proposta*, pretende fornecer subsídios orientadores para a construção de *uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo* (BRASIL, 2008, p.8). Segundo o documento, a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas é de extrema importância, *uma vez que é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola* (BRASIL, 2008, p.10).

Um dos princípios que regem a *Proposta Curricular* é a concepção da “escola que também aprende”, a qual posiciona a escola como uma instituição que também “aprende a ensinar”. Nesse sentido, há a responsabilidade de a equipe gestora atuar como formadora de professores e aos professores cabe a responsabilidade de, entre si e com o grupo gestor, problematizar e significar os conhecimentos sobre sua prática. Consoante a essa concepção está a idéia de que *o conhecimento coletivo é maior do que a soma dos conhecimentos individuais* (BRASIL, 2008, p.12), o que incentiva a proposta de trabalho coletivo, para a formação de uma “comunidade aprendente”.

Nesse contexto, o professor não deve limitar-se a suprir o aluno de saberes, mas precisa ser *parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária* (BRASIL, 2008, p.13). Ele deve se comprometer a formar crianças e jovens para se tornarem adultos preparados para exercer suas responsabilidades – que incluem o trabalho, família, autonomia – e para atuar na sociedade *que muito precisa deles*.

A disciplina Língua Estrangeira Moderna encontra-se inserida na área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, em que a linguagem é compreendida como

a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2008, p.37)

Nessa perspectiva, o conhecimento sem significação prática, de natureza enciclopédica, deve ser substituído por conteúdos e atividades que dêem ao aluno a possibilidade de interagir com sua sociedade e, ao mesmo tempo, possibilite ampliar o seu poder como cidadão, por meio da construção de sua competência discursiva. Considerando-se que a *Proposta Curricular* prioriza a competência leitora e escritora, o aluno deve ser capaz de relacionar textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista, construindo assim,

um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação. A consciência lingüística e a consciência crítica dos usos da língua estrangeira devem possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade. (BRASIL, 2008, p.38)

Desde a inclusão do ensino de LEM nas escolas brasileiras, em 1855, duas foram as principais orientações metodológicas para o trabalho com as línguas estrangeiras: a orientação com ênfase estruturalista e a de ênfase comunicativa. Com a nova *Proposta*, tais orientações cedem lugar para uma terceira orientação: a orientação baseada nos letramentos múltiplos, que visa um ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos alunos, contribuindo dessa forma, para a formação cidadã dos indivíduos. Visa também *promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo* (BRASIL, 2008, p.42-43).

Tendo contextualizado o ensino de inglês no panorama brasileiro, resgatando elementos da história da atividade do professor desse idioma, passaremos a analisar o seu significado social.

### 3.1.2. O significado social da atividade docente

*“[...] a significação é o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer. [...] é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta.”(LEONTIEV, 2004, p.102)*

Compreender o significado social da atividade docente é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, o sentido pessoal da atividade para o professor. Buscaremos, então, apresentar algumas reflexões acerca do significado social da atividade docente do professor de inglês, que nos dêem subsídios para responder à primeira questão de pesquisa: **Que significados sociais são atribuídos à prática docente do professor de inglês da escola pública?**

Apoiada em Leontiev e Saviani, Asbahr (2005a, 2005b) esclarece que as significações sociais expressam as sínteses históricas dos produtos culturais, e, assim sendo, não são eternas, uma vez que, como produtos da história humana, transformam-se com o decorrer do tempo, variando de acordo com o momento histórico, político e econômico da sociedade na qual são engendradas. Expressam, portanto, a ideologia que as produziu. Assim também se dá com os significados sociais que a atividade docente possui, ou seja, eles podem diferir em suas concepções filosóficas de homem e de mundo, de acordo com as gestões educacionais representantes de um ou de outro ideário pedagógico, com o quadro histórico, político e econômico do contexto social em que foram formados.

Perguntamo-nos então quais seriam os significados sociais vinculados à atividade docente do professor de inglês na conjuntura da escola pública, considerando-se o contexto atual em que tal prática ocorre e o processo sócio-histórico ao longo do qual tal significado foi concebido.

Para abordarmos tal questão, fez-se necessário compreendermos os diferentes significados atribuídos à atividade do professor de inglês ao longo dos tempos, ou seja, fatos que fizeram parte do seu contexto histórico, até chegarmos ao momento atual, que para nós,

considerando-se o escopo desta pesquisa, coincide com os ideais propagados pela nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*.

A partir dos dados obtidos no levantamento bibliográfico pelo qual tentamos resgatar a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil no decorrer dos tempos, pudemos observar que, desde a inclusão oficial do componente LEM no currículo das escolas públicas brasileiras, em 1855, o número de horas dedicadas ao seu estudo, bem como a quantidade de idiomas estudados (lembramos que em 1855, estudavam-se os idiomas francês, inglês e alemão, em caráter obrigatório, e italiano, em caráter facultativo) foram sendo gradualmente reduzidos até chegarmos ao quadro atual do ensino de LE, em que apenas uma língua é ofertada em caráter obrigatório – na maioria dos casos, essa língua é o inglês – para a qual são dedicados apenas 100 minutos semanais de estudo. Ponderamos, assim como Paiva (2003) e Leffa (1999), que tal processo atribuiu à LE, ao longo do tempo, um status inferior de relevância, comparado às outras disciplinas.

Com a publicação da LDB de 1996, embora tenha sido estipulada a obrigatoriedade da inclusão de LE no currículo escolar a partir da 5ª série (a qual havia sido retirada anteriormente pela LDB de 1961), a carga horária não condizente com os objetivos apontados nos documentos oficiais lançados pelas Secretarias da Educação, o excesso de alunos em sala de aula, a falta de recursos didáticos e a precariedade das condições físicas das escolas, somados à má remuneração salarial dos professores, nos indicam que o ensino de línguas ainda é visto como algo pouco relevante e tal quadro colabora para a *intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares* (PAIVA, 2003, p.56).

Pretendeu-se, com a publicação dos PCNs em 1998, revitalizar o ensino de línguas na escola pública, uma vez que o mesmo, segundo o próprio documento, se encontrava *deslocado da escola*. De acordo com os PCNs, a aprendizagem de uma LE é fundamental para a construção da cidadania do aluno, já que é vista como instrumento facilitador de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal, possibilitando o aumento da auto-percepção do aluno, de modo a prepará-lo para agir no mundo social e engajar-se em contra-discursos. Enfatiza-se, portanto, o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de uma LE, vista como meio de garantir ao aluno acesso a informações de vários tipos, de modo a contribuir para a sua formação geral como cidadão.

A *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, lançada em 2008, tem como objetivo, conforme elucidado anteriormente, *organizar melhor o sistema educacional de São Paulo* (BRASIL, 2008, p.5), de maneira mais centralizada e com um foco mais definido. Assim, além dos significados relacionados ao professor de LE contidos no texto dos PCNs, a *Proposta* reforça a idéia de que o professor não deve se limitar a suprir o aluno de saberes, mas deve ser parceiro de fazeres culturais, despertando no aluno, o desejo de aprender.

Analisando as ações acima como indicações daquilo que deve constituir responsabilidades do professor, entendemos que o professor deve promover situações que propiciem a participação e interação dos alunos para que estes se engajem em atividades de aprendizagem, ou seja, o professor deve cumprir o papel de mediador na construção do conhecimento pelo educando. Portanto, entre os vários significados estabelecidos socialmente em relação à prática docente está o de mediador entre o conhecimento e o aluno e o de fomentador da autonomia dos alunos.

Considerado o objetivo da atividade docente, ou seja, o seu significado social, torna-se relevante saber quem é o professor de inglês no contexto atual de ensino da escola pública. Para tanto, apresentaremos e analisaremos dados que nos ajudaram a traçar o perfil desse professor, para, em seguida, por meio de suas falas, inferirmos o sentido pessoal que ele atribui à sua profissão.



### 3.2. O perfil do professor de inglês

*“Porque uma senhora, dona de casa, sair da casa dela, deixar a casa dela, vim dar seis horas de aula aí, dentro de um colégio desse, a troco de vim ganhá 260 cruzado, sem contar o que trabalha em casa, quebrando a cabeça, com tanto filho dos outro, tanto menino mal ouvido, com uma coisa daquela... que aquela mulher acho que tem uma cabeça que ela chega em casa, tira aquela e põe outra pra poder dormir”. (depoimento de um pai de aluno ao referir-se à dificuldade dos professores em lidar com a indisciplina dos alunos; in: PARO, 2000, p.238)*

Como já mencionado, entregamos pelo menos um questionário em cada uma das 16 escolas da cidade lócus da pesquisa. Assim, obtivemos pelo menos um questionário respondido, proveniente de cada uma das 16 escolas visitadas. Dentre os 28 questionários entregues, tivemos um retorno de 26 respondidos e devolvidos, o que nos conduz à seguinte tabela:

Escola	Nº de professores de Inglês	Nº de questionários entregues	Nº de questionários devolvidos
A	3	3	2
B	2	2	1
C	1	1	1
D	4	4	4
E	3	1	1
F	5	1	1
G	1	1	1
H	2	2	2
I	1	1	1
J	3	3	3
K	1	1	1
L	1	1	1
M	5	2	2
N	2	1	1
O	3	3	3
P	2	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>28</b>	<b>26</b>

**Tabela 2: Número de professores e questionários entregues/respondidos**

Acreditamos que ao responderem os questionários, os professores tiveram a oportunidade de nos fornecer dados importantes sobre suas práticas, e também de refletir sobre diversos aspectos envolvidos nos seus fazeres docentes. No momento da coleta do questionário, alguns deles relataram ter sido importante respondê-lo, pois os temas nele abordados os estimularam a pensar sobre várias questões envolvidas no seu trabalho. Vejamos algumas falas nas quais podemos verificar o desenvolvimento da prática da reflexão pelos professores:

*Foi muito bom responder este questionário. Acabou levando mais tempo do que eu pensei, porque **tive que parar várias vezes e ficar pensando no que eu ia responder**. Tive até que usar o verso das folhas e anexar uma folha extra. Desculpa se escrevi demais! (P6)*

*Respondendo este questionário vi que tem tanta coisa que a gente precisa **refletir... É bom parar de vez em quando pra pensar no que a gente faz, né?** (P18)*

*Sabe que eu **nunca tinha parado pra pensar sobre um monte de coisas que você perguntou?** Gostei, viu. Tô curiosa pra saber o que meus colegas responderam, o que eles pensam... (P1)*

O comentário a seguir foi escrito pela P22, no final do questionário:

*Gostaria também de dizer que foi um prazer responder a essa pesquisa, pois **me fez pensar sobre minha profissão, minhas escolhas, minha situação** e que ficaria feliz em poder contribuir um pouco mais. Por isso coloco-me à disposição para entrevistas (ou algo semelhante) se puder ajudar. Um abraço!*

Tais considerações nos permitem reafirmar que a atividade de responder aos questionários também proporcionou aos docentes a possibilidade de reflexão sobre a prática profissional e sobre aspectos a ela inerentes.

Com base nos dados obtidos por meio dos questionários, os quais forneceram informações que nos permitiram melhor compreender quem é o professor de inglês que atua na rede pública de ensino e o contexto no qual realiza seu trabalho, traçamos a seguir, o perfil do professor de inglês, considerando dados pessoais e socioeconômicos, dados referentes à

sua formação acadêmica e ao seu desenvolvimento profissional, bem como dados sobre as condições objetivas de seu trabalho.

### 3.2.1. Dados pessoais e socioeconômicos

Compõem os dados pessoais e socioeconômicos dos professores informações sobre idade, estado civil, gênero, participação no orçamento familiar, complementação do salário com outras atividades e nível socioeconômico.

#### 3.2.1.1. Idade

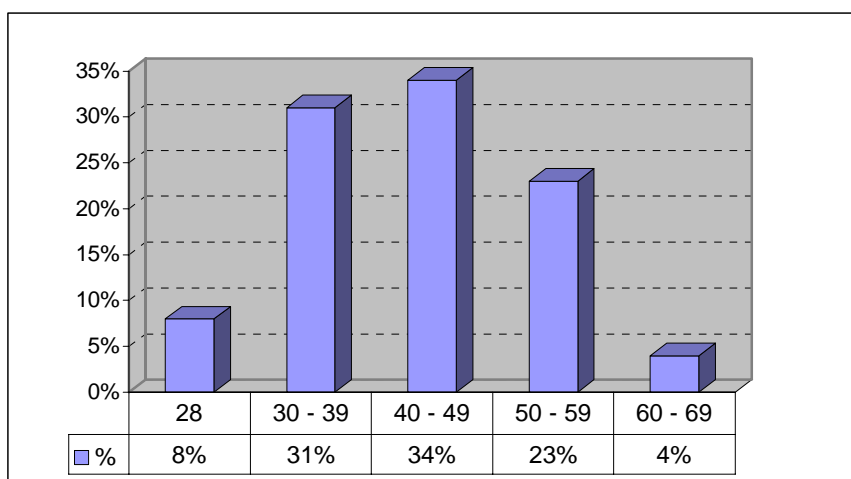


Gráfico 1: Idade do professor

Dentre os 26 participantes da pesquisa, não há ninguém com idade inferior a 28 anos. A maioria dos professores encontra-se na faixa etária que vai dos 30 aos 49 anos, sendo que a média de idade dos docentes é de 44 anos.

Considerando-se que *a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação* (UNESCO, 2004, p.48), faz-se relevante tecermos algumas considerações sobre os dados levantados nesta pesquisa acerca da faixa etária e a relação que pode ser estabelecida entre a idade do professor e o seu fazer docente.

Cavaco (1999) pesquisou a trajetória de vida pessoal e profissional de vários professores portugueses, de diferentes idades e tempo de exercício no magistério secundário e

estabeleceu relações entre a idade desses professores e características que se mostraram perceptíveis em suas carreiras docentes.

Segundo a pesquisadora, quando na faixa etária dos 30 anos – o que corresponde a 31% dos participantes desta pesquisa – o professor vive um fenômeno de *apropriação das múltiplas dimensões do trabalho e das suas regras* (CAVACO, 1999, p.180) e procura descobrir e experimentar suas competências. Entretanto, pode caminhar por uma via divergente, na ausência de condições favoráveis de trabalho: cristalizando o seu fazer em rotinas repetitivas e automatizadas, às vezes priorizando outras atividades profissionais que complementam o salário.

Na faixa etária dos 40 anos – equivalente a 34% dos professores de nosso estudo – inicia-se a fase em que o professor tende a *refletir com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar* (CAVACO, 1999, p.182). Dois caminhos são, novamente, possíveis: numa idade em que o indivíduo é invadido por questionamentos sobre os fins de sua própria existência, pode haver uma rotinização de seu trabalho, acompanhada de uma *prática acrítica de uma atividade que não propõe novos horizontes* (CAVACO, 1999, p.183), que faz gerar desânimo, resignação, e desistência. O professor

[...] corre então o risco de encontrar como solução o distanciamento amargo, o alheamento, o fechamento em relação a desafios e oportunidades, de se deixar corroer pela percepção de que é incapaz de acompanhar o desenvolvimento do saber, de continuar a aprender [...] (CAVACO, 1999, p.183).

Ao invés disso, a aceitação das inquietações como desafios, pode conduzir o professor dessa faixa etária à busca de alternativas mediante um processo de revalorização pessoal, no qual o saber e a experiência são potencializados, características pessoais esquecidas são redescobertas, o que acaba por garantir-lhe alto grau de satisfação pessoal.

Já a fase que corresponde à faixa etária dos 50 anos – na qual 23% dos docentes participantes desta pesquisa se encontram – mostra-se "confusa e contraditória", tendo em vista a aposentadoria iminente. Pode surgir, de um lado, a procura por novas ocupações e a retomada de antigos projetos que se contrapõem à rotinização e ao conformismo. Os professores que seguem esta via continuam a questionar as verdades, e mantêm-se

disponíveis para aprender, desaprender e reaprender. Porém, o professor pode caminhar em sentido oposto – do isolamento e fechamento – o que o conduz à resignação amarga, ao fatalismo, à descrença nos valores positivos da mudança que se inicia.

### 3.2.1.2. Estado Civil

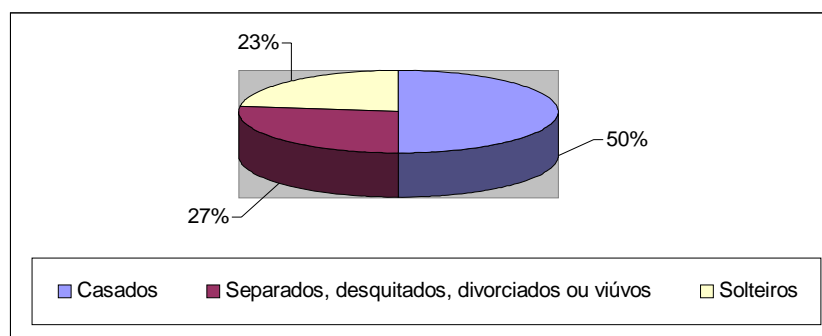


Gráfico 2: Estado Civil

Metade dos participantes da pesquisa são casados; 23% são solteiros e 27% são separados, desquitados, divorciados ou viúvos.

Essa variável está relacionada com a questão da participação no orçamento familiar que destacaremos adiante, no item 3.2.1.4.

### 3.2.1.3. Gênero

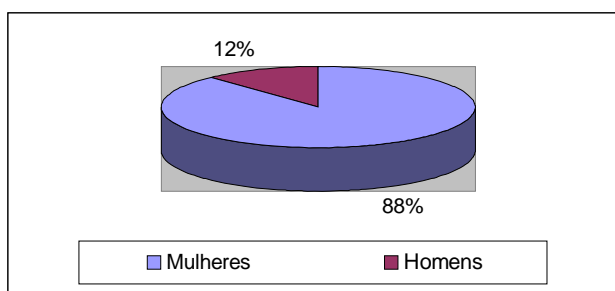


Gráfico 3: Gênero

Por meio dos dados desta pesquisa verificamos que o conjunto de professores de inglês das escolas públicas da cidade contexto de pesquisa é composto, majoritariamente, por mulheres, ou seja, dentre os 26 professores participantes, 23 (88%) são do sexo feminino e apenas 3 (12%) são do sexo masculino.

Esses dados coincidem com os que foram levantados na pesquisa “*O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*”, desenvolvida pela UNESCO em 2004, a qual contemplou características sociais, econômicas e profissionais de 5.000 docentes das 27 Unidades da Federação. De acordo com tal pesquisa, 81,3% dos professores brasileiros são mulheres e 18,6% são homens.

Dentre as mudanças que marcam de forma mais evidente a maneira como o magistério e a escola, compreendidos como atividade e instituição social, se transformam historicamente, podemos destacar a *feminização do magistério*. Embora não tenhamos como foco um aprofundamento nessa questão da feminização, devido ao escopo deste trabalho, acreditamos ser necessário abordar algumas questões que se apresentam como relevantes, uma vez que a maioria dos participantes desta pesquisa é do sexo feminino.

Vários estudos acerca da feminização da profissão *professor* apontam ser este um dos fatores que levaram à desvalorização profissional da carreira docente. Apple (apud OLIVEIRA, 2004) esclarece que a feminização dessa profissão ocorre a partir do momento em que os homens abandonam a docência devido às melhores oportunidades de trabalho proporcionadas pela industrialização e urbanização: o magistério passou a não representar mais uma forma de ascensão na sociedade, devido aos baixos salários oferecidos à categoria. Para justificar a saída dos homens do magistério, surgiram discursos que procuravam tornar “natural” a inclinação das mulheres para a docência. Afirmava-se que as mulheres têm aptidão para a profissão docente, pois essa passa a ser vista como uma extensão do lar, constituída de características marcadamente femininas, tais como a fragilidade, a afetividade, a paciência, a minuciosidade e a doação. Porém, Oliveira (2004) nos diz que imagens das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, surgem como forma de justificativa para os baixos salários que, a princípio, se justificavam pelo fato de que o sustento da família encontrava-se a cargo dos homens.

Nóvoa (2000) concorda que a feminização do magistério contribuiu para a desvalorização social da profissão, pois tem em sua gênese características como docilidade, falta de competitividade e obediência, sendo tais características de suma importância para a manutenção da ordem, e que aliadas ao fato da escola ser concebida como espaço de silêncio, obediência e disciplina, transformam as professoras em meras reprodutoras do sistema.

Demartini e Antunes (1993), também abordam o processo histórico de feminização do magistério e suas implicações para a carreira docente. Destacando o Estado de São Paulo, as autoras descrevem o processo de feminização do magistério, desde a admissão de mulheres na Escola Normal – que durante o Império constituía a única oportunidade de prosseguimento de estudos – às circunstâncias que determinaram esse processo de feminização. Entre outros fatos intrigantes, as autoras relatam que a análise das trajetórias profissionais de professores e professoras demonstrou que tão logo quanto possível, os homens direcionam suas carreiras para outros postos do sistema educacional, abandonando o “espaço feminino” da sala de aula, assumindo cargos de direção, inspeção, cargos técnicos e administrativos. Assim, a profissão magistério, exercida majoritariamente por mulheres foi sempre, e tende ainda a ser, controlada por um conjunto masculino, numericamente menor, da rede de ensino.

Outro fator que teria contribuído fortemente para justificar a ocupação do magistério pelas mulheres seria a crença da “vocação” feminina para o trabalho docente. Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, os quais argumentavam que como a escolha da carreira profissional da mulher deveria ser adequada à natureza feminina, atividades vinculadas ao afeto, à dedicação, à minuciosidade e à paciência deveriam ser preferidas. Porém, Bruschini & Amado (1988, p.7) nos alertam para o fato de que, ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões inatas para certas ocupações, *o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente.*

Carvalho (1996) aponta lacunas em relação aos estudos sobre o trabalho docente, que na maioria das vezes, são desenvolvidos a partir de matrizes teóricas que não incorporam as determinações de gênero, apesar da composição predominantemente feminina do magistério. Ignora-se assim, o fato de que a feminização tem efeitos múltiplos sobre a educação, entre eles, sobre a organização do trabalho docente. A autora argumenta que a feminização do magistério torna necessário compreender o trabalho das professoras tendo como referência o trabalho doméstico, já que ele é tido como definidor das atividades ditas femininas e tem presença inexorável na vida da maioria das mulheres. Em pesquisas etnográficas desenvolvidas pela autora, foi possível constatar que as falas e atitudes das educadoras, a maneira como enxergavam o trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com os alunos e com as mães deles tinham como

referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem<sup>19</sup>, a socialização recebida para a vida doméstica. Portanto, para Carvalho é de suma importância considerar as relações de gênero e a presença constante do trabalho doméstico no âmbito da escola, como referência fundamental sobre trabalho docente. Nesse contexto, a autora aponta para a necessidade de problematização e investigação aprofundada sobre a qualificação docente:

[...] o problema da qualificação docente tem tido destaque na mídia e nas políticas educacionais, transformando-se em verdadeiro *slogan* de algumas administrações, que atribuem boa parte dos problemas do sistema de ensino à “falta de qualificação dos professor**ES**”. Ora, uma vez que se trata de uma maioria de professor**AS**, não será o momento preciso para perceber suas qualificações não reconhecidas e investigar os caminhos de sua construção? O que sabemos efetivamente sobre sua prática em sala de aula e sobre os valores, recursos, habilidades e saberes de que dispõem para cumprir suas tarefas? O que conhecemos sobre seu processo de socialização, que papel o preparo para o trabalho doméstico e a maternagem tem em suas vidas? Até que ponto o discurso sobre a desqualificação docente está articulado à crença socialmente legitimada da desqualificação feminina? (CARVALHO, 1996, p.82)

Corroborando as idéias de Carvalho (1996), Louro (1997), que também estuda a ocupação gradativa do magistério pelas mulheres, diz que além da feminização dessa profissão ter favorecido o rebaixamento salarial e a conseqüente desvalorização da carreira docente, ela sedimentou um determinado “tipo de fazer”. Segundo a autora, a representação do magistério como uma profissão feminina influi e determina também o funcionamento das salas de aula e os modos de ser e exercer esse ofício. Assim, a feminização do magistério seria caracterizada não só pela presença progressivamente maciça das mulheres nessa profissão, como também por uma certa maneira – feminina – de perceber e exercer o magistério.

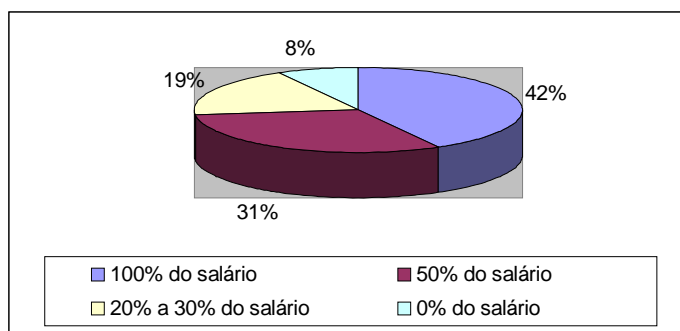
Entendemos que o amor, a paixão, e a vocação devem fazer parte não só do magistério, mas de todas as profissões. Porém, acreditamos que devemos atentar para não perpetuarmos políticas e ações que usam dessas mesmas características motivacionais para colaborar com a desvalorização da função docente. Devemos sempre lutar para nos afirmarmos como profissionais da educação que estudam, crescem, dedicam-se, e, portanto, devem ser valorizados.

---

<sup>19</sup> A autora considera relevante diferenciar maternagem (*mothering*) e maternidade (*motherhood*), a fim de dissociar os processos biológicos da maternidade dos processos sócio-culturais de cuidado com os filhos.



### 3.2.1.4. Orçamento familiar



**Gráfico 4: Participação no orçamento familiar**

Verificamos que do total de 26 professores, 24 (92%) participam do orçamento familiar com seus salários. A parcela de participação no orçamento familiar chega a 100% para 11 professores (42%); oito docentes (31%) participam com 50% de seus salários e cinco (19%) contribuem com uma porcentagem que varia entre 20% e 30%. Apenas dois professores (8%) não participam das despesas familiares.

De acordo com Basso (1994), em décadas anteriores à publicação de seu trabalho, predominavam no magistério, mulheres de origem social de estratos médios, cuja situação financeira permitia a realização de um trabalho considerado ao mesmo tempo como assistencial (trabalho docente como doação e vocação) e profissional. Era possível então, conciliar a atividade profissional e os afazeres domésticos, devido ao período curto da jornada de trabalho. Segundo dados levantados em sua pesquisa, que coincidem com os obtidos por nós, o fato de a maioria das professoras lecionar mais de 20 horas semanais indica que *essa profissão deixou de ser uma atividade conciliadora da situação da mulher enquanto mãe/dona-de-casa e professora durante parte do período diário.* (BASSO, 1994, p.49)

Há que se destacar que do total das mulheres participantes da pesquisa, 20 (87%) trabalham mais de 20 horas, e dentre essas 20 professoras, 16 (62%) possuem de um a três filhos. Isso significa que além do magistério, essas mulheres acumulam atividades no lar, o que se traduz por uma dupla ou tripla jornada de trabalho.

Considerando-se que 91% dos docentes do sexo feminino contribuem no orçamento familiar, e que desse total 39% colaboram com 100% de seus salários, podemos verificar a importância do salário da mulher para a manutenção do padrão de vida da família e também

que o salário não significa uma reserva extra-orçamentária para despesas exclusivamente pessoais e/ou supérfluas. (BASSO, 1994, p.50).

### 3.2.1.5. Complementação do salário com outras atividades

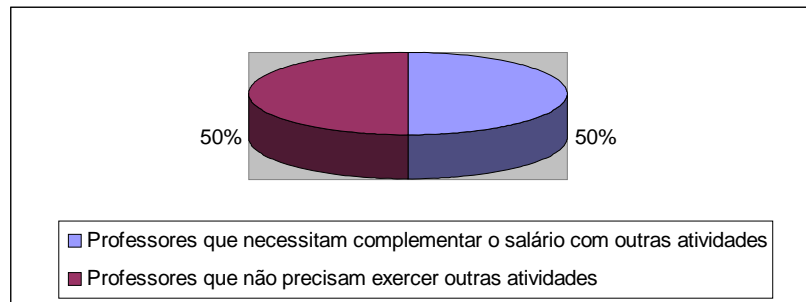


Gráfico 5: Complementação do salário com outras atividades

Metade dos professores relatou que, além do salário que recebem como docentes, têm a necessidade de complementar a renda familiar exercendo outra atividade, tanto na área da educação como em outras áreas.

Embora não tenhamos dados para apontar com precisão, não é difícil reconhecer que a atuação em mais de uma atividade pode comprometer a qualidade do trabalho docente, pois o ensino não se restringe ao tempo cronológico das atividades em sala de aula, uma vez que a preparação para o mesmo demanda leituras, elaboração e reelaboração de planos e planejamentos de conteúdos.

### 3.2.1.6. Nível socioeconômico

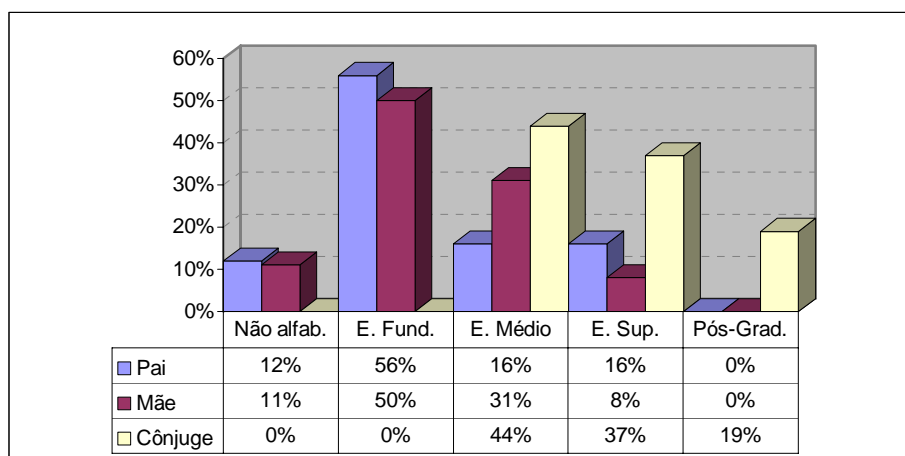


Gráfico 6: Escolaridade dos pais e cônjuges

Para a caracterização do nível socioeconômico dos professores, utilizamo-nos de dois indicadores: nível de escolaridade dos pais e cônjuge e ocupação do pai e do cônjuge do professor. Como podemos observar no gráfico acima, que se refere ao maior grau de escolaridade alcançado pelos pais e cônjuges dos professores, 12% dos pais e 11% das mães dos docentes são/eram analfabetos. Um pouco mais da metade dos pais (56%) e metade das mães concluiu somente o Ensino Fundamental. Enquanto 31% das mães concluíram o Ensino Médio, essa porcentagem cai para 16% no que se refere aos pais. Porém, ao passo que 16% dos pais possuem Ensino Superior, essa taxa cai para 8% no caso das mães.

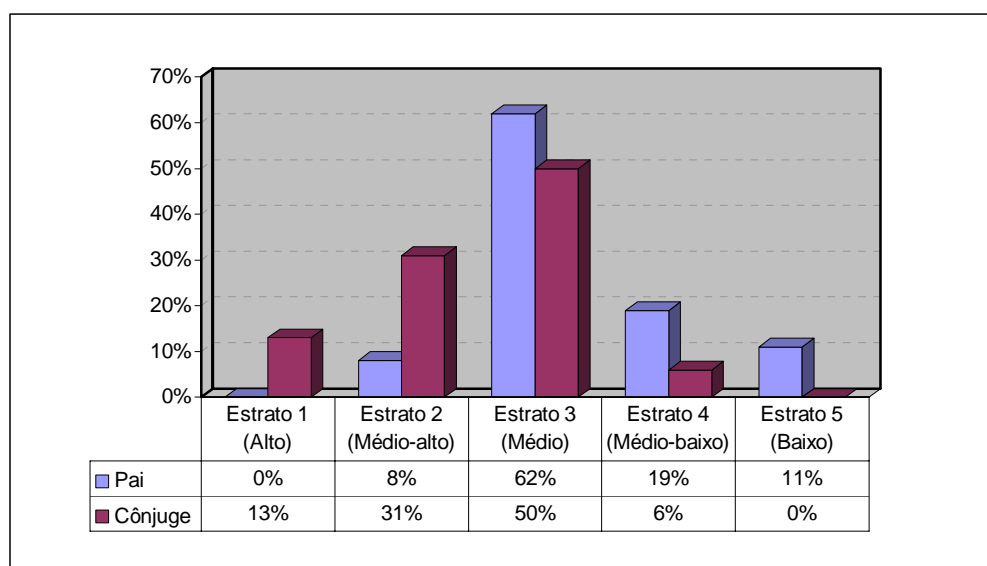
Entre os cônjuges dos professores não há analfabetos, e o menor grau de escolaridade registrado, conforme apontam os dados, foi o Ensino Médio (44%). Observamos também que 56% dos cônjuges concluíram o Ensino Superior ou têm Pós-Graduação. Tal número é bastante significativo se compararmos aos 16% dos pais que possuem Ensino Superior.

Para classificarmos as ocupações dos pais e cônjuges dos professores, utilizamos a classificação das ocupações brasileiras em cinco estratos socioeconômicos (Alto, Médio-alto, Médio, Médio-baixo e Baixo) proposta por Jannuzzi (2003). Tal classificação agrupa as ocupações em escalas, de acordo com suas similaridades de nível de rendimento proporcionado e de escolaridade requerida. Dessa maneira, com base na combinação do rendimento e escolaridade, as ocupações são agrupadas e hierarquizadas em estratos ou categorias de diferentes status socioeconômicos, chegando-se a seguinte tabela:

Estrato Socioeconômico	Ocupações Típicas
<b>1. Alto</b>	Médico, Engenheiro, Professor Universitário, Empresários, Gerentes e postos superiores na Administração Pública (Juizes, Promotores, Delegados, Oficiais das Forças Armadas, etc.).
<b>2. Médio-alto</b>	Técnicos de contabilidade e administração, Mestre e Contramestres na indústria, Professores de ensino fundamental e médio, Corretores de Imóveis, Inspetores de Polícia, Carteiros, Comerciantes (proprietários) e Agricultores.
<b>3. Médio</b>	Torneiro Mecânico, Vendedores, Operadores de caixa, Comerciantes conta-própria, Professores de ensino pré-escolar, Motoristas, Inspetores de alunos, Auxiliares de enfermagem, Auxiliares administrativos e de escritório e Policiais.
<b>4. Médio-baixo</b>	Ocupações da indústria de alimentos, ocupações da indústria têxtil, Pedreiros, Pintores, Garçons, Vigias, Porteiros, Estivadores, Vendedores ambulantes.
<b>5. Baixo</b>	Trabalhadores rurais na condição de empregados ou autônomos (produtores meeiros ou parceiros), além das ocupações urbanas de baixo <i>status</i> como de Serventes de Pedreiro, Lavadeiras, Empregados Domésticos e Lixeiros.

**Quadro 1: Estrato Socioeconômico**

Assim, usando como referência a tabela dos estratos socioeconômicos, chegamos ao seguinte gráfico:



**Gráfico 7: Nível socioeconômico**

Observamos que enquanto 30% dos pais exercem/exerciam profissões pertencentes aos estratos baixo e médio-baixo da escala socioeconômica, há um percentual pouco

expressivo (6%) de cônjuges que exercem atividades pertencentes ao estrato médio-baixo. Verificamos também que a maioria dos pais (62%) e metade dos cônjuges pertence ao estrato médio. Porém, ao passo que 31% dos cônjuges pertencem aos estratos médio-alto e alto, apenas 8% dos pais pertencem ao estrato médio-alto. Portanto, pode-se notar que a maioria dos professores (92%) provém dos estratos médio, médio-baixo e baixo, e que tem ocorrido mobilidade socioeconômica ascendente em relação à família de origem, uma vez que 44% dos cônjuges desses professores exercem profissões que pertencem aos estratos médio-alto e alto da escala socioeconômica.

Um dado a ser destacado também, é que mais da metade (58%) das mães dos professores são/eram donas de casa, isto é, exercem/exerciam atividades que não integram a população economicamente ativa.

Com base nos dados sobre a escolaridade dos pais e cônjuges dos professores, podemos afirmar que houve ascensão social obtida em relação à família de origem no que diz respeito à maior quantidade de capital cultural adquirido pelo aumento do nível de escolarização. Quanto à origem socioeconômica também notamos ascensão social em relação à família de origem.

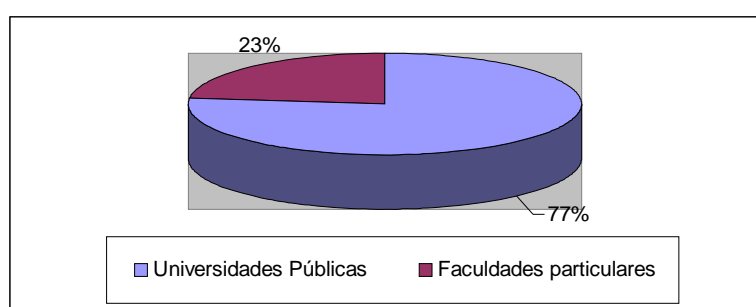
O movimento ascendente na trajetória social e instrucional dos professores em relação às suas famílias de origem observado nesta pesquisa, confirma dados de outras pesquisas como as de Basso (1994), Gatti, Esposito & Silva (1994) e Costa (1996).

Concordamos com Basso (1994, p.48), que o movimento de ascendência social dos professores em relação aos pais, que vem, no entanto, acompanhado da depreciação do salário docente, compõem uma situação de ambigüidade vivida por estes profissionais. De um lado, segundo a autora, há a identificação dos professores com hábitos da classe média e, por outro, *a situação real de desvalorização do salário e precárias condições de trabalho que os mobiliza para movimentos corporativistas e de resistência contra a tendência de aproximá-los aos trabalhadores em geral.* Tal situação, segundo Abramo (apud BASSO, 1994, p.48) *não deixaria espaço e energia criativa aos professores para desenvolver propostas e ações inovadoras de educação para a sociedade.*

### 3.2.2. Dados referentes à formação acadêmica e ao desenvolvimento profissional

Passaremos a abordar, a seguir, dados que se referem à formação acadêmica do professor de inglês, e ao seu desenvolvimento profissional. Fazem parte deles: a instituição formadora, a data da graduação, o período do curso de graduação, o grau de satisfação em relação ao curso universitário, o tempo de experiência docente e o desenvolvimento profissional.

#### 3.2.2.1. Instituição formadora



**Gráfico 8: Formação Acadêmica**

A maioria dos professores – 77% – formou-se em Letras em universidades públicas, sendo que, 73% estudou em uma universidade estadual cujo curso possui um campus na cidade lócus da pesquisa. O Departamento de Letras dessa universidade foi fundado em 1976 e o seu corpo docente fixo é composto por 2 professores adjuntos, 17 doutores e 2 mestres, além de um professor visitante. Esses docentes ministram aulas na Graduação e nos dois Programas de Pós-Graduação em Letras – “Estudos Literários” e “Linguística e Língua Portuguesa”, que possuem conceito CAPES 5 e 6 respectivamente.

Verificamos, portanto, que a maioria dos professores de inglês que atua na rede pública da cidade lócus da pesquisa cursou Letras em uma universidade estadual, cujo corpo docente é composto por professores com excelente qualificação. Tal fato contraria a opinião de alguns pesquisadores, que apontam a formação precária do professor de línguas, que seria *oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e não tem compromisso de excelência com ninguém* (ALMEIDA FILHO, 1993, p.27), como responsável pelo insucesso da aprendizagem da LI.

Essa perspectiva deve, portanto, ser relativizada, uma vez que diversos fatores contextuais podem contribuir para a configuração do quadro atual do ensino de línguas.

### 3.2.2.2. Data da graduação

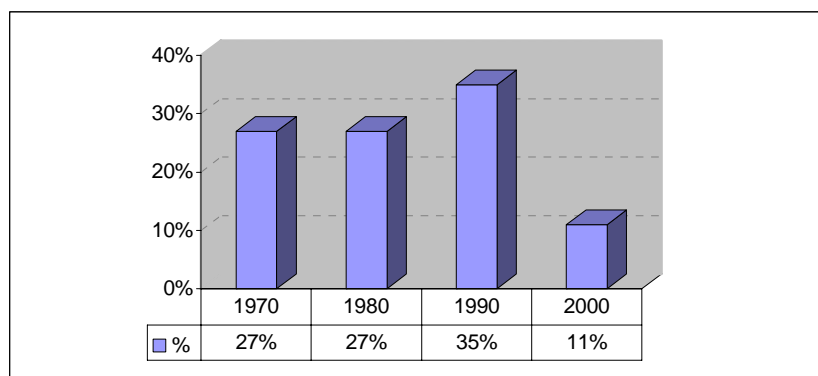


Gráfico 9: Período de conclusão da graduação

Sete professores (27%) formaram-se na década de 70, outros sete na década de 80, nove (35%) nos anos 90 e três (11%) depois de 2000.

Esses dados nos permitem considerar que contamos com perspectivas relativamente distintas na formação docente, as quais podem ser refletidas na prática pedagógica dos professores.

### 3.2.2.3. Período do curso de graduação

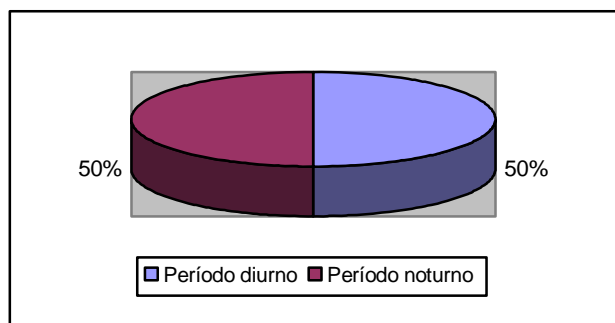


Gráfico 10: Período da graduação

Dos 26 professores, 50% estudaram no período diurno e 50% no período noturno. Podemos perceber, portanto, um equilíbrio em relação ao período de estudo.

### 3.2.2.4. Grau de satisfação em relação ao curso universitário

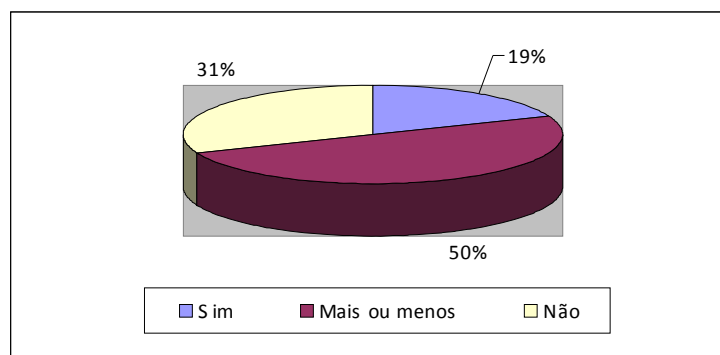


Gráfico 11: Percepção sobre a formação acadêmica

Cinco professores (19%) informaram ter ficado satisfeitos com a formação acadêmica obtida e afirmaram considerar que o curso universitário os preparou bem para o exercício da docência na rede pública de ensino. Metade dos professores acha que o curso universitário os preparou “mais ou menos bem” ou “não muito bem” para o magistério e oito (31%) não acham que tiveram uma boa formação. Discutiremos esses dados no item 3.3.3 (página 101).

### 3.2.2.5. Tempo de experiência docente

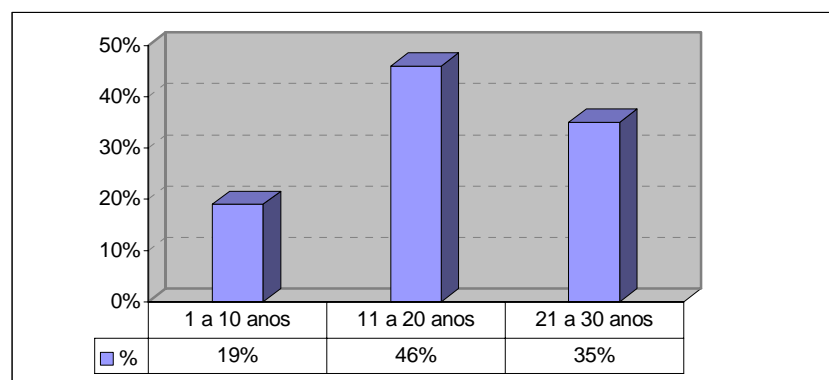


Gráfico 12: Tempo de docência

A maioria dos participantes – 12 professores (46%) – possui entre 11 e 20 anos de experiência como docentes. Nove professores (35%) possuem de 21 a 30 anos de experiência e 19% (cinco professores) estão nessa profissão num período que compreende até 10 anos.

Faz-se oportuno mencionar os estudos desenvolvidos por Huberman (2000) acerca do “*ciclo de vida profissional dos professores*”. O autor, ao estudar o desenvolvimento da



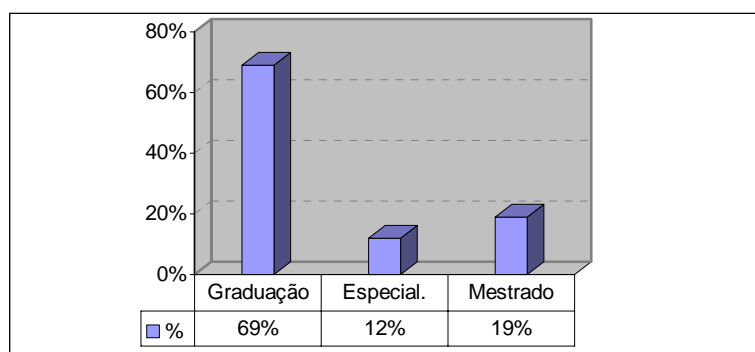
carreira docente, observou que há tendências gerais, ou “itinerários”, que caracterizam o percurso profissional dos professores, os quais foram organizados pelo pesquisador em fases e temas e ordenados de acordo com o tempo de carreira docente.

De acordo com os dados obtidos junto aos professores participantes desta pesquisa, verificamos que 46% dos docentes estariam na fase denominada pelo autor de “*fase da diversificação e questionamento*”, na qual o professor busca novos estímulos, novos ideais, o que implicitamente, estaria relacionado a um receio de cair na rotina. Ao mesmo tempo, há uma tomada de consciência das limitações institucionais que se opõem aos seus ideais, o que faz com que alguns professores experimentem o “pôr-se em questão”, que se caracteriza por uma série de questionamentos que podem ter como causa a monotonia da vida cotidiana ou o desencanto, *subseqüente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energeticamente* (HUBERMAN, 2000, p.43), podendo desencadear uma verdadeira “crise existencial”.

Nove professores, ou seja, 35% dos participantes, estariam na fase caracterizada pela “*serenidade e distanciamento afetivo*”. Nela, os docentes experimentam um sentimento de serenidade em sala de aula, por serem capazes de “prever” as situações que podem ocorrer. Os professores apresentam-se também menos sensíveis, menos preocupados com os problemas de classe/grupo e menos vulneráveis à avaliação dos outros. Observa-se também, uma queda no nível de ambição e conseqüente baixa no nível de investimento na carreira docente. Há distanciamento afetivo do professor face aos alunos, criado, muitas vezes, pelos próprios alunos em razão da diferença de idade e incompreensão mútua.

Nesse mesmo período, observam-se atitudes de “*conservantismo e lamentações*”, quando alguns professores se tornam verdadeiros “ranzinzões” por queixarem-se com freqüência dos alunos, dos entraves do ensino, da política educacional, dos colegas mais jovens (e mais “empenhados”), entre outras coisas. Eles se manifestam de forma lamentosa diante de propostas de mudanças. Passam assim, de uma fase de serenidade a uma fase de conservantismo, que se justifica pela tendência de, com a idade, o homem se tornar mais dogmático, prudente, resistente às inovações e nostálgico.

### 3.2.2.6. Desenvolvimento profissional



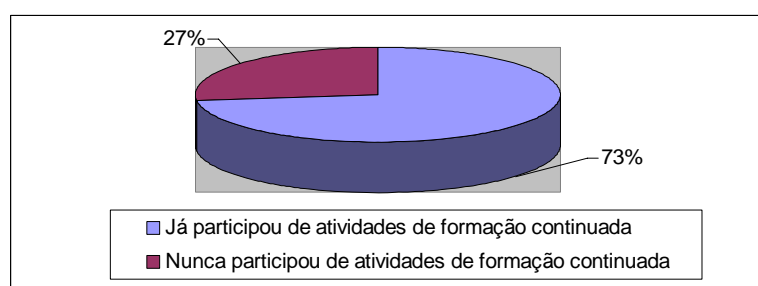
**Gráfico 13: Desenvolvimento profissional**

Além da graduação, três dos professores (12%) fizeram cursos de especialização (com carga mínima de 360 horas) e cinco (19%) possuem Mestrado.

Esses dados são relevantes, na medida em que apontam tendência de educação continuada por parte dos professores, como também verificamos na fala de P21:

*Pretendo fazer mestrado na minha área porque são muitas as questões que me afligem resultantes do exercício da docência nesses anos todos. (P21)*

Com base nos dados que foram fornecidos em resposta à questão sobre a participação dos professores em atividades de formação continuada, chegamos ao seguinte gráfico:



**Gráfico 14: Formação continuada**

Grande parte dos professores (73%) já participou de alguma atividade de formação continuada (cursos, encontros, seminários, eventos, entre outros) relacionada ao ensino de

inglês. Dentre as atividades citadas estão: cursos de inglês em escolas de idiomas, *Interaction Teachers*<sup>20</sup>, encontros na Oficina Pedagógica da cidade, encontros no ERIC<sup>21</sup> da Unesp, Cursos oferecidos pelo Departamento de Língua Inglesa da Unesp, Curso de Extensão Cultural oferecido pela PUC-São Paulo, GEL<sup>22</sup>, JELI<sup>23</sup>, Spring Conference<sup>24</sup>, InPLA<sup>25</sup>, LABCI<sup>26</sup>.

Os PCNs (BRASIL, 1998, 2000) apontam que a mais necessária e importante das competências a serem desenvolvidas pelo professor de LE é a administração da própria formação contínua, que *mais do que simplesmente fazer cursos*, significa estabelecer seu programa pessoal de formação contínua, que inclui participação em projetos educacionais da escola, leituras, reflexão sobre as próprias práticas, trabalho em equipe, auto-avaliação, entre outros.

Consideramos, assim, que seria pertinente incluir uma questão em nosso questionário pela qual pudéssemos obter dados sobre o envolvimento dos professores de inglês em atividades de formação continuada, tais como cursos e encontros oferecidos pelas secretarias de educação, eventos destinados a professores de língua inglesa, seminários, entre outros.

Vale ressaltar que dentre os comentários feitos à pesquisadora pelos professores nos momentos da entrega dos questionários, se fez constante a queixa dos mesmos em relação à

---

<sup>20</sup> *Interaction Teachers* faz parte de um projeto lançado no estado de São Paulo pelo Programa Unificado de Formação Continuada dos Professores de Língua Inglesa. Trata-se de um curso de aperfeiçoamento lingüístico oferecido pela Secretaria de Estado da Educação por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE/GIP). Segundo da CENP, o Programa Unificado tem como objetivo implantar novas ações direcionadas à melhoria do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa, sendo que uma das principais ações está voltada à formação continuada do professor. Os professores de Língua Inglesa da rede pública podem optar pelo curso mais adequado ao aprimoramento de suas habilidades lingüísticas. O curso de inglês é oferecido por meio do software multimídia interativo ELLIS, tem duração de 240 horas e pode ser dividido em três módulos: básico, intermediário e avançado.

<sup>21</sup> ERIC (English Resource and Information Centre) era um centro de auto-acesso e de multimeios para aprendizagem de inglês da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP da cidade lócus da pesquisa, atualmente desativado. Vários professores citaram esse centro e nos disseram que sentem falta dos encontros promovidos por ele, nos quais tinham a oportunidade de se encontrar com outros professores de escolas públicas, professores da Unesp e alunos do curso de Letras.

<sup>22</sup> O Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL) é uma associação de estudos da linguagem, a qual promove seminários anuais, no interior do estado, com a intenção de compartilhar informação científica e promover o progresso da pesquisa lingüística.

<sup>23</sup> Jornada de Ensino da Língua Inglesa – evento promovido anualmente pela APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo).

<sup>24</sup> Evento anual promovido pela APLIESP.

<sup>25</sup> InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada) é um evento promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP.

<sup>26</sup> A LABCI (Latin American British Cultural Institutes) é uma associação latina do Instituto Cultural Britânico Americano que apóia o ensino da língua inglesa e divulga programas culturais nos países latino-americanos, incluindo uma conferência a cada dois anos, que reúne educadores da América Latina e conferencistas da Europa e dos Estados Unidos.

falta de  *cursos de aperfeiçoamento* ou de  *atividades de reciclagem*<sup>27</sup>, compreendidas por nós, como atividades de formação continuada. Vários professores disseram que nos últimos anos, a única atividade desse tipo oferecida pela Secretaria de Estado da Educação foi o  *Interaction Teachers*. Porém, podemos conferir pelas falas de duas professoras, que por ser um curso não-presencial, cujo foco é somente o aprimoramento lingüístico, não proporcionou aos professores momentos de discussão, questionamentos, nos quais eles pudessem falar sobre suas dificuldades, buscando sugestões para superá-las:

*Eu sinto muita falta de oportunidades nas quais eu pudesse compartilhar minhas experiências com outros professores. A gente fica muito abandonada aqui na escola, sabe como é? Nós não temos ninguém com quem discutir nossos problemas, tirar nossas dúvidas ou até mesmo ajudar a gente encontrar soluções... E são problemas que todo professor tem: de como viabilizar algumas atividades de acordo com a realidade dos nossos alunos, esclarecer pontos que não ficaram claros quanto aos objetivos propostos para a nossa disciplina, coisas assim. [...] Aí o que acontece é que alguns professores param no tempo, não se reciclam. O Interaction Teachers não acrescentou nada pra mim. Você faz lá um monte de exercícios, confere se tá certo, e daí? Não é disso que a gente precisa. É diferente do que participar de uma JELI, do GEL, de uma LABCI, onde você vai encontrar profissionais da sua área, discutindo assuntos relevantes pra nossa área. Eu frequento esses eventos sempre que posso. Acho que isso dá um incentivo, sabe, um novo ânimo, nos ajuda também a rever nossa prática, o que tá bom, o que a gente tem que mudar. Não adianta o governo vir com essa Proposta se não preparar a gente pra usá-la. Fica tudo muito teórico, difícil de entender direito o que é pra gente fazer, o que eles querem [...]. (P9 – entrevista)*

*Os últimos cursos (on-line) não nos acrescentaram nada. (P21)*

Entendemos que um dos propósitos das atividades de formação continuada oferecidas pelas Secretarias do Estado aos professores deveria ser o de capacitá-los a colocar em prática as orientações metodológicas contidas nos documentos de políticas públicas educacionais. No caso da nova  *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, foi-nos revelado nesta pesquisa que os professores ora dizem não se sentir preparados para trabalhar com os conteúdos nela contidos, ora afirmam ser a proposta inviável devido à distância que separa o que é sugerido no documento, da realidade enfrentada por eles<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Preservamos aqui os termos utilizados pelos professores.

<sup>28</sup> Discutiremos essas informações de forma mais detalhada no item 3.3.8 (p.117).

Se em tal proposta defende-se a necessidade de uma mudança de postura do educador, que visa a formação do aluno crítico e autônomo faz-se necessário que haja uma política diferenciada de formação continuada, que respalde a prática daquele que está na sala de aula, para que sua atuação garanta o alcance dos ideais propostos.

Considerando que toda prática docente é intencional e exige do educador uma postura crítica e reflexiva, parece ser imprescindível que o professor em exercício disponha de um programa de formação continuada que seja capaz de funcionar não apenas como oportunidade de atualização de conhecimentos, mas também como oportunidade de reflexão, a fim de que ele possa analisar se sua prática pedagógica está respondendo aos objetivos propostos para sua disciplina.

Coincidindo com Esteve (1999), defendemos que um bom programa de formação continuada dos professores deve garantir uma compreensão adequada dos objetivos e das reformas curriculares, evitando a desinformação e a insegurança dos professores perante as mudanças que se projetam.

Da mesma forma, concordamos com Lapo e Bueno (2000) que há pouco reconhecimento e pouca valorização em relação aos professores que possuem pós-graduação na carreira do magistério público, pois, possuir um título de mestre, por exemplo, implica receber a mesma promoção que é dada àquele professor que, num período de dez anos teve no máximo vinte faltas, mesmo que não tenha realizado nenhum curso de aperfeiçoamento ou especialização.

### **3.2.3. Condições objetivas do trabalho docente**

Basso (1994) argumenta que o significado do trabalho docente se efetiva por meio das ações realizadas pelos professores, as quais são governadas pelas condições objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Dessa maneira, as condições objetivas não são consideradas pela pesquisadora como mais um dos aspectos que influenciam o trabalho docente, mas, juntamente com as condições subjetivas, formam uma unidade responsável pela orientação e efetivação das ações docentes. Portanto, para compreendermos o trabalho docente de forma plena, precisamos analisar tanto as *condições subjetivas* sob as quais ele exerce sua atividade, quanto as *condições objetivas*, entendidas como as condições efetivas do trabalho docente.

### 3.2.3.1. Número de escolas

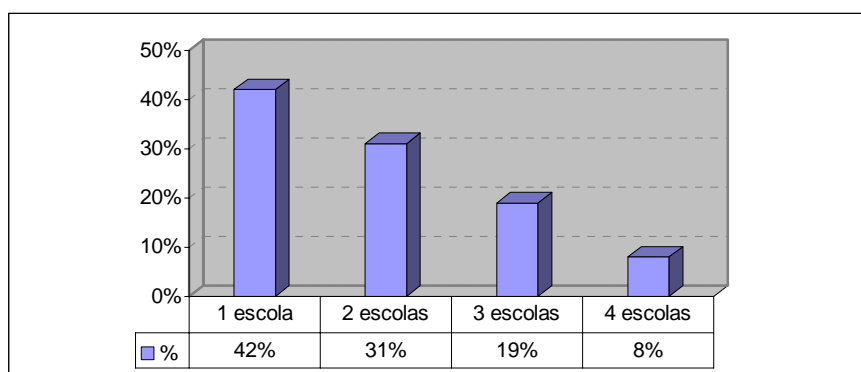


Gráfico 15: Número de escolas em que os professores trabalham

Dos 26 professores que responderam o questionário, onze (42%) lecionam em apenas uma escola e quinze (58%) lecionam em duas, três ou até quatro escolas diferentes.

Essa questão, que certamente interfere na qualidade do trabalho docente, será retomada na discussão das condições objetivas da profissão, nas considerações finais.

### 3.2.3.2. Jornada de trabalho

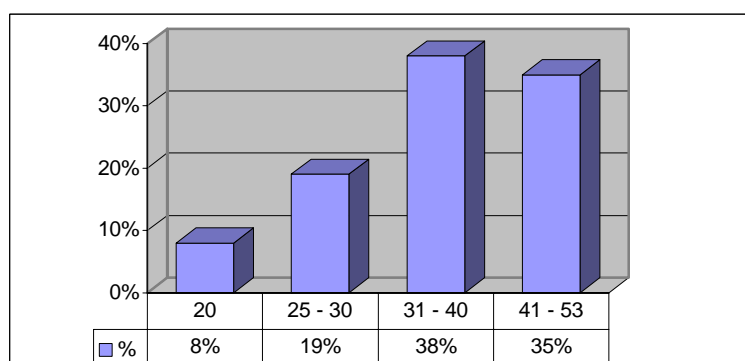
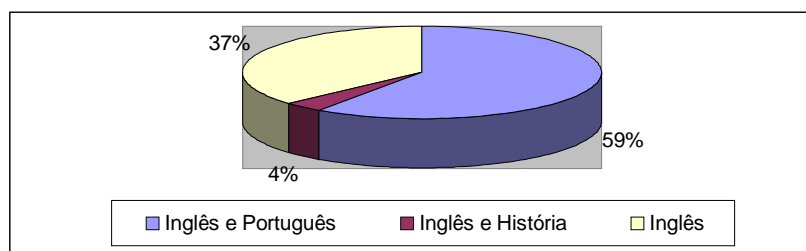


Gráfico 16: Número de horas em sala de aula

De acordo com os dados, apenas dois (8%) dos professores trabalham 20 horas semanais, o que é considerado meia jornada de trabalho. O restante dos professores - 92% -

trabalha de 25 até mais de 45 horas semanais, sendo que dois professores relataram trabalhar 53 horas semanais<sup>29</sup>.

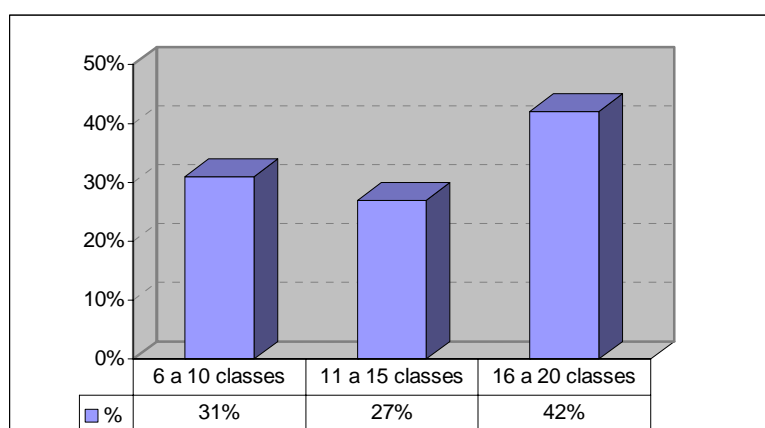
### 3.2.3.3. Número de disciplinas lecionadas



**Gráfico 17: Disciplinas lecionadas**

Dentre os 26 professores, dezesseis (63%) complementam suas jornadas de trabalho com outra disciplina: 59% lecionam Inglês e Português e um professor leciona História (disciplina para a qual também é formado em outro curso de graduação) além do Inglês; dez professores (37%) lecionam somente Língua Inglesa.

### 3.2.3.4. Número de classes



**Gráfico 18: Número de classes**

<sup>29</sup> De acordo com o artigo 37, inciso XVI da Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, é permitida a acumulação de dois cargos públicos de professor na Secretaria Estadual de Educação, desde que haja compatibilidade de horários. Neste caso, a jornada de trabalho do professor que acumule cargo poderá ser de no máximo 30 horas semanais em cada cargo, e de 60 horas semanais somando-se os dois cargos.

Quanto ao número de classes que cada professor possui, constatamos que oito docentes (31%) lecionam para até 10 diferentes turmas; sete (27%) possuem de 11 a 15 classes e onze (42%) possuem de 16 a 20 turmas.

### 3.2.3.5. Número de alunos por classe

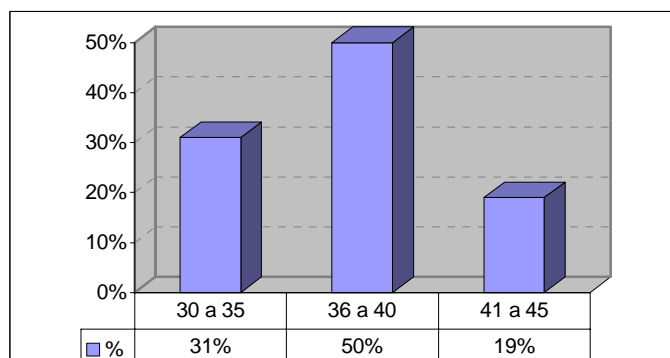


Gráfico 19: Número de alunos por classe

Oito professores (31%) lecionam para classes que têm entre 30 e 35 alunos, 13 (50%) lecionam para classe de 36 a 40 alunos e cinco professores (19%) possuem de 41 a 45 alunos por classe.

### 3.2.3.6. Número de alunos por professor

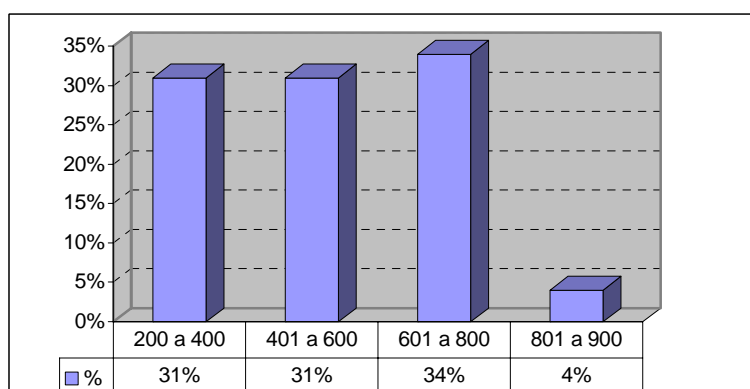
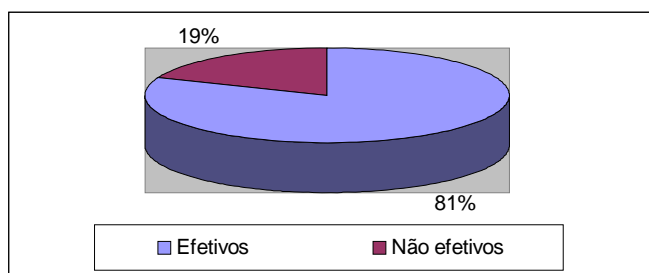


Gráfico 20: Número de alunos por professor

Oito professores (31%) possuem um número total de alunos que varia entre 200 a 400. O mesmo número de docentes possui de 401 a 600 alunos. Nove professores (34%) possuem no total, entre 601 e 800 alunos e um professor possui entre 801 e 900 alunos.



### 3.2.3.7. Número de professores efetivos e não efetivos



**Gráfico 21: Professores efetivos e não efetivos**

Verificamos que vinte e um professores (81%) são efetivos e apenas cinco (19%) não o são.

Analisando os dados citados, que fazem parte das condições objetivas do trabalho docente<sup>30</sup>, ponderamos que a longa jornada de trabalho, a itinerância dos professores e o excesso de turmas e de alunos, fazem com que os professores tenham dificuldade em realizar um trabalho de qualidade, conforme almejado pelos documentos de políticas públicas educacionais lançados pelo governo.

Com a longa jornada de trabalho e a necessidade de locomoção entre várias escolas, não sobra ao professor tempo e energia para se dedicar à preparação de aulas ou à elaboração de projetos pedagógicos. Também não sobra tempo, conforme nos informaram alguns professores, para a preparação de atividades dos *Cadernos do Professor* que requerem o uso de computador. Assim, corre-se o risco de que o professor se transforme num repetidor de conteúdos. Podemos observar o problema da falta de tempo para a preparação de aulas na fala de P1:

*Dando aulas em três escolas diferentes, 45 aulas semanais, que horas eu vou sentar em frente do computador pra preparar minhas aulas? (P1 – entrevista)*

O grande número de turmas e de alunos por professor certamente compromete o processo pedagógico. Como sabemos, o número excessivo de alunos em sala de aula dificulta

<sup>30</sup> Analisaremos mais adiante, no item 3.3.7 (p.114), outros fatores que compõem as condições objetivas da atividade docente.

a elaboração de um trabalho adequado, além do fato de que a atenção individualizada fica aquém da expectativa, uma vez que *as diferenças individuais que deveriam ser entendidas e trabalhadas pelo professor passam a ser denominadas e tratadas como dificuldades ou facilidades da turma. Com isso, há uma redução significativa da efetividade do ensino* (MORÉS et al., 2004).

No tópico seguinte abordaremos primeiramente o sentido da atividade docente para o professor, para então averiguarmos qual relação pode ser estabelecida entre o significado social e o sentido pessoal. Para tanto, buscamos identificar, no relato dos docentes participantes da pesquisa, como eles interpretam suas práticas e quais motivos os levam a realizar suas atividades.

### **3.3. A atribuição de sentido à atividade docente**

O foco deste item é investigar a atribuição de sentido à atividade docente. Para tanto, procuramos seguir a trajetória percorrida pelos docentes, buscando apreender desde os primeiros motivos geradores da escolha da profissão até as impressões atuais sobre sua prática, para podermos inferir o sentido pessoal que eles atribuem ao seu trabalho.

Para a análise da atribuição de sentido à atividade docente, dividimos este item em oito subitens, a saber:

- *O despertar do interesse pela língua inglesa;*
- *A escolha da profissão;*
- *A formação acadêmica;*
- *Nível de satisfação em relação à prática pedagógica;*
- *Avaliação do aproveitamento dos alunos;*
- *A importância do ensino de inglês na escola pública;*
- *Impressões sobre a nova Proposta Curricular e os Cadernos de Professor;*
- *Sentimentos envolvidos na atividade docente.*

Esses itens nos permitiram organizar e reconhecer os vários sentidos atribuídos ao fazer docente ao longo da trajetória profissional dos professores.

Acreditamos que pesquisar e compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente é de extrema importância, uma vez que a ação pedagógica é governada

pelo sentido a ela conferido, ao mesmo tempo em que é nela que novos sentidos são construídos e reconstruídos.

### 3.3.1. O despertar do interesse pela língua inglesa

Na tabela abaixo, mostramos os motivos relacionados ao despertar do interesse pela língua inglesa apontados pelos professores, bem como a frequência com que foram mencionados:

<b>Motivos do despertar do interesse pela língua inglesa</b>	<b>Frequência<sup>31</sup></b>
Músicas	10 (38%)
Sempre gostei	9 (35%)
Filmes	7 (27%)
Aulas de inglês na 5ª série	3 (12%)
Facilidade na aprendizagem	2 (8%)
Curso de inglês feito na infância	2 (8%)
Influência da primeira professora	1 (4%)
Desejo de morar/trabalhar no exterior	1 (4%)
Literatura inglesa	1 (4%)
Aulas na universidade	1 (4%)

**Tabela 3: Motivos do despertar do interesse pela língua inglesa**

Como podemos observar, para grande parte dos professores, o gosto por músicas e filmes em inglês parece ter despertado o interesse pelo idioma:

*Sou fã, desde meus treze anos, da banda inglesa Duran Duran. Eu queria saber o que eles estavam cantando e sempre gostei de músicas internacionais. (P12)*

*Eu acredito que tenha sido na adolescência devido ao meu interesse por músicas e filmes. (P13)*

*Foi através da música (Os Beatles reinavam supremos naquela época!) (P21)*

Verificamos também que o despertar do interesse pela língua inglesa parece estar, muitas vezes, relacionado a um gosto por línguas estrangeiras ou pela língua inglesa, que sempre existiu:

<sup>31</sup> Cada uma das opções apresenta o número de professores que mencionaram o item e a correspondente porcentagem numa frequência de 0 a 100%.

*Na verdade sempre gostei de inglês e outras línguas, desde o 1º e 2º graus.  
(P4)*

*O inglês sempre me atraiu. (P15)*

*Desde criança sempre gostei de línguas estrangeiras [...]. (P16)*

*Não sei precisar exatamente quando comecei a gostar de língua inglesa, acho que sempre gostei. (P23)*

É interessante notar que para três participantes, as aulas de inglês da 5ª série e/ou o primeiro professor de inglês foram o motivo gerador do gosto adquirido pela língua:

*[...] Durante as aulas de inglês da 5ª série e através de músicas e filmes.  
(P8)*

*Sempre gostei de inglês e a primeira professora, na 5ª série, me influenciou.  
(P11)*

Dentre outros motivos relacionados ao despertar do interesse pela língua inglesa, foram apontados: a facilidade na aprendizagem do idioma, o desejo de morar e trabalhar no exterior, curso de inglês freqüentado na infância, interesse pela literatura inglesa e aulas freqüentadas na universidade.

### **3.3.2. A escolha da profissão**

Em resposta ao questionamento sobre os motivos que levaram os participantes da pesquisa a optarem pela carreira de professor de inglês, obtivemos dados que nos permitiram elaborar a seguinte tabela:

Fatores que influenciaram a escolha da profissão	Frequência
Gostar de línguas estrangeiras/inglês	8 (31%)
Gostar de ensinar/de ser professor	8 (31%)
Falta de opção	3 (12%)
Necessidade de um emprego	1 (4%)
Curso de inglês feito na infância	1 (4%)
Admiração pelos professores	1 (4%)
Influência de outros familiares professores	1 (4%)
Destino	1 (4%)
Efetivação por meio de concurso	1 (4%)
Flexibilidade de horário	1 (4%)
Fato de ter feito inglês desde a infância	1 (4%)
Segurança que sentiu ao concluir o curso de Letras	1 (4%)

**Tabela 4: Fatores que influenciaram a escolha da profissão**

Notamos que a maior parte dos professores aponta o gosto por línguas estrangeiras e/ou pela língua inglesa como o principal fator a influenciar a escolha da profissão. Vejamos algumas falas dos professores em que tal justificativa aparece:

*O fascínio pela língua. (P8)*

*O gosto e o interesse pela língua [...]. (P14)*

*Porque tenho paixão pela língua... motivo que me levou a optar pelo curso... (P23)*

“Gostar de ensinar” e “gostar de ser professor” foram os motivos que levaram seis professores a optar pelo magistério, conforme podemos notar nesses trechos de depoimentos:

*Sempre me agradou a idéia de ensinar e teria que ser de algo que eu gostasse. (P2)*

*Por gostar da língua e também de ensiná-la. (P16)*

Alguns professores optaram pela docência por falta de outra opção:

*Queria fazer o curso de tradutora, só havia Letras em [nome da cidade] e eu não tinha condições de estudar fora. (P10)*

*Falta de opção. Fui bem classificada no concurso e pude ficar aqui, já que para assumir o cargo de Português eu teria que ir para uma cidade distante. (P19)*

Bourdieu e Passeron (apud SOUSA, 2006) afirmam que a escolha profissional sofre influência direta da condição social do indivíduo, uma vez que esta o leva, desde a infância, a desejar profissões que sejam compatíveis com seu contexto social. Dessa maneira, é comum que jovens pertencentes às classes mais altas almejem carreiras que serão a eles possíveis de seguir, como exemplo, medicina, advocacia, engenharia, ou seja, profissões revestidas de maior status social. Da mesma forma, é comum que jovens provenientes de classes menos favorecidas financeiramente, desejem carreiras também compatíveis com sua condição social e financeira, que, embora revestidas de menor status, são mais possíveis de serem alcançadas.

Inferimos que as reflexões elaboradas por Bourdieu e Passeron (apud SOUSA, 2006) podem se aplicar a grande parte dos professores participantes desta pesquisa, uma vez que a maioria deles (92%) origina-se das classes sociais média, média-baixa e baixa, sendo que este fato pode ter sido fator influenciador na escolha da profissão, pelos motivos apontados pelos autores. Como exemplo, temos a declaração de P17, que provém de estrato social baixo, e afirma:

*Eu sempre gostei de ser professor. (P17)*

P18, cujos pais são analfabetos e provém também do estrato socioeconômico baixo, afirma em seu depoimento:

*Sempre pensei em ser professora. Quando passei em Letras nem acreditei. Sempre quis ter um diploma. (P18)*

P1 e P25 parecem ter optado pela profissão devido aos limites impostos pelo seu contexto social de origem:

*Fiz o curso de Letras porque na época não podia estudar fora e esse curso foi o que pude fazer. (P1)*

*Na verdade foi a necessidade. (P25)*

Os outros professores justificam a escolha pelo magistério por diferentes razões: admiração pelos professores, busca por uma formação voltada à educação, destino, devido a efetivação por meio de concurso, pelo fato de ter feito inglês desde a infância, flexibilidade de horário, por influência de outros familiares também professores, pela segurança sentida após a graduação e vontade de compartilhar o conhecimento da língua.

### **3.3.3. A formação acadêmica**

Dentre os vinte e seis professores, apenas cinco (19%) se dizem satisfeitos com a formação acadêmica que tiveram. Os aspectos que justificam a satisfação desses docentes com o curso universitário são os “bons” e “exigentes” professores que tiveram e a competência lingüística adquirida.

A participante P23 nos informa que o curso universitário foi bom, pois houve aplicação prática da teoria vista nas aulas:

*[...] me formei há muito tempo, nesta época os **professores procuravam não só ensinar a teoria**, mas propunham trabalhos bem elaborados para serem exercitados na prática. (P23)*

O restante dos participantes respondeu que o curso universitário não os preparou bem para a docência (31%) ou que os preparou “mais ou menos” ou “não muito bem” (50%). O principal motivo alegado foi a distância que separa a universidade da realidade encontrada nas escolas públicas, ou seja, a distância existente entre teoria e prática. Nas palavras dos professores:

*[...] muitas vezes não encontro nada do que aprendi para ser trabalhado diretamente com os alunos, **faltou a ligação entre a teoria e a prática**. (P13)*

***O universo da faculdade é fascinante mas está a anos-luz da realidade que encontramos na escola pública. Apenas a disciplina de Prática de Ensino nos dá um vislumbre da realidade ao nos colocar para estagiar dentro das escolas públicas. (P15)***

*[...] desde as aulas na universidade, já percebi que o que via em sala de aula estava muito longe do que me esperava na realidade. Era muita teoria, pouca prática, quase nada voltado para o ensino na escola pública, pra realidade que na verdade iria enfrentar [...]. (P18)*

*[...] o que estudei em meu curso de graduação nada usei como professora de língua inglesa na escola estadual. Apenas o aprendizado (mínimo) da língua me foi suficiente, já que didática e prática de ensino adquiri dando aulas. (P19)*

*Acredito que entre o curso universitário que é estritamente acadêmico e as salas de aulas lotadas, existe um abismo que somente a experiência e a vivência poderão abrandar. Durante o curso não temos oportunidade de “atuar” como educadores, dessa forma, ao sairmos o impacto é bastante grande. (P25)*

*Senti falta de uma interação direta com a sala de aula. (P26)*

Alguns professores relataram que o curso universitário não os preparou de maneira suficiente ou que produzisse segurança, no que se refere à aquisição da competência lingüística:

*O curso universitário não foi suficiente. Estudei mais sete anos em escola de idiomas. (P3)*

*[...] não houve laboratório de pronúncia e muitas vezes fico em dúvida em como pronunciar uma palavra [...] (P13)*

*Nunca fui boa em inglês, e até hoje não me sinto preparada para dar aulas. (P18)*

Os relatos fornecidos pelos professores indicam que os mesmos apresentam limitações quanto ao uso da língua inglesa e apontam para a dificuldade que enfrentam/enfrentaram para adaptar e integrar questões teóricas à sua prática pedagógica. Segundo os docentes, tais limitações provêm, essencialmente, de uma formação inadequada oferecida pelo curso de Letras pelo qual se graduaram. Para esses professores, as teorias de ensino-aprendizagem de LE representam uma realidade distante de seu contexto de ensino.

Considerando-se essas evidências, parece-nos importante que a universidade e a escola pública trabalhem em conjunto, a fim de promoverem cursos, oficinas e projetos que ofereçam oportunidades de prática e aperfeiçoamento aos professores, bem como os motivem a pesquisar e dialogar sobre assuntos relevantes da área de ensino-aprendizagem de línguas.



Concordamos com Franco & Alvarenga (2007) que Universidade e escola devem ser entendidas como partes constitutivas de um processo maior e orgânico, e não fragmentado.

### 3.3.4. Nível de satisfação em relação à prática pedagógica

Dezesseis professores (62%) não estão satisfeitos em relação à sua prática pedagógica. A maioria desses professores relaciona o insucesso de sua prática pedagógica ao desinteresse e indisciplina dos alunos, como podemos observar em algumas de suas respostas à pergunta “Você está satisfeito(a) em relação ao modo com que ministra suas aulas? Por quê?”:

*Não. Sei que poderia fazer muito mais se houvesse interesse dos alunos. (P1)*

*Bem, eu sei que eu tento dar o máximo de mim. Muitas vezes saio decepcionada de algumas classes, mas sei que consegui ensinar pelo menos aqueles mais interessados. (P9)*

*Não muito, porque são muitos alunos numa sala, alguns têm vergonha, outros não se interessam por nada. (P12)*

*[...] às vezes o que planejei não acontece devido à indisciplina e falta de interesse. (P20)*

*Não totalmente. Pelo desinteresse já citado, pela falta de recursos (nosso aluno não tem sequer um livro!) e pelo apoio que muitas vezes não nos é dado. (P21)*

A professora P18 não está satisfeita e nos informa que “às vezes” planeja uma aula diferente, mas que devido à indisciplina dos alunos, acaba por “dar o que dá para dar”:

*Às vezes até planejo uma aula diferente, mais atrativa, mas quando encaro a bagunça que a classe está, me desanimo e dou o que dá para dar. (P18)*

O que notamos nesses depoimentos é certa isenção da figura do professor na responsabilidade pelo insucesso de sua prática pedagógica e pela conseqüente não-aprendizagem do aluno, ou seja, os professores atribuem causas diversas às dificuldades que impedem a realização de uma prática pedagógica satisfatória, mas não as relacionam a si próprios, situando-as em fatores fora do âmbito pessoal. Apresentadas dessa forma, as causas

da insatisfação do professor tendem a eximi-lo de qualquer responsabilidade, pois estão centralizadas ora na figura do aluno desinteressado e indisciplinado, ora em fatores externos. Essa atitude pode ser compreendida como afastamento da figura do professor como possível responsável pelo insucesso de sua prática pedagógica.

Nas falas dos professores observa-se a relação por eles estabelecida, entre o nível de sucesso das aulas e o grau de interesse e bom comportamento dos alunos, ou seja, a aula é “boa” quando os alunos *estão* interessados e disciplinados, e “ruim”, quando *estão* desinteressados e indisciplinados.

Os fatores externos que impedem a realização de uma prática pedagógica satisfatória, segundo os professores, são: falta de material didático, escassez de recursos pedagógicos, número elevado de alunos por classe, número excessivo de classes e jornada de trabalho. Mais uma vez, o insucesso da prática pedagógica parece estar ligado a fatores estranhos ao próprio professor e ao modo que ele conduz suas aulas.

*Não, porque não há como fornecer os materiais aos alunos. (P5)*

*Não, porque não posso usar xerox, dicionários, as classes são lotadas. (P10)*

*Tendo treze salas de inglês, acho que faço o possível. (P11)*

*Gostaria de ter mais recursos, pois quem sabe eles se interessariam mais pela matéria. (P15)*

*Não totalmente, porque em **classes lotadas**, mesmo que tenhamos **recursos pedagógicos eficientes (o que não temos)** é quase impossível ter resultados satisfatórios. (P19)*

*Não, acho que elas poderiam ser mais proveitosas, se a **carga horária de trabalho fosse menor e tivéssemos material disponível**. (P24)*

*Não. Na maioria das vezes **perco muito tempo colocando matéria na lousa** ou me sinto impossibilitada de usar algum material que tenho porque não teria o número suficiente para todos os alunos. (P26)*

P17 argumenta que o “método anterior” era melhor, e nos dá a impressão de que compreende a nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* como um “novo método” a ser seguido:

*No método anterior seria (sic) melhor; agora se torna mais ruim (sic) porque os alunos não têm material.*

Dentre os professores que afirmaram estar satisfeitos com sua prática pedagógica, está P2. No entanto, é curioso notar que a professora afirma que sua prática é *eficaz* somente quando os alunos *estão* interessados:

*Sim, pois é eficaz quando há interesse. (P2)*

P16 nos dá a impressão de não ter dúvidas de que a maneira como ministra suas aulas é a “correta”. Mas se contradiz quando nos revela que a mesma prática pedagógica “correta” não lhe dá “tanto retorno”.

*Com a maneira que eu faço sim, pois é a que acho correto. Pena que não há tanto retorno. (P16)*

Alguns professores relataram que a insatisfação em relação à prática pedagógica está relacionada com a dificuldade em usar o material fornecido pelo governo – os *Cadernos do Professor* – em suas aulas. Segundo esses professores, o conteúdo dos textos contidos nos Cadernos é de difícil utilização para a “realidade dos seus alunos”:

*Os textos são muito difíceis, vocabulário muito difícil... O aluno vem sem vocabulário, entendeu? (P1)*

A participante P23 é uma professora de 67 anos e mais de 30 de magistério. É interessante observarmos a visão de imagem positiva que ela acredita projetar aos alunos, e sua auto-estima, que contrariamente a dos outros professores participantes<sup>32</sup>, é bastante alta.

*Sim, porque além da aprendizagem da língua propriamente dita estou consciente de que ensino muito além de minhas palavras, porque a imagem que projeto atinge meus alunos mais profundamente do que os conceitos que explico. (P23)*

---

<sup>32</sup> Veremos no item 3.3.9 (p.121), que a auto-estima dos professores é muito baixa.

No que diz respeito aos demais professores satisfeitos com sua prática pedagógica, notamos que estabelecem relação entre o sucesso da prática pedagógica à atenção que dispõem às necessidades e dificuldades dos alunos, relação esta, que a nosso ver, é fator fundamental para uma prática pedagógica capaz de promover aprendizagem. Da mesma forma, julgamos importante que haja prazer, vontade e satisfação do professor no seu fazer pedagógico, para que esses sentimentos também sejam percebidos pelos alunos, e operem como fator motivador de suas aprendizagens. Queremos dizer com isso, que o professor é, para nós, figura central no desenvolvimento do interesse ou do desinteresse pelos conteúdos de uma disciplina. Assim, cabe a ele dirigir as ações pedagógicas, propondo atividades que venham suscitar interesses e necessidades novas aos alunos, de modo a promover seu desenvolvimento integral. Observemos as falas dos professores que vão ao encontro dos pontos que abordamos neste parágrafo:

*[...] procuro atender às necessidades e dificuldades da maioria. (P4)*

*Embora me falte maior competência técnica, estou satisfeita, quando levo em conta que **ministro as aulas com prazer** e que as limitações que tenho na língua estrangeira me auxiliam a **observar melhor as dificuldades dos meus alunos**. Assim, **minhas estratégias são voltadas para facilitar o aprendizado deles**. Procuro sempre acrescentar algo novo na aula através de **pesquisas que faço na internet e leitura de livros didáticos**. Procuro introduzir dinâmica lúdica nas aulas para torná-las divertidas e atraentes. **Com algumas atividades diversificadas tenho a atenção dos alunos**. A exemplo disso, a criação de um cartão para o Dia das Mães, a confecção de um livro, Tangram. **São atividades que eles gostam e que auxiliam no aprendizado ao mesmo tempo.** (P6)*

*[...] tento sempre fazer com que o aluno se interesse; trazer conteúdos recentes e significativos para chamar a atenção dos alunos. (P7)*

*[...] gosto do que eu faço, faço com prazer e estou sempre disposta a novos conhecimentos para ajudar na aprendizagem dos meus alunos. (P14)*

*Estou satisfeita, mas **acho que sempre é possível melhorar**. Estou disposta a **me aperfeiçoar e inovar sempre que possível**, no entanto acredito que há problemas no sistema de ensino que nos impedem de fazer mais. Paralelamente **devo lembrar que, é claro, tenho falhas.** (P22)*

Faz-se importante ressaltar que nas falas dos participantes P6, P7, P14 e P22 notamos também o cuidado dos mesmos em seu aperfeiçoamento e atualização profissional, aspectos que consideramos fundamentais para uma prática pedagógica que não seja alienada e alienante.

### 3.3.5. Avaliação do aproveitamento dos alunos

Dezessete professores (65%) usaram descritores negativos ao avaliarem o aproveitamento dos alunos na disciplina inglês ao longo do Ensino Fundamental e Médio, tais como: péssimo, insuficiente, pequeno, fraco, ruim, sofrível e baixo.

A causa do baixo rendimento dos alunos se deve principalmente, segundo os professores, à falta de interesse dos mesmos pela disciplina, conforme podemos verificar nos depoimentos que seguem:

*Uma minoria tem bom aproveitamento, a maioria não aprende, **não tem interesse.** (P7)*

*Fraco. **A maioria não se interessa.** (P12)*

*Eu avalio os alunos como médio, porque **muitos alunos não têm interesse.** (P17)*

***O desinteresse pelas matérias escolares é grande pelo que podemos observar nas escolas e o inglês faz parte desse contexto.** (P21)*

Por sua vez, o interesse faz com que os alunos se tornem “copistas”, como nos revelam essas professoras:

***São copistas** – alguns poucos fazem as atividades e os outros copiam. (P10)*

*[os alunos] são muito rebeldes, **fazem só cópia da matéria** depois da aula e falham nas provas. Os que se interessam têm notas, os outros ficam sem nota, até de participação. (P15)*

A falta de interesse dos alunos é vista por P12 como consequência da falta de perspectiva de utilização do inglês pelos alunos:

***Eles não vêem utilidade na língua,** apesar de estarem em contato com ela quase o tempo todo. (P12)*

P12 também vê como possível causa do desinteresse do aluno pela aprendizagem do inglês, a crença que o próprio aluno tem de sua falta de aptidão para aprender uma LE:

*[...] eles alegam que mal sabem falar o português, vão aprender inglês?*

Esta crença parece ser também compartilhada por professores de outras disciplinas, pelo que podemos observar no relato de P18:

*Às vezes [os professores de outras disciplinas] comentam que os alunos não sabem escrever nada, nem português direito e como eu quero ensinar inglês?(P18)*

Estas falas nos remetem ao artigo de Moita Lopes intitulado “*Eles não aprendem português quanto mais inglês*” (MOITA LOPES, 1996), no qual o autor reflete sobre a ideologia da falta de aptidão dos alunos de escolas públicas para a aprendizagem de LEs. Concordamos com Moita Lopes quando o autor afirma que tal ideologia colabora para que o indivíduo oriundo de classes menos favorecidas acredite possuir deficiências que, por serem próprias de sua natureza, o impedem de alterar o processo histórico, fazendo com que assumam o papel de objeto e não de sujeito de sua própria história. O que se pretende, quando as causas das dificuldades da aprendizagem de uma LE são colocadas na deficiência lingüística do aluno, *é escamotear uma estrutura social injusta*, a qual deveria ser o foco de atenção dessa discussão.

Alguns pesquisadores, de acordo com Moita Lopes (1996), também têm discutido o papel central que a **motivação** ocupa no sucesso da aprendizagem de LEs, em detrimento do conceito de aptidão lingüística como fator determinante para se aprender um idioma. No caso do contexto que envolve esta pesquisa, ponderamos que o fator motivacional está estreitamente relacionado às possíveis causas do insucesso da aprendizagem dos alunos, considerando-se que o desinteresse deles foi exaustivamente mencionado nos depoimentos dos professores.

Outro fato bastante citado pelos professores, que também parece prejudicar o processo do ensino de inglês é o constante retorno que os professores fazem ao ensino do verbo “to be”:

*Todo ano é a mesma coisa, sempre preciso começar explicando o verbo “to be” porque eles não aprendem! [...] De repente você dá um textinho minúsculo de vestibular pra eles, eles se vêem apavorados... eles não conseguem fazer, eles não vêem porque aquilo lá. Eles pegam o dicionário, eles procuram o que que é o “we”, o que que é “am”. Sabe, vem te perguntar o que é “am”. **Eles não sabem, eles não sabem!!** (P1 – entrevista)*

Muitas vezes, mesmo diante do “esforço” do professor em retomar o ensino do verbo “to be” diversas vezes, parece existir uma aparente estagnação da aprendizagem dos alunos nesse conteúdo. É o que desabafa P18:

*Fazem muito pouco progresso. **Não aprendem muito mais do que o verbo “to be”, isso quando aprendem.** (P18)*

Em pesquisa sobre as identidades dos professores de inglês da escola pública, Sousa (2006) também observa que o verbo “to be” tem se mostrado um grande dilema no ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, pois os professores tentam, desesperadamente, ensinar o primeiro conteúdo que os alunos supostamente deveriam saber, para então darem continuidade ao seu programa de ensino. Como, de acordo com os professores, os alunos “*nunca* aprendem o verbo ‘to be’”, o ensino parece não progredir, e o que se vê é a frustração do professor do Ensino Médio, que fica sem saber o que fazer com a falta de conhecimento “básico” dos alunos. É o que podemos verificar na fala angustiada de P1 e de outros professores:

*Eu acho que da 5ª à 8ª série, eu não sei como é que é por aí, mas **eles chegam no 1º ano eles não sabem nada, nada! Então você tem que começar tudo de novo. Então já começa a dificuldade aí. [...]. Então você viu a minha situação, né? E eu tenho que fazer um milagre? Num dá, né? Eu nunca consegui fazer milagre!** (P1 em entrevista ao comentar sobre o fato de os alunos do Ensino Médio não saberem o verbo “to be”)*

*Noto que os alunos chegam ao ensino médio sem base alguma e **o trabalho se torna “penoso” para os professores.** (P1)*

[o aluno] *não acumula conhecimentos e sem pré-requisitos fica impossível prosseguir; a todo momento é necessário explicar tudo de novo.* (P7)

[...] *quando chegam no [ensino] médio, não conseguem assimilar, você repete sempre a mesma coisa praticamente e nada.* (P16)

Acreditamos poder inferir que a angústia sentida pelos professores pelo fato de não conseguirem avançar para além do verbo “to be”, é compartilhada pelos alunos que, provavelmente, devem se sentir frustrados e desestimulados por não verem progresso no aprendizado do inglês. Sousa (2006) nos oferece um exemplo no qual podemos observar que o foco excessivo no verbo “to be” parece também incomodar os alunos:

*E<sup>33</sup>: O que você acha da aula da professora Lúcia?*

A12<sup>34</sup>: Eu acho muito legal, porque ela **ensina a gente completamente direito**, tudo. Porque, assim, no ano passado a gente **só aprendia o verbo “to be”**. Chegou no primeiro dia, **ela disse: “Hoje vocês não vão aprender o verbo ‘to be’, hoje vocês vão aprender outros tipos de verbo”**. Ela faz várias brincadeiras com a gente, ela é super legal. Ela ensina a gente, ela é muito di... muito boa a aula dela.

*E: E dos outros professores você não gostava<sup>35</sup> muito?*

A12: De inglês? Não. Porque eles **não ensinavam, assim... só o verbo “to be”**. **Toda hora verbo “to be”, verbo “to be”,** então, não dava. (SOUSA, 2006, p.39 – grifos no original)

É muito interessante notarmos nesse trecho de entrevista, como a aluna aprova a forma de trabalho da professora que dirige a atenção dos alunos para outros conteúdos da língua que também considera relevantes, que não sejam o verbo “to be”, e como parece estar motivada para aprender o idioma.

Para certos professores, outro fator que determina o baixo aproveitamento dos alunos é a falta de estudo, que tem como causa, segundo alguns docentes, a progressão continuada.

[O aproveitamento dos alunos é] *péssimo, pois como já disse, foi retirado dos alunos em geral a obrigação de se estudar.* (P2)

---

<sup>33</sup> E: entrevistadora

<sup>34</sup> A12: aluna entrevistada

<sup>35</sup> A autora explica que utilizou o termo “gostar” nas entrevistas com alunos, porque esta pareceu ser uma forma mais natural de indagar a respeito de como vêm o trabalho de seus professores.



*Fraco, devido à progressão continuada. (P16)*

*Os alunos não têm o hábito de estudar, portanto o rendimento é baixo, para a maioria. (P19)*

Dentre outros fatores citados pelos docentes e que podem estar relacionados ao baixo rendimento dos alunos, temos: a rotatividade dos professores, a carência de recursos materiais, a falta de compromisso de alguns professores e alunos e o pequeno número de aulas semanais. Vejamos os depoimentos de P9 e P22 nos quais tais fatores são mencionados:

*Acho que o aproveitamento é pequeno devido à **grande rotatividade dos professores, falta de material adequado** e, muitas vezes, **falta de compromisso de alguns professores e alunos.** (P9)*

*Acho que alguns fatores influenciam o aproveitamento do ensino de inglês: o primeiro deles é o interesse do próprio aluno, que pode fazer com que ele tenha um grande aproveitamento. Entretanto, outro fator que muitas vezes prejudica a disciplina é o **número reduzido de aulas semanais** e, além disso, **a deficiência em termos de recursos.** (P22)*

Concluimos este item com o depoimento de P22, revelador da preocupante situação do ensino de inglês na escola pública:

*Infelizmente, o aluno da escola pública, de um modo geral, **pouco aproveita o curso de inglês.** (P22)*

Passaremos agora, a discorrer sobre a visão que o professor tem da importância do ensino de inglês na escola pública.

### **3.3.6. A importância do ensino de inglês na escola pública**

Apesar do quadro preocupante de baixo aproveitamento dos alunos ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio e da frustração que este fato gera no professor, verificamos que a maioria dos professores não demonstra qualquer dúvida a respeito da real necessidade de seus alunos aprenderem a língua inglesa. Constatamos que vinte e quatro professores (92%) consideram importante a aprendizagem da língua inglesa na escola pública.

Dentre os fatores que justificam a importância da aprendizagem do inglês, foram mencionados:

Fatores que justificam a aprendizagem de inglês	Frequência
Trabalho	12 (46%)
Presença da língua inglesa no nosso cotidiano	8 (31%)
Internet	5 (19%)
Globalização	4 (15%)
Língua universal	3 (12%)
Viagens	2 (8%)
Conhecer outras culturas	2 (8%)
Acesso à informação	2 (8%)
Informática	2 (8%)
Intercâmbio	1 (4%)
Conhecer pessoas	1 (4%)
Mudar de vida	1 (4%)
Vestibular	1 (4%)
Influência da cultura norte-americana no nosso cotidiano	1 (4%)

**Tabela 5: Fatores que justificam a aprendizagem de inglês**

No entanto, os professores se queixam da dificuldade que encontram em “conscientizar” os alunos da importância do conhecimento da língua inglesa:

*Os meus alunos precisam de estímulo para terminar a 8ª série. O mundo deles é composto por faxineiras, passadeiras, guarda noturnos, domésticas. Eles não percebem por mais que se fale, da demanda pelo inglês no mundo do trabalho hoje. (P15)*

*Falo para eles que o inglês é uma língua mundial, que sua influência está por toda parte, que saber inglês é um fator a mais para “incrementar” um bom currículo, mas não surte efeito. (P16)*

*Tento passar para os alunos a importância do inglês, como vai fazer falta pra eles mais tarde. Mas acho que não me ouvem, não se interessam. Eles não acreditam que eles podem aprender inglês na escola, já desistiram acho. (P18)*

A absoluta concordância a respeito da importância da aprendizagem da língua inglesa pelos alunos da escola pública e da relevância apontada pelos docentes de convencerem os alunos a compartilharem essa opinião, nos suscitaram o seguinte questionamento: estariam os professores, ao procurar “conscientizar” os alunos da indiscutível importância da aprendizagem da língua inglesa, reafirmando o valor de seu trabalho como professores de

inglês, ou seja, estariam os professores buscando auto-afirmação a respeito da importância de seu trabalho? A fim de refletirmos sobre essa questão, vejamos este trecho da entrevista de P1:

*Eu costumo sempre falar pra eles, né? Que às vezes a gente acha que não é importante, na sua idade não é importante, tal, você não dá valor... fazer uma tradução é chato, procurar no dicionário é chato, é cansativo... eu nunca vou fazer isso, eles falam pra mim “Quando é que eu vou usar o inglês?”, e eu falo “Vocês não sabem o dia de amanhã. Você não sabe se no futuro você vai precisar do inglês ou não. Você sabe se você nunca vai pros Estados Unidos? Quem é que pode te dizer?”. Então quando eu falo pra eles que a gente não sabe do futuro, se você vai usar ou não, pra uma viagem, pro trabalho, pra conhecer alguém, né, pra mudar de vida... se bem que minha vida não mudou nada (risos). Então sabe, aí eles passam a te olhar de uma outra maneira. (P1 – entrevista)*

Os argumentos usados por P1 como justificativa para a importância de se aprender inglês nos parecem bastante vagos, ora relacionando a necessidade do conhecimento de inglês a uma possível viagem aos Estados Unidos – e nos perguntamos: Por que para os Estados Unidos? – ora baseados em ideários amplamente difundidos que associam o domínio da língua inglesa com a garantia de “sobrevivência” no mercado de trabalho. Outro argumento são as portas que a língua abriria para o aluno “conhecer outras pessoas” (que pessoas?) e “mudar de vida” (como?). Contraditoriamente, logo em seguida, P1 declara que o fato de saber inglês não “mudou sua vida”. Mesmo assim, a professora parece estar convencida da força que seus argumentos têm sobre os alunos, que passam a “olhá-la de outra maneira”.

A participante P10, embora considere o ensino de inglês importante, pensa que ele não deveria ser obrigatório no ensino público:

*Acho importante, mas não deveria ser obrigatório. Poderiam ser formadas turmas no período contrário e o governo deveria dar material apropriado – dicionários, xerox, etc. (P10)*

Já a professora P22, se queixa do tratamento que a disciplina recebe da Secretaria da Educação:

*Considero de grande importância. A necessidade de se saber inglês hoje é óbvia. Infelizmente acho que a própria Secretaria da Educação não tem*

*essa consciência, haja vista o tratamento que a nossa disciplina tem recebido: sem material adequado, número reduzido ou nulo de cursos, além dos outros problemas comuns a todas as disciplinas. (P22)*

A participante P23 informa que os alunos consideram o ensino de inglês desvinculado do uso prático da língua na vida cotidiana:

*Os alunos da escola pública acham importante aprender a língua inglesa, embora percebam seu ensino desvinculado da realidade e da aplicação prática na vida cotidiana. (P23)*

Para P2 há dúvidas quanto à importância do ensino de inglês na escola pública:

*Na escola pública não sei mais se é tão importante. (P2)*

E para P19, o ensino de inglês é visto como um “embuste”:

*Péssimo, um embuste. Sem critério, sem subsídios, sem incentivo efetivo. (P19)*

### **3.3.7. Dificuldades e desafios da atividade docente**

No questionário respondido pelos professores, havia uma questão reservada para que eles pudessem apontar as dificuldades e desafios encontrados no trabalho cotidiano. Com base nas respostas obtidas, elaboramos a seguinte tabela:

<b>Dificuldades e desafios</b>	<b>Frequência</b>
Desinteresse dos alunos	15 (58%)
Indisciplina	15 (58%)
Falta de material didático e outros recursos (xerox, TV, DVD)	14 (54%)
Número excessivo de alunos	13 (50%)
Falta de respeito	7 (27%)
Más condições da sala de aula/escola	5 (19%)
Baixo salário	4 (15%)
Descaso por parte dos governantes e secretarias de educação	4 (15%)
Progressão continuada	4 (15%)
Irresponsabilidade dos alunos	1 (4%)
Agressões em sala de aula	1 (4%)
Falta de preparo para lidar com alunos com necessidades especiais	1 (4%)
Falta de objetivo por parte dos alunos	1 (4%)
Falta de apoio dos pais	1 (4%)
Falta de trabalho coletivo	1 (4%)
Falta de tempo	1 (4%)
Excesso de falta dos alunos	1 (4%)
Trabalhar em várias escolas	1 (4%)
Mostrar aos alunos a importância de aprender inglês	1 (4%)

**Tabela 6: Dificuldades e desafios**

Como podemos observar, o desinteresse e a indisciplina dos alunos são as dificuldades encontradas no cotidiano dos professores que foram citadas com maior frequência, e conforme mencionamos anteriormente, a maioria dos professores relaciona o insucesso de suas práticas pedagógicas a esses fatores. Acreditamos que o desinteresse e a indisciplina constituem-se fatores que se encontram intimamente relacionados, sendo o interesse do aluno condição necessária para o estabelecimento de uma relação que favoreça a concretização do trabalho docente e a apropriação do saber pelo aluno. A indisciplina, por sua vez, pode significar o não estabelecimento dessa relação e pode ter como consequência o comprometimento da qualidade do ensino ofertado. Não nos aprofundaremos nessa questão aqui, pois retomaremos essa discussão em etapa posterior deste estudo<sup>36</sup>.

A falta de livro e de outros recursos didáticos foi o segundo fator mais mencionado depois da indisciplina e desinteresse dos alunos, como dificuldade diária sentida pelos professores, conforme podemos verificar nos depoimentos a seguir:

<sup>36</sup> A questão do interesse e a indisciplina como fatores geradores de sentimentos negativos na prática docente será abordada no item 3.3.9.2 (p.126), quando trataremos do mal-estar do professor de inglês.

*Sugiro o livro didático também para as aulas de inglês, já que são só duas aulas de inglês por semana, em tempo que seria aproveitado em outra atividade que não seja cópia do quadro negro. (P6)*

*[...] falta completa de material (só contamos com aquilo que a escola pode nos dar, da Secretaria da Educação não contamos com nada) [...]. (P24)*

*A falta de material, principalmente um livro para que os alunos tenham um fio condutor [...]. (P26)*

*Ou o governo dá livros de inglês para os alunos (como faz com as outras disciplinas), dicionários, etc. ou tira logo o inglês do currículo. (P10)*

*Acredito que precisamos (nós e os alunos) de um material de apoio com urgência. Não quero um material para ser seguido à risca, mas apenas um lugar onde os alunos possam visualizar uma coerência e continuidade. Acredito ainda que o material é o primeiro passo para que se possa fazer qualquer outra mudança. (P26)*

Outro fator que compromete o trabalho pedagógico, citado por 50% dos professores, é o excessivo número de alunos. Como verificamos anteriormente, o grande número de turmas e o excesso de alunos por professor, são fatores que comprometem a atividade pedagógica .

Os professores também enunciaram como fatores que afetam seu trabalho a falta de respeito dos alunos, as agressões sofridas em sala de aula, a baixa remuneração, o descaso por parte dos governantes e secretarias da educação, e a falta de apoio dos pais. Consideramos que uma relação entre todos esses fatores pode ser estabelecida e que todos têm como origem o processo de desvalorização social que o professor da rede pública de ensino tem sofrido ao longo da história, acompanhado da falta de apoio e reconhecimento social de seu trabalho. O rebaixamento da disciplina de LE a um status inferior de relevância comparado às outras disciplinas também contribuiu para a desvalorização da importância do trabalho do professor de inglês, que é refletida, por sua vez, na falta de respeito dos alunos.

A precariedade das salas de aulas e das escolas é apontada pelos professores como outro aspecto que traz dificuldade para a realização de sua prática. Pudemos também constatar pessoalmente, no momento de nossas visitas às escolas, as condições desfavoráveis nas quais os professores desenvolvem suas atividades. Algumas poucas escolas (as que estão localizadas no centro da cidade) apresentam, aparentemente, melhores condições físicas de trabalho. Mas o quadro que presenciamos na maioria das 16 escolas visitadas foi o mesmo:

paredes com a pintura gasta; lousas deterioradas<sup>37</sup>; salas de aulas apertadas devido ao grande número de carteiras e com espaço muito pequeno para o professor se movimentar; salas dos professores minúsculas, sem espaço suficiente para todos os docentes e calor excessivo dentro das salas de aula, devido ao fato de muitas não possuírem cortinas nem ventiladores.

Vários professores criticam a progressão continuada e a vêem como mais um fator que entrava o andamento do trabalho pedagógico. Segundo eles, esse sistema de ensino, segundo o qual o aluno não deve ser reprovado e sim acompanhado individualmente em suas dificuldades, *tirou do aluno a obrigação de estudar* (nas palavras de P2), contribuindo assim, para o seu baixo rendimento. É o que vemos nos seguintes depoimentos:

*A progressão continuada (embora tivesse a melhor das intenções) **extinguiu a consciência do aluno da necessidade que há de se estudar qualquer disciplina. Hoje os alunos vêm já desde o Ensino Fundamental I desabituaados a estudar e a interessar-se pelo conhecimento.** (P22)*

*Não só para inglês, mas para qualquer disciplina o que falta é [...] **extinção da progressão continuada**, ou seja, promoção automática, pois **não estimula o aluno, já que ele não tem que se esforçar para conseguir alguma coisa**, e por isso, não aprende a ter responsabilidades e nem compromisso com sua aprendizagem.* (P24)

Segundo os professores, outros elementos que interferem e condicionam a prática docente, são: a irresponsabilidade e a falta de objetivo dos alunos, a falta de preparo dos docentes para lidarem com alunos com necessidades especiais, a carência de trabalho coletivo, a falta de tempo, o excesso de ausências dos alunos, o trabalho em diferentes escolas e a dificuldade em mostrar aos alunos a importância de aprender inglês.

Abordaremos a seguir as impressões dos professores acerca da nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* e dos *Cadernos do Professor*.

### **3.3.8. Impressões sobre a nova *Proposta Curricular* e os *Cadernos do Professor***

Mesmo antes de analisar as respostas contidas nos questionários, percebemos, quando da entrega e coleta dos mesmos, que a nova *Proposta Curricular* surge num momento de

---

<sup>37</sup> A professora P6 nos relatou que não dispunha nem mesmo de uma mesa em suas salas de aula e que as lousas, de tão deterioradas, mais *pareciam asfalto*.

desencanto, no qual os professores parecem desacreditar na possibilidade de mudanças no quadro atual de ensino de LE nas escolas públicas. Podemos perceber que os professores associam a não viabilidade de aplicação/sucesso da *Proposta*, à distância que existe entre o que é apresentado no documento e a realidade por eles enfrentada no dia-a-dia. Podemos verificar isso nas falas dos professores:

*[...] eu acho que o pessoal que formula isso daí, eles não têm idéia do que é uma sala de aula... nunca passaram por aqui, não sabem como é que é o negócio. (P1 - entrevista)*

*Considero que cada governo quer mostrar sua cara como nova, e apresentam teorias, na sua maioria absurdas, pois não fazem idéia do que seja uma sala de aula. (P2)*

*[...] acho que estão em outro mundo, pelo menos não está de acordo com nossa realidade. (P8)*

*[...] quem elaborou essa proposta não sabe o que é sala de aula e não conhece os alunos do ensino médio nas escolas públicas. (P11)*

*Na língua inglesa, a proposta está muito fora da realidade das salas de aula. Está muito fora da realidade social e cultural de nossos alunos. (P12)*

*Os objetivos estabelecidos na proposta curricular não atendem à realidade dos alunos, onde se tornam (sic) difícil desenvolver os objetivos propostos. (P17)*

*Os objetivos contidos são excelentes, mas a realidade do aluno é outra, são provenientes das camadas populares e o sentido atribuído à aprendizagem desta língua relaciona-se à perspectiva de obtenção de um emprego e também como meio de realizações pessoais. O conteúdo contido é válido, embora muitas vezes não seja pertinente à realidade da vida cotidiana do alunado. (P23)*

Alguns professores declararam desconhecer o conteúdo da *Proposta*:

*Nunca recebemos informações sobre as propostas. (P17)*

*Não li a proposta. Na verdade não recebi a proposta para ler. (P18)*



Muitos professores afirmaram que faltou um processo de preparação/capacitação para a prática dos objetivos contidos na *Proposta*, e para a utilização das atividades contidas nos *Cadernos do Professor*:

*[...] tudo é lançado assim aleatoriamente, para que cada professor faça o que quiser. Na verdade, cada um faz o que quiser [...]. (P2)*

*Essa Proposta foi jogada pra gente. (P11)*

*O caderno do professor está sendo difícil trabalhar com ele, porque não fomos capacitados [...]. Entregam o caderno do professor e não falam nada. (P17)*

*Não adianta fazer um material e não dar condições para os professores usarem. Teria que haver uma preparação, um investimento primeiro no professor, algum treinamento, ou curso para explicarem como podemos usar os cadernos em classes de 45 alunos. Talvez alguém que elaborou o material vir até a minha escola e usar o material em uma das minhas classes! (P18)*

P1, P2, P3 e P4, que lecionam na mesma escola, optaram por não usar os *Cadernos do Professor*, pois acham o conteúdo difícil de ser trabalhado com suas classes, e continuam a utilizar o mesmo livro didático<sup>38</sup> que usavam nos anos anteriores. O mesmo argumento foi utilizado por P11, P12 e P21, que também adotam um livro didático na escola em que lecionam. Outro motivo apontado por essas professoras para a não utilização dos *Cadernos*, é que o livro didático que utilizam possui várias atividades de conversação e de compreensão auditiva, atividades que, na opinião das professoras, dão muito prazer aos alunos.

P1 afirma que não está usando os *Cadernos* devido à indisponibilidade do material para o aluno:

*Eu não estou usando aquilo lá, mesmo porque eles mandaram aquele material lá, você não pode nem tirar xerox, não tem verba pra tirar xerox e é impossível você colocar aquele material na lousa pra eles copiarem. Então eu sigo o livro que nós adotamos o ano passado. O livreto [Caderno do Professor] é muito bem feito, é muito bonitinho, mas só pra gente não adianta nada. Teria que ter pros alunos também. (P1 – entrevista)*

---

<sup>38</sup> Os professores dessas duas escolas relataram que adotam o mesmo livro didático há alguns anos. Os alunos são responsáveis pela compra dos livros no início do ano letivo. É importante esclarecer que essas duas escolas são centrais e que possuem realidades diferentes da maioria das outras por nós visitadas.

P4 não acredita que os *Cadernos* tragam algum tipo de mudança, por isso decidiu não utilizá-los:

*Não acredito que houve mudanças. Usamos na nossa escola um material muito interessante e eficaz. (P4)*

Já P18 acha que os *Cadernos* são bem elaborados, mas por não ter tempo de preparar as atividades neles contidas, não os tem utilizado:

*É um material bem feito, mas não tem me ajudado. Não tenho trabalhado com os cadernos, pois para começar, não tenho tempo de preparar as atividades que eles sugerem. (P18)*

O aspecto mais positivo da nova Proposta, segundo os professores, é a idéia da base curricular comum a todas as escolas da rede pública, que poderá proporcionar uma prática pedagógica com foco mais definido, e a continuidade/seqüência dos componentes curriculares. Vejamos algumas falas nas quais tal aspecto é mencionado:

*A proposta curricular, a meu ver, não inova, mas o plano de aula comum a todos os professores é interessante, já que haverá continuidade dos conteúdos em qualquer escola que o aluno queira estudar. (P6)*

*Gostei da proposta, pois acho que se houver seriedade por parte da Secretaria de Ensino e dos professores, haverá um projeto único a ser trabalhado no Estado. (P9)*

*O bom foi que podemos igualar o ensino em todas as unidades. (P14)*

*Gosto da proposta mesmo porque é um meio de integrar todos os professores da rede pública. (P26)*

Todos os professores que estão utilizando os *Cadernos do Professor*, sem exceção, reclamaram do fato de possuírem o material, mas deste não ter sido disponibilizado para os alunos. Torna-se difícil para os professores a aplicação das atividades propostas nos *Cadernos*, uma vez que se constituem de textos e materiais visuais (fotos, gravuras, tabelas), que não podem ser reproduzidos (copiados) devido à falta de recursos financeiros por parte dos professores e das escolas:

*Algumas sugestões para atividades podem me ajudar, embora haja dificuldade de aquisição dos recursos para ministrar as aulas propostas. **Imagens que os alunos não têm como ver, textos que têm que ser escritos no quadro e que despendem muito tempo.** (P6)*

*[...] os alunos deveriam ter este material também; **só assim meu trabalho pedagógico terá sentido.** (P8)*

*Os temas tratados nos textos são bem pertinentes. O problema maior neste ano é o fato **de só os professores terem recebido os livros** [...]. Dependendo do texto, colocá-lo na lousa iria descaracterizá-lo totalmente. (P9)*

*Acho que a proposta deixa a desejar quando **nós professores recebemos atividades super interessantes (e coloridas)** nos Cadernos do Professor, mas **que não podem ser aproveitadas pelos alunos**, pois não há dinheiro para as cópias [...] tiro cópias (xerox) com meu próprio dinheiro, o que nem sempre é possível, pois tenho em torno de 500 alunos. (P22)*

Ao analisar a questão da autonomia no trabalho docente, Basso (1994) a relaciona com a formação do professor e o uso do livro didático. A autora afirma que a autonomia do professor fica comprometida quando este não tem uma boa formação. Nessa situação, grande parte de suas ações no ensino são exercidas em função do que dita o livro, pois devido à sua limitada formação, o professor utiliza o livro didático como único recurso, acabando este por reger o que ele faz em sala de aula.

Neves e Silva (2006) apontam que a perda da autonomia e a desvalorização do trabalho docente afetam brutalmente a auto-estima e a identidade profissional do professor, fazendo com que o mesmo deixe de ser aquele que ensina, para transformar-se, principalmente, num administrador de currículo, o que pode colaborar para que o docente não tenha interesse no que faz, nem sinta prazer nesse fazer.

### **3.3.9. Sentimentos envolvidos na atividade docente**

Analisando os dados coletados para esta pesquisa, chamou-nos à atenção a expressão de sentimentos de frustração, insatisfação, desilusão e desmotivação pelos professores, evidenciados por sinais de cansaço e estresse que pudemos observar quando visitamos as escolas.

À pergunta “*Como você se sente sendo professor(a) de inglês na rede pública, hoje?*”, obtivemos respostas que expressam sofrimento e insatisfação dos professores, como podemos

observar na seguinte tabela, que contém alguns dos descritores de sentimentos envolvidos na atividade docente mencionados pelos professores:

<b>Como o professor de inglês declara se sentir</b>	
Decepcionado(a)	Abandonado(a)
Um lixo	Cansado(a)
Péssimo(a)	Desamparado(a)
Babá dos alunos	Descontente
Frustrado(a)	Desestimulado(a)
Desmotivado(a)	Desiludido(a)
Um(a) idealista	Desmerecido(a)
Mal	Desrespeitado(a)
Não levado(a) a sério	Estressado(a)
Um alien	Insatisfeito(a)
Sem reconhecimento	Não gosto mais do que faço
Incapaz	Sem apoio
Desvalorizado(a)	Sem referencial
Inútil	Trabalho sem retorno

**Quadro 2: Como o professor de inglês declara se sentir**

Na busca por encontrar na literatura sobre o trabalho docente, estudos que nos ajudassem a compreender os sentimentos de desconforto e desilusão revelados nas falas dos professores, e atribuir sentido às suas queixas, aproximamo-nos de trabalhos sobre o “*mal-estar docente*” e a “*síndrome de burnout*” (ESTEVE, 1995, 1999; RICCI, 1999; NEVES & SILVA, 2006; FACCI, 2004; MARTINS, 2007; CODO, 1999; LAPO & BUENO, 2000, 2003; LEITE, 2007; STOBÄUS, MOSQUERA & SANTOS, 2007). Tais estudos versam sobre a presença significativa de sentimentos negativos dos professores em relação ao magistério nos últimos anos, que seria traduzida em uma diminuição substancial de sua satisfação, motivação e esforço, culminando em seu esgotamento. Por identificarmos sinais desse fenômeno nas falas e atitudes dos participantes desta pesquisa, julgamos relevante incluir neste estudo, uma síntese dos principais fundamentos que embasam os estudos desenvolvidos sobre o mal-estar docente e a síndrome de *burnout*, resgatando em seguida, algumas falas dos professores nas quais pudemos observar a presença de sintomas e conseqüências desses males.

### **3.3.9.1. O mal-estar docente e a síndrome de burnout**

A expressão “*mal-estar docente*” aparece como um conceito que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado, devido a um

conjunto de fatores que revelam a pressão das mudanças sociais ocorridas nos últimos vinte anos sobre o exercício de suas funções. Ela também é usada para descrever *os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência* (ESTEVE, 1999, p.25).

Dentre os fatores que geram o mal-estar, Esteve (1995, 1999) aponta: a escassez de recursos materiais e o depauperamento das condições de trabalho; a violência nas instituições escolares e as agressões (físicas e verbais) ao professor; o aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, oriundo da transferência, por parte da sociedade e da família, de algumas de suas responsabilidades à escola; o desenvolvimento de fontes paralelas de transmissão de informação e cultura, que modificam o papel de transmissor de conhecimento, tradicionalmente designado ao professor; o aumento de contradições na função docente; a modificação do status social do professor em relação a outras profissões, estabelecido com base no nível de renda salarial; a mudança de expectativa em relação ao sistema educativo, que difunde a idéia de que freqüentar a escola não é mais “garantia de sucesso”, culminando em uma avaliação negativa do trabalho do professor; a valorização negativa do professor como “bode expiatório” e responsável universal por todos os males do sistema, que resulta em falta de apoio e de reconhecimento social de seu trabalho; o avanço acelerado do saber, exigindo dos professores o desenvolvimento de uma série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento; a mudança nas relações professor/aluno, que se tornam cada vez mais conflituosas; a contradição entre a imagem idealizada e a situação real do que é ser professor hoje em dia.

Esse conjunto de fatores, acompanhado do depauperamento das condições de trabalho do professor e da fragmentação da atividade docente, que obriga o professor a cumprir um enorme leque de funções, gera um sentimento de mal-estar, de desajustamento e de impotência, o que influencia a imagem que o professor tem de si próprio e de seu trabalho, provocando uma crise de identidade. Essa crise de identidade consiste em uma contradição entre o *eu real* – o que os professores são diariamente na escola – e o *eu ideal* – o que eles queriam ou pensam que deveriam ser – e tem como principais conseqüências: sentimentos de desajustamento e insatisfação; pedidos de transferência ou absentismo, como forma de fugir de situações conflituosas; desenvolvimento de esquemas de inibição; desejo manifesto (realizado ou não) de abandonar a docência; estresse; estado permanente de ansiedade;

autodepreciação e autoculpabilização perante a impossibilidade de ter sucesso no ensino; depressões e esgotamento (*burnout*).

De acordo com Esteve (1999), o *burnout* aparece como consequência do mal-estar docente, sendo correspondente a ele na amplitude daquilo a que se refere. O processo pelo qual os professores chegam ao *burnout* ocorre devido à discrepância entre o esforço despendido pelo professor e os benefícios obtidos, o que leva à perda de motivação, desânimo, desencanto e redução de esforço.

Segundo Leite (2007), a síndrome de *burnout* acomete principalmente profissionais idealistas e com altas expectativas em relação aos resultados de seu trabalho que, com a impossibilidade de alcançá-los, acabam decepcionados consigo mesmos e com a carreira. Os professores, segundo a autora, são bastante vulneráveis à síndrome, pois o excesso de exigências impostas, as precárias condições de trabalho, somados à falta de retribuição afetiva, expõem o docente a um desgaste emocional permanente, que gera desânimo e cansaço.

De acordo com Codo (1999), três componentes básicos abrangem a síndrome de *burnout*:

- ***exaustão emocional*** – devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com os alunos, o docente sente-se exaurido emocionalmente, não consegue mais se doar;
- ***baixo envolvimento pessoal no trabalho*** – resulta da **perda do sentido do próprio trabalho**, perda esta, associada à pouca realização profissional:

Não conseguir atingir os objetivos aos quais se propõe traz ao professor um sentimento de impotência, de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto sonhou. Este conflito tem como tendência levar a pessoa a avaliar a si própria negativamente, particularmente com respeito ao próprio trabalho com os alunos. **Seu trabalho perde o sentido.** (CODO, 1999, p.242 – grifos nossos)

- ***despersonalização*** – para lidar com o sofrimento, o professor se distancia emocionalmente, tanto do seu trabalho, quanto do aluno. O distanciamento aparece na forma de endurecimento afetivo e falta de empatia para com o aluno, e é a face

mais perversa do *burnout*, uma vez que afeta justamente aquele que deveria ser objeto de atenção e cuidado, comprometendo sua aprendizagem. Nas palavras de Codo (1999, p.242):

O professor começa a desenvolver atitudes negativas, críticas, em relação aos alunos, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso. O trabalho passa a ser lido pelo seu valor de troca; é a “coisificação” do outro ponto da relação, ou seja, o aluno, em nosso caso específico, sendo tratado como objeto, de forma fria.

Faz-se oportuno ressaltar que Codo (1994, 1999, 2003, 2006) é autor de várias pesquisas que têm como proposta buscar compreender a saúde e doença mentais, a partir da análise do trabalho, assentado nas idéias de Marx e Leontiev acerca da relação do homem com sua atividade, a saber, o mesmo embasamento teórico que permeia nossa pesquisa. De acordo com tais pesquisas desenvolvidas pelo autor, o *burnout* teria como causa a *ruptura da relação trabalho-afeto*, que é condição necessária para as profissões apoiadas em relacionamentos humanos, como é o caso da docência. A tensão gerada no estabelecimento de um vínculo afetivo do trabalhador com o objeto de seu trabalho e a impossibilidade de concretizá-lo, é característica das profissões que envolvem cuidado, sendo que, de um lado, o afeto se impõe como condição e necessidade de desempenho da atividade, e por outro lado, aspectos ligados às condições objetivas e subjetivas da relação trabalho-trabalhador não favorecem o desenvolvimento desse afeto de forma satisfatória. Em outras palavras, pode-se dizer que o trabalhador que tem como objeto de trabalho o outro, sentindo-se impossibilitado de desenvolver com ele uma relação de afeto, vê-se impedido de concretizar nesse outro, suas expectativas de trabalho, chegando, assim, ao esgotamento, ao *burnout*. Assim, temos que *quanto mais o trabalhador se distancia do seu objeto, quanto menos imprime nele a sua marca, tanto mais difícil se torna a concretização do prazer realizador via trabalho* (LEITE, 2007, p.94).

As pesquisas dirigidas por Codo (1999), em parceria com a Universidade de Brasília, nos mostram a real dimensão da síndrome de *burnout* entre os professores brasileiros: em pesquisa desenvolvida entre 1997 e 1998, envolvendo 52 mil professores de 1.440 escolas públicas do país, o autor constatou que 48% dos docentes apresentavam sintomas da síndrome de *burnout* e 25% enquadravam-se no diagnóstico completo.

Vemos a proporção abrangente desse fenômeno no ensino brasileiro como algo realmente preocupante, pois diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da atividade docente: o envolvimento com o trabalho. Sem o envolvimento do professor, não há envolvimento do aluno, o que por sua vez, desestimula o professor a desenvolver um trabalho de qualidade, que promova resultados efetivos. Assim, pode-se afirmar que pela redução do esforço do professor chega-se a uma atuação docente cada vez menos eficaz, que acaba por produzir um ciclo vicioso, denominado por Esteve (1999) de *ciclo degenerativo da eficácia docente*, que pode, entre outras conseqüências, conduzir a um sério comprometimento na educação dos alunos.

Por observarmos nas falas e atitudes dos participantes desta pesquisa a presença de sentimentos negativos em relação à atividade docente que apontam para a presença de um mal-estar vivenciado pelos professores de inglês, e por entendermos que tal fenômeno diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão *professor*, ou seja, o envolvimento com o trabalho e o sentido pessoal que o professor atribui a sua atividade, passaremos a ressaltar alguns aspectos que foram encontrados nos discursos dos professores, e que apontam para o mal-estar vivenciado pelo professor de inglês da escola pública.

### 3.3.9.2. O mal-estar do professor de inglês

Vimos no item acerca das dificuldades e desafios encontrados pelo professor no cotidiano de trabalho, que o desinteresse e indisciplina dos alunos foram os fatores mais citados pelos docentes como complicadores que impedem a realização de uma prática efetiva. Acreditamos que podemos inferir que a presença desses dois fatores – desinteresse e indisciplina dos alunos – pode gerar o estabelecimento de uma relação conflituosa entre professor e alunos, que por sua vez, causa a ruptura da relação trabalho-afeto, condição necessária para trabalhos que se baseiam em relações humanas, como é o caso da docência. Tal ruptura, segundo Codo (1999), faz originar no professor um sentimento de mal-estar e desajustamento. A participante P15 manifesta claramente esse sentimento de desajustamento, ao declarar que se sente um “alien”, ou seja, uma estranha entre os alunos, com os quais não consegue estabelecer um bom relacionamento:

*Como um alien. Para meus alunos o inglês não é nada nem serve pra nada. Em cada sala há uma média de cinco alunos interessados. Os outros ouvem música, jogam cartas, qualquer outra coisa que não seja copiar a matéria e fazer os exercícios. (P15)*



Como nos mostra Esteve (1999), a discrepância entre o esforço despendido pelo professor e os benefícios obtidos – lembremos que 65% dos docentes avaliaram negativamente o aproveitamento dos alunos na disciplina inglês ao longo do Ensino Fundamental e Médio – leva à perda de motivação do professor, ao desânimo, e à redução de esforço, gerando sentimentos de impotência. Podemos encontrar nas falas desses professores sinais de tais sentimentos:

*[...] hoje não tenho muita motivação, o retorno é pequeno. (P4)*

*Sinto-me desestimulada, não há interesse por parte do aluno em aprender inglês. Uma minoria tem bom aproveitamento, a maioria não aprende, não tem interesse [...]. (P7)*

*[...] às vezes me sinto muito cansada para tentar mudar alguma coisa. (P13)*

*Sinto-me um tanto desiludido pelo desinteresse dos alunos, que tratam o inglês como uma matéria inútil. (P16)*

*Às vezes até planejo uma aula diferente, mais atrativa, mas quando encaro a bagunça que a classe está, me desanimo e dou o que dá para dar. (P18)*

Como elucidado por Codo (1999), para lidar com o sofrimento, o professor se distancia afetivamente do aluno, e passa a ver nele, a causa principal da impossibilidade de concretização de suas expectativas. P4 aponta os “jovens” como o maior desafio encontrado para a realização de sua atividade docente e P18 declara não gostar mais do seu trabalho devido ao desrespeito com que é tratada pelos alunos:

*[O maior desafio encontrado no cotidiano de meu trabalho são] Os jovens. Dependo deles para desenvolver meu trabalho, porém o interesse, respeito e responsabilidade desses jovens comprometem muito o bom desempenho desse trabalho. (P4)*

*Mas como posso gostar de tentar ensinar quem não está nem aí, quem não me respeita? (P18)*

Como exemplo do distanciamento afetivo e falta de empatia que são decorrentes do esgotamento que acomete o docente quando não consegue realizar suas metas pessoais no trabalho, encontramos falas dos professores nas quais os alunos são tratados como “clientela”:

*Sem motivação: salarial e também **descontente com a clientela** que tem acesso à escola pública. (P11 ao descrever como se sente)*

*Razoável. Tudo depende da **clientela com que se trabalha**. (P25 ao comentar o aproveitamento de seus alunos)*

É importante acrescentarmos que o bom relacionamento entre professor-aluno é, a nosso ver, o suporte mais forte da vinculação saudável do professor com o seu trabalho, pois na interação com o aluno, o professor encontra o sentido, a realização do seu trabalho, ou seja, a relação trabalho-prazer é fundada no bom relacionamento afetivo que o professor estabelece com o aluno, e no fato de perceber os resultados de seu trabalho.

Verificamos pela análise dos discursos dos professores e das situações vivenciadas no cotidiano da escola, que os docentes vivenciam problemas semelhantes que envolvem as condições objetivas em que realizam suas práticas. Nos seus depoimentos evidenciam-se vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho, que estão relacionados às condições efetivas de trabalho, tais como: falta de material e outros recursos didáticos, número excessivo de alunos em sala de aula, baixos salários, más condições das salas de aula e das escolas, progressão continuada, falta de tempo (devido à longa jornada de trabalho e a locomoção entre várias escolas), entre outros.

De acordo com Esteve (1999), as condições objetivas desfavoráveis aparecem, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos fatores que engendram o mal-estar docente, uma vez que incidem sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas em sua prática cotidiana. Encontramos nos depoimentos dos professores várias referências a fatores ligados às condições adversas em que exercem seu trabalho:

*Adoro o que faço. No entanto, às vezes **me sinto desmotivada** devido à falta de vontade dos alunos, **excesso de alunos em sala, excesso de aulas e baixíssima remuneração**. (P9)*

*As **condições físicas das escolas são péssimas**: espaço físico reduzido. Falta de livro didático. Falta de material lúdico. (P6 ao apontar as dificuldades encontradas em seu cotidiano)*

*Com grande carga horária, sem material adequado e aprovação continuada, me sinto uma “babá” – meu papel principal é manter os alunos na sala de aula – ocupados ou não. (P10)*

*[...] classes lotadas, apertadas, abafadas. Até as lousas estão um lixo. Meu salário é ridículo. [...] se o próprio governo não respeita o professor, pagando esse salário, é porque não dá importância para nossa profissão. E porque os alunos vão respeitar? (P18 sobre os desafios enfrentados no dia-a-dia)*

*Se tivéssemos material disponível à vontade, seria bem melhor. Do jeito que está é estressante. (P24)*

Esteve (1999) faz uma observação que também se aplica ao contexto desta pesquisa: ele se refere à contradição que supõe, por um lado, o sistema educacional que clama por uma renovação metodológica e do outro, os professores a quem não são viabilizados os recursos necessários para levá-la a cabo. No caso da presente pesquisa, foram várias as referências à falta de recursos materiais como dificuldade sentida no cotidiano por grande parte dos professores, e principalmente, a propósito da nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* que foi implantada em 2008. Os professores reclamam do fato de que foram oferecidos a eles os *Cadernos do Professor*, mas que os alunos não receberam o material correspondente. Como o material disponibilizado ao professor é constituído, entre outras atividades, de textos e de figuras, torna-se difícil para o docente utilizá-lo, uma vez que não dispõe de dinheiro para fazer cópias. Alguns professores nos disseram que têm perdido muito tempo “passando” os textos na lousa.

De acordo com Esteve (1999), quando essa situação se prolonga, costuma produzir uma reação de inibição no professor, que acaba por aceitar a velha rotina escolar, pois perde a ilusão de mudança em sua prática, que implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe. Como dissemos anteriormente, pudemos presenciar ao visitarmos as escolas, o clima de desilusão e apatia com/em que o novo material fornecido pela Secretaria do Estado de São Paulo tem sido recebido pelos professores. cremos que se verifica então, o aspecto da perda de ilusão de mudança na prática citado por Esteve (1999). Dois professores abordam a questão sobre as expectativas de melhora em seu trabalho com o lançamento da nova Proposta do seguinte modo:

*Estou tentando, mas não acredito. (P21 a respeito do uso dos Cadernos do Professor)*

*[...] Quanto às expectativas, não tenho muitas não, pois o governo, como sempre, implanta algo, mas não nos dá material necessário para trabalharmos. (P12 – sobre as expectativas em relação à nova Proposta)*

O conteúdo dos depoimentos dos professores também nos permitiu averiguar a indicação da presença de alguns fatores relacionados ao **contexto social** em que se exerce a docência, que, segundo Esteve (1999), influenciam indiretamente a ação do professor, afetando sua eficácia e gerando mal-estar. Dentre tais fatores identificamos:

- queixas referentes à relação conflituosa entre professor e aluno, na qual, segundo os docentes, há falta de respeito e educação por parte dos alunos:

*Há muita falta de respeito com o professor. (P6)*

*[...] Desrespeito de alguns alunos em sala de aula, sem que a escola possa tomar uma atitude mais rígida. (P6)*

*[...] a falta de educação dos alunos. (P18)*

- o descaso dos governantes e secretarias da educação para com os docentes:

*[...] descaso total das autoridades pelos professores (P6)*

*[...] desprestígio do professor de modo geral (pelas secretarias de educação e pela sociedade). (P21)*

- a mudança de valores da sociedade e dos alunos:

*Hoje os alunos vêm já desde o Ensino Fundamental I desabitados a estudar e a interessar-se pelo conhecimento. Além disso, os valores mudaram: possuir um celular é hoje mais importante do que comprar o livro didático que a escola adotou. Essa mudança de valores coloca a escola em segundo plano (ou abaixo) o que leva a um grande desinteresse coletivo. Fazer com que a escola seja importante para os alunos na sua função primeira de proporcionar conhecimento é o meu maior desafio. (P22)*

- agressões em sala de aula:

*Alunos desinteressados, [...] salário péssimo, aprovação de alunos que não fazem nada, além de **agressões em sala de aula**. (P2 ao relacionar as dificuldades encontradas em seu trabalho)*

- diferentes papéis e responsabilidades que os professores têm de assumir, que vão além do ato de ensinar:

*Viramos mãezonas [...]. (P6)*

*Responsabilidade pela aprendizagem de **alunos com necessidades educacionais especiais**. (P6)*

[me sinto] *desmotivada, cansada, “babá” dos alunos. (P10)*

*Frustrada, às vezes acho que sou babá, que tanto faz a qualidade da aula dada, pois os alunos não se interessam pelo conteúdo!!! (P13)*

*O professor não tem valor, ele tem que ser pai, mãe, babá dos alunos. (P17)*

- a desvalorização social do professor em relação a outras profissões e a falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho:

*Ele [o professor] é visto como aquele que ganha pouco, que está aqui porque não teve outras oportunidades. (P6)*

[me sinto] *Muito desvalorizada por todos. (P12)*

*A falta de educação de alguns pais de alunos e a falta de limites dos alunos. (P12)*

Como apontado por Esteve (1995, 1999), o sentimento de mal-estar, de desajustamento e de impotência influencia a imagem que o professor tem de si próprio e de seu trabalho. Quando perguntamos a eles como achavam que os outros professores os viam, vários professores relataram que acham que o professor de inglês não é valorizado pelos demais professores, ora porque estes vêem o Inglês como uma disciplina de menor

importância ora porque não acreditam na efetividade da aprendizagem do idioma pelos alunos. É o que podemos compreender nas falas de alguns professores:

*Sem importância, sem sentido, nem perguntam nossa opinião nos conselhos. (P8)*

*Eu acredito que a maioria dos professores acha inglês **uma disciplina de menor importância.** (P13)*

*O professor de inglês é tal qual professor de atividade “perfumaria”, serve para **acrescentar o nada ao pouco.** (P19)*

*Alguém com “poucas aulinhas”, sem muita importância. Dizem que é fácil preparar aulas de inglês, é só dar **uma musiquinha...** (P20)*

*Como **um professor de temas transversais e de atividades,** nunca de uma disciplina. (P25)*

*Alguns nos vêem como **professores que não têm muita importância,** pois desacreditam no sucesso do aprendizado do inglês dentro da escola estadual. (P26)*

Podemos notar nas falas de alguns professores a crise de identidade em que se encontram, quando percebem a distância que existe entre a imagem idealizada do que “ser professor” significava para eles e a situação real do que é “ser professor” no cotidiano que vivenciam:

*Eu buscava uma formação voltada à educação, que **era uma realização pessoal.** [...] **Me sinto uma idealista** a espera de respeito, desamparada pelo poder público, tendo que trabalhar com superlotação das salas de aula, o desrespeito entre aluno, pai e professor. (P6)*

***Sempre pensei em ser professora.** Quando passei em Letras nem acreditei. Sempre quis ter um diploma. **Achava que iria ser mais respeitada, que iria “ensinar” alguma coisa para esses jovens... Doce ilusão.** (P18)*

Conforme verificado por Esteve (1995, 1999) em suas investigações acerca do mal-estar docente, percebemos também nesta pesquisa que, como consequência da crise de identidade, alguns docentes desenvolvem sentimentos de **autodepreciação** e **autoculpabilização** devido ao insucesso no ensino. Podemos perceber a presença de tais

sentimentos, nas falas de alguns professores ao descreverem seus sentimentos em relação à condição de serem professores de inglês na escola pública:

*Me preocupo com os alunos [...]. Sou responsável por aquilo que me comprometi. Se tivesse mais condições faria mais, renderia mais. Fico com pena dos alunos... Me sinto culpada. Queria ter mais fluência para poder ajudá-los mais... (P6)*

*Péssima, sem referencial, desestimulada. Um lixo. (P19)*

*Frustrada. Decepcionada. Inútil. E não levada a sério. (P1)*

*[me sinto] incapaz de fazer tudo o que seria necessário para que houvesse um aprendizado satisfatório. (P25)*

Como apontado por Esteve (1995, 1999), um dos efeitos do mal-estar que acomete os professores é o desejo que estes manifestam de abandonar a docência, o qual é realizado, ou não. Surpreendeu-nos o fato de que mais da metade dos docentes participantes da pesquisa, ou seja, 15 professores (58%) expressam o desejo de abandonar o magistério. É importante ressaltar que dentre os motivos apontados pelos professores para justificarem tal desejo, identificamos justamente aqueles relacionados às causas do mal-estar, a saber: o desrespeito à sua figura e desvalorização da profissão, a sensação de inutilidade de sua função, o ambiente desfavorável das salas de aula, a indisciplina e desinteresse dos alunos, a violência nas escolas, a má remuneração, a falta de perspectivas de melhoras no quadro atual do ensino público, entre outros. Vejamos alguns exemplos:

*[...] o professor é o menos respeitado de todas as profissões. Gostaria de exercer uma profissão onde eu fosse levada a sério e respeitada. (P1)*

*O ambiente em sala de aula está muito difícil, a indisciplina tomou conta da educação. Mudaria para uma profissão mais burocrática, mas **que utilizasse meus conhecimentos.** (P7)*

*Acho que mudaria para **um trabalho com uma remuneração melhor.** (P9)*

*Sim [mudaria]. Não porque deixei de gostar de lecionar, mas sim **pela desvalorização, o desrespeito por parte de todos, a começar pelo governo do estado.** (P12)*

*Mudaria sim. Talvez mude ainda. **É complicado você querer ensinar algo para quem não quer aprender** e às vezes está ali obrigado ou apenas por estar. (P16)*

*Mudaria, porque o professor de hoje não é valorizado, não é respeitado. O professor de hoje sofre com a violência, falta de respeito. (P17)*

*Sim [mudaria], não vejo perspectivas de melhora no ensino público estadual. (P24)*

No entanto, podemos observar o conflito que alguns professores enfrentam ao cogitarem o abandono da profissão.

*[...] embora seja uma profissão árdua, desvalorizada e sem recursos materiais, o “ser” professor é algo que brota e enraíza dentro da gente. (P14)*

*Não só mudaria como penso em mudar. Tenho pensado nisso. Mas fazer o que agora? E os meus sonhos? Acho que tenho esperanças que tudo mude e que nossa profissão melhore e seja valorizada. (P18)*

*Sim. Contudo, dar aula, para mim, é realizar o que sou, ou seja, eu escolhi ser professora. Mas hoje eu daria tudo para sair da rede estadual de ensino. (P19)*

Dentre os onze professores que afirmaram que não mudariam de profissão, três não o fariam em função da proximidade da aposentadoria, outros três pensam em manter-se na profissão, mas um deles espera que o professor passe a ser mais respeitado, outro pensa em lecionar uma disciplina que não o inglês e um terceiro gostaria de permanecer na profissão, mas trabalhar em escolas de idiomas. Apenas cinco professores expressaram o desejo de permanecer na profissão, justificando suas opções pelo gostar da profissão, de ensinar inglês, de estar com os alunos e de dar aulas.

De acordo com Esteve (1999), a ruptura total e definitiva com o trabalho docente, mesmo quando os vínculos estabelecidos com a escola e com a profissão já se encontram bastante desgastados pelas dificuldades cotidianas e insatisfações é muito difícil de ser efetivada, devido a vários fatores, entre os quais estaria o sentimento de frustração e fracasso que tal ruptura provocaria. Outro fator da não ruptura com a profissão está relacionado às perdas que tal abandono implicaria. Tais perdas estariam relacionadas aos vínculos afetivos com os colegas de trabalho, ao abandono do sonho de ser professor, e é claro, à perda de uma fonte de renda, que garante a sobrevivência do docente e de sua família. Assim, o professor dificilmente deixará o trabalho, por mais insatisfeito que esteja. Esteve (1999) esclarece que:



A atitude mais freqüente, dadas as atuais expectativas de emprego, é a de manter, mais ou menos assumido, o desejo de abandonar a profissão docente, mas sem conseguir um abandono real, recorrendo a diferentes mecanismos para evadir-se dos problemas cotidianos. (ESTEVE, 1999, p.71-72)

Em estudo realizado acerca da evasão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, Lapo & Bueno (2000) descrevem que o adiamento do abandono definitivo do trabalho docente gera diferentes *mecanismos de evasão* que servem como *válvulas de escape* para as pressões as quais os professores estão expostos. Tais mecanismos de evasão, embora não sejam conscientes ou planejados, permitem aos professores diminuir a frustração e o sofrimento provocados pelos conflitos e insatisfações aos quais estão submetidos, para assim, conseguirem manter-se minimamente equilibrados para lidar com os dilemas da profissão. Dentre os mecanismos de evasão, a autora cita a *acomodação*, que pode ser definida como

o distanciamento da atividade docente através de **condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola [...]**. Neste tipo de abandono não há o distanciamento físico, ou seja, o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, mas **executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.** (LAPO & BUENO 2000, p.13 – grifos nossos)

Ainda segundo as pesquisadoras, esse tipo de abandono parece ser mais prejudicial, tanto para os professores quanto para os alunos, do que o abandono definitivo, pois os professores que se utilizam desse mecanismo acabam se frustrando e se sentindo ainda mais insatisfeitos, deixando, por conseqüência, os alunos também descontentes e desmotivados.

Notamos ainda alguns indicativos que nos permitem inferir que os professores utilizam-se da *acomodação*, como mecanismo de evasão, para conseguirem lidar com a frustração que os acompanha cotidianamente. Observamos, na maioria das vezes em que visitamos as escolas, que os professores apresentavam uma postura de inércia em relação à tomada de atitude para reverter o quadro atual de desencanto em que se encontram. Os docentes nos falavam das dificuldades por eles enfrentadas no dia-a-dia da escola, e nos disseram que se sentem muito cansados de lidar com as condições adversas sob as quais

“tentam” realizar seu trabalho, e que, devido a esse cansaço, fazem “o que dá para fazer”. Por meio das falas de alguns professores também podemos notar o estado de desânimo e acomodação em que se encontram:

*Olha, a única coisa que eu acho, é que o inglês poderia funcionar na escola pública se não tivesse tantos alunos na classe... Com quarenta alunos, é impossível você conseguir alguma coisa com eles, é impossível... A gente sabe que pra aprender uma língua estrangeira, não é com quarenta alunos na classe que você vai ensinar [...]. Porque senão aí você não consegue fazer.[...] Então você viu a minha situação, né? **E eu tenho que fazer um milagre? Num dá, né? Eu nunca consegui fazer milagre!** (P1 – entrevista)*

*Com grande carga horária, sem material adequado e aprovação continuada, me sinto uma “babá” – **meu papel principal é manter os alunos na sala de aula – ocupados ou não.** (P10)*

*Já trabalhei muito com atividades lúdicas, músicas, filmes, textos, gramática. **Não faço mais nada disso.** (P10)*

*Como você pode constatar, sou uma professora que adora ensinar inglês, mas que diante a tantas mudanças catastróficas, **sinto-me cansada e desmotivada** [...]. (P11)*

*Inglês conta com duas aulas semanais no currículo. **A utilidade do professor é ser professor representante de sala para passar as médias e fazer reunião.** (P15)*

*[...] às vezes **o que planejei não acontece** devido à indisciplina e falta de interesse. (P20)*

*Eu estou desmotivada, **já fui muito mais do que sou hoje.** (P21)*

Tendo acompanhado a trajetória percorrida pelos docentes, procurando perceber os diferentes sentidos que emergiram de suas falas, passaremos a refletir sobre os dados observados, na busca da apreensão do sentido pessoal da atividade docente.

### **3.3.10. O sentido pessoal da atividade docente**

Visamos, neste item final do capítulo 3, refletir sobre aspectos observados neste estudo, que nos dêem respaldo para responder à segunda questão de pesquisa, a saber: **Que sentido pessoal o professor de inglês da escola pública atribui ao seu trabalho?**

Vimos que a diferença entre significado e sentido, é que esse último é pessoal e, portanto, para ser analisado, é preciso identificar os motivos que incitam o indivíduo, no caso, o docente, a realizar a sua atividade. Basso (1994, p. 27) nos lembra que:

O motivo que induz o indivíduo a agir não pode ser entendido como inteiramente subjetivo, ou reduzido ao sentimento de uma necessidade. O sentido, como afirma Leontiev (1978), é criado na vida, pelas relações objetivas que se estabelecem entre os homens, captadas subjetivamente pela consciência do indivíduo, relacionando o motivo da atividade ao fim ou objetivo imediato da ação.

“Sempre ter gostado de inglês” aparece como motivo gerador do interesse pelo idioma para muitos professores. Levando-se em consideração que 68% dos pais e 61% das mães desses docentes eram analfabetos ou concluíram apenas o Ensino Fundamental, inferimos que para esses professores, o “gostar de inglês” poderia estar implicitamente relacionado às oportunidades de ascensão cultural e de nível socioeconômico que esse conhecimento poderia oferecer-lhes. Para embasar essa reflexão, tomemos a fala de P18 quando descreve o surgimento de seu interesse pela língua inglesa:

*Escutando músicas, achava lindo. Meu sonho era falar inglês, como nas músicas e nos filmes. (P18)*

Para essa professora, cujos pais não eram alfabetizados e pertenciam ao estrato socioeconômico baixo, nos parece que “falar inglês” poderia ser visto como uma maneira de transpor uma barreira social e a possibilidade de pertencer a uma outra classe de maior prestígio, como as entoadas nas músicas e vistas nos filmes a que tinha acesso.

Músicas e filmes também exerceram grande influência nos professores em relação ao despertar do interesse pela aprendizagem e pelo ensino da língua inglesa.

A escolha pelo curso de Letras foi gerada pelo “*fascínio*” (P8) e pela “*paixão*” (P23) que a língua inglesa despertava em grande parte dos professores. Muitos deles relataram que a opção pelo curso de Letras deveu-se ao fato de gostarem de ensinar e/ou por gostarem da profissão professor. Inferimos, pela análise do nível socioeconômico dos professores – que aponta um movimento ascendente na trajetória social e instrucional em relação à família de

origem – que muitos professores podem ter percebido a docência como via de ascensão social e cultural, podendo este, ter também sido um dos motivos geradores da escolha da profissão.

De acordo com os depoimentos dos professores, podemos relacionar os motivos que geram sua atividade docente com sendo:

- orientar os alunos para que possam fazer suas próprias escolhas e notar as discrepâncias sociais e econômicas que dominam nossa sociedade por meio da observação de outras culturas;
- dar exemplos de como agir em diferentes situações;
- educar;
- transmitir conhecimentos;
- ensinar aos alunos uma língua que poderão usar para ajudá-los no futuro;
- possibilitar aos alunos um maior conhecimento do mundo;
- dar a oportunidade aos alunos de debater assuntos vários, refletindo sobre o seu papel de cidadão transformador, possibilitando o seu crescimento como ser humano;
- buscar meios de fazer os alunos pensarem e refletirem sobre vários assuntos, questionando suas práticas e reavaliando seus valores;
- contribuir para que o aluno conheça outras culturas, ajudando-o assim a desenvolver senso crítico e refletir sobre a sua posição na sociedade;
- formar cidadãos críticos.

Porém, em meio aos motivos que estimulam a atividade pedagógica e as ações empreendidas, os professores se deparam com condições objetivas que entravam o desenvolvimento de seu trabalho: o desinteresse e indisciplina dos alunos, a falta de material didático, o número excessivo de alunos, os baixos salários, a precariedade das condições físicas das escolas, o descaso dos governantes, a falta de apoio dos pais dos alunos e da sociedade, a falta de um trabalho coletivo, a longa jornada de trabalho, a locomoção entre várias escolas e a fragmentação do trabalho docente.

Dessa forma, os motivos dos professores e as possibilidades de concretizá-los lhes são negados, fazendo com que os resultados educacionais obtidos fiquem muito aquém dos almejados. O professor reconhece a lacuna que existe entre o que o motiva a desenvolver sua prática e o resultado (insatisfatório) produzido por suas ações o que lhe causa um grande

sentimento de descontentamento em relação à sua prática, como pudemos verificar anteriormente, em diversos dos itens abordados.

Leontiev (2004) elucida que o sentido pessoal é construído por aquilo que une, na consciência do sujeito, o conteúdo de sua ação ao motivo da mesma. No caso dos professores investigados, podemos observar que o sentido pessoal de sua atividade é construído em uma *rede de conflitos* (SOUSA, 2006). É o que podemos compreender nas falas desses professores:

*Sabe o que é que é? Eu acho que o acúmulo de decepção é tão grande, que a gente não tem mais isso aí, entendeu? Então de repente você faz as coisas por fazer. Você perde aquilo, você perde a motivação [...].(P1 ao comentar sobre os motivos que orientam sua prática)*

*Me preocupo com os alunos [...]. Sou responsável por aquilo que me comprometi. Se tivesse mais condições faria mais, renderia mais. Fico com pena dos alunos... Me sinto culpada.. (P6)*

*Educar, principalmente. Transmitir conhecimentos, ensinar uma língua que eles podem usar para ajudá-los no futuro. Mas eu sei que não tenho cumprido meu papel na sociedade e é por isso que não estou feliz com minha profissão [...]. Gostaria realmente de estar ensinando, o que é o meu papel. (P18 sobre os seus motivos)*

Ao perceberem que seu trabalho não produz os resultados esperados, os professores se frustram, se desanimam, se cansam e sentem que sua ação é vazia de sentido, inútil:

*[me sinto] Frustrada, cansada, decepcionada. Não gosto mais do que eu faço. Trabalho pra sobreviver, não porque gosto. Ao mesmo tempo me sinto mal com essa situação, pois acho que não deveria ser assim. Deveria gostar do que faço, ter prazer em dar aulas. (P18)*

*[...] eu me sinto um pouco inútil, pois não vejo muito resultado no meu trabalho. (P26)*

A tomada de consciência da distância que separa os motivos idealizados pelos professores e a impossibilidade de realizá-los e a frustração que os acomete por não conseguirem obter resultados positivos com seu trabalho, gera insatisfação, perda de motivação, redução de esforço e um sentimento de mal-estar no professor, que passa a

manifestar o desejo de abandonar a docência em busca de um trabalho em que possa realizar suas capacidades:

*[...] faria algo que me fizesse sentir mais útil. (P2)*

As condições objetivas de trabalho são percebidas como limitadoras de sua prática, fazendo com que o professor se sinta abandonado e cansado, *trabalhando segundo procedimentos tradicionais, cedendo às pressões da 'pedagogia da facilidade', porém convivendo traumáticamente com o fracasso e o desinteresse dos alunos* (DIAS DA SILVA apud BASSO, 1994, p.102):

*Já trabalhei muito com atividades lúdicas, músicas, filmes, textos, gramática. Não faço mais nada disso. (P10)*

*Dou bastante exercícios de gramática, porque é o que dá para dar. (P18)*

Diante disso, podemos ponderar que os sentidos produzidos pelos professores são fortemente influenciados pelas condições concretas de seu trabalho, e que os mesmos norteiam e mobilizam a forma de pensar e agir sobre a/na atividade. Podemos também considerar que o sentido pessoal que o professor de inglês atribui à sua atividade é permeado pelo sentimento de inutilidade de sua prática, uma vez que não consegue realizar nela, os motivos que a movem. Existe um grande conflito entre as condições ideais/idealizadas para o desenvolvimento da prática docente e as condições concretas/reais encontradas nas escolas. Notamos ainda, que, muitas vezes, tal conflito constitui-se elemento dificultador da atividade docente, gerando no professor sentimentos de insatisfação e mal-estar em relação ao trabalho que desenvolve.

Passaremos, em seguida, a apresentar as considerações finais desta pesquisa. Nesse item, as duas primeiras questões de pesquisas serão retomadas, e responderemos a terceira, na qual focalizamos a relação estabelecida entre sentido pessoal e significado social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo buscar compreender o significado social atribuído à atividade docente do professor de inglês da escola pública e o sentido pessoal que essa atividade tem para ele. Buscamos também verificar que relação poderia ser estabelecida entre o significado social e o sentido pessoal vinculados à atividade docente. Para tanto, utilizamos como referencial teórico a abordagem sócio-histórica e estudos elaborados por Leontiev (1978; 2004) acerca da atividade humana como unidade central na vida do sujeito concreto.

Para que pudéssemos delinear melhor nossos objetivos, formulamos três questões de pesquisa, que agora retomamos:

1. Que significados sociais são atribuídos à atividade docente do professor de inglês da escola pública?
2. Que sentido pessoal o professor de inglês da escola pública atribui ao seu trabalho?
3. Que relação pode ser estabelecida entre o significado social e o sentido pessoal vinculados à atividade docente?

Por meio da leitura de autores que abordam questões relevantes sobre a área de ensino-aprendizagem de línguas<sup>39</sup> e de pesquisa empreendida sobre fatos relevantes da trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil – o que incluiu a análise de documentos oficiais das políticas públicas educacionais brasileiras (Parâmetros, Orientações e Propostas Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira) – passamos a entender que o significado social da atividade docente do professor de inglês transformou-se com o decorrer do tempo, variando de acordo com a gestão educacional vigente e com o quadro histórico, político e econômico do contexto social em questão.

O ensino de inglês, de acordo com os ideários pedagógicos propagados nos documentos de políticas públicas educacionais para o ensino de LE<sup>40</sup> mais recentes, deve auxiliar na construção da cidadania do aluno, possibilitando o aumento de sua auto-percepção

---

<sup>39</sup> Para a listagem desses autores confira página 18.

<sup>40</sup> Parâmetros, Orientações e Propostas Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira.

e instrumentalizando-o para engajar-se em contra-discursos. De acordo com a nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*,

o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real. (BRASIL, 2008, p.18)

Assim, pudemos inferir, como visto no capítulo 3, que a finalidade do trabalho docente do professor de inglês, isto é, o significado de sua atividade fixado socialmente, consiste em cumprir o papel de mediador na apropriação da língua inglesa pelo educando, ao promover situações que propiciem a participação e interação dos alunos para que estes se engajem em atividades de aprendizagem. A apropriação dessa língua possibilitará o desenvolvimento da construção da competência discursiva do aluno, que promoverá, por sua vez, autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão.

Porém, a análise da trajetória do ensino de LEs na rede pública de ensino do Brasil, nos permitiu verificar que o ensino de LEs obteve, ao longo do tempo, um status inferior de relevância comparado às outras disciplinas, considerando-se a redução da quantidade de idiomas estudados e do total de horas dedicadas ao seu estudo. Fatores relacionados às condições efetivas do trabalho docente anteriormente expostos, tais como excesso de alunos em sala de aula, falta de recursos didáticos, precariedade das condições físicas das escolas, má remuneração salarial dos professores, entre outros, também apontam para a desvalorização da profissão.

O sentido da atividade docente manifesta-se nas relações estabelecidas entre as condições subjetivas e objetivas de trabalho, e por isso, para tentarmos inferir o sentido pessoal atribuído pelo docente à sua atividade, foi necessário obter dados sobre quem é o professor de inglês da escola pública, as condições em que vive, a trajetória profissional, as condições efetivas em que desenvolve sua atividade e os motivos pelos quais o professor se sente estimulado a desenvolvê-la.

Os dados coletados junto aos participantes desta pesquisa forneceram elementos que permitiram traçar o perfil do professor de inglês da escola pública. Sabe-se que a média de



idade dos professores é 44 anos e metade deles são casados. As mulheres são a maioria na profissão: 88% dos participantes são do sexo feminino. Dentre essas mulheres, 87% trabalham mais de 20 horas e 62% possuem de um a três filhos. O salário de professor é a fonte de renda principal para 92% dos participantes, mas metade deles precisa complementar a renda familiar exercendo outra atividade além do magistério. Houve ascensão social obtida em relação à família de origem no que diz respeito ao nível de escolarização e ao nível socioeconômico. A maioria dos professores – 77% – formou-se em universidades públicas, mas 31% não acham que o curso os preparou bem para o exercício do magistério. O tempo médio de experiência profissional dos professores é 18 anos e 31% já fez curso de especialização ou Mestrado. Grande parte dos professores (73%) já participou de alguma atividade de formação continuada relacionada ao ensino de inglês. A maioria dos professores (81%) são efetivos, mas mesmo assim, 58% lecionam em duas, três ou até quatro escolas. A jornada de trabalho é extensa: a média de horas semanais trabalhadas em sala de aula é 36 horas, mas alguns professores chegam a lecionar até 53 horas por semana. Dezesesseis professores (63%) lecionam outra disciplina além da língua inglesa e os docentes possuem uma média de 14 turmas. Há uma média de 39 alunos por classe e de 544 alunos por professor.

Na análise dos motivos que orientam a atividade docente, pudemos observar que eles se alinham com o que compõe a finalidade do trabalho docente do professor de inglês, ou seja, os motivos que levam o professor a agir coincidem com os sentidos dados pela coletividade e fixados no significado da atividade.

Porém, embora os motivos que geram a atividade do professor coincidam com o significado social do seu trabalho, devido às condições objetivas em que desenvolve sua prática – falta de interesse e indisciplina dos alunos, escassez de recursos didáticos/materiais, depauperamento das condições físicas da escola, desvalorização social de seu trabalho, número excessivo de alunos, longa jornada de trabalho (distribuída entre várias escolas), e é claro, a baixa remuneração – constatamos o estabelecimento de uma ruptura entre o que motiva o professor a desenvolver sua prática e o que ele efetivamente realiza. As condições objetivas de trabalho limitam a prática docente e impedem o professor de realizar as ações por ele idealizadas, ou seja, seus motivos, causando-lhe grande mal-estar e insatisfação (consigo mesmo e com sua própria atuação).

Os resultados produzidos por suas ações, como visto no item 3.2.5 deste estudo, estão muito aquém dos almejados pelo professor e devido à discrepância entre o esforço por ele despendido e os benefícios obtidos, o professor perde a motivação, fica desanimado, se distancia afetivamente de seu trabalho e, por conseqüência, dos alunos. Observamos que alguns professores utilizam-se da *acomodação* como mecanismo de evasão para conseguir lidar com a frustração a que são expostos no dia a dia e com as limitações que as condições objetivas de trabalho lhes impõem, o que se traduz em uma prática permeada por procedimentos rotinizados que não promovem a obtenção de resultados satisfatórios.

O que vemos então é que, devido às condições objetivas de trabalho, há uma não coincidência entre as ações dos professores e os motivos pelos quais age. Em decorrência das situações impostas pelas condições de trabalho, o professor desenvolve sua atividade, mas não se reconhece no produto de seu trabalho, que seria a apropriação, pelo aluno, do conteúdo “ensinado”. Em outras palavras, temos que os professores vivenciam o distanciamento entre o resultado objetivo de sua atividade e o motivo que a gerou, ou seja, o conteúdo objetivo da atividade docente não coincide com o seu conteúdo subjetivo, com aquilo que ela é para o professor. Portanto, respondendo a questão três da pesquisa, podemos afirmar, então, que há, na consciência do professor, uma ruptura entre o significado social e o sentido pessoal de seu trabalho.

Como vimos, Leontiev (1978, 2004) esclarece que na sociedade de classes há uma ruptura entre o significado social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, nesta particularidade, como alienada. No caso desta pesquisa, os significados sociais são apropriados pelos docentes e até mesmo reproduzidos em suas falas, mas as condições limitadoras de seu trabalho não permitem que as significações sejam efetivamente transformadas em ações práticas que tragam resultados educacionais satisfatórios. As condições objetivas de trabalho não permitem que o professor transforme seus motivos em ações providas de sentido, que possibilitem a apropriação da língua inglesa pelo aluno, caracterizando, assim, o trabalho docente como alienado, uma vez que existe ruptura entre significado e sentido, e também alienante, pois não permite a apropriação pelo aluno de um saber que teria por direito apreender.

A análise das falas dos professores também nos conduz à percepção de que o professor tem realizado um trabalho alienado, quando consideramos que o trabalho que está sendo realizado por ele não tem relação com as suas necessidades, expectativas e interesses, ou seja,

não tem correspondido às representações daquilo que o professor entende como os motivos geradores de suas ações. Basso (1994) também nos lembra que quando as condições objetivas do trabalho docente não permitem que o professor se realize plenamente em sua condição de gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, fato que foi observado nesta pesquisa, seu trabalho é realizado em condições de alienação.

No capítulo 3, analisamos a sinalização de elementos que nos apontam um mal-estar vivenciado pelos professores, que traz como consequência a desmotivação, o desânimo e o sentimento de impotência. Consideramos que os sinais de sofrimento manifestados pelos docentes se relacionam, sobretudo, às circunstâncias de alienação a que são submetidos, ao descontentamento com os resultados de sua atividade e à percepção que eles têm de que suas ações não correspondem aos significados atribuídos à sua profissão. P19 parece perceber as condições alienantes em que desenvolve seu trabalho, quando as *necessidades humanas e pedagógicas* de professor e aluno são desprezadas:

*Ser professora de inglês na rede estadual é frustrar-se diariamente. Somos quase que coagidos a não pensar, mas a agir de acordo com um sistema de ensino burocrático, autoritário e superficial, que não atende às verdadeiras e legítimas necessidades humanas e pedagógicas de professores e alunos. (P19)*

Acreditamos que a relação coincidente entre significado e sentido do trabalho apresenta-se como ponto fundamental na relação trabalho/prazer, uma vez que dessa maneira, o trabalho conduz à realização pessoal. Sem tal realização, o prazer é substituído pela angústia do professor, pelo mal-estar gerado por um sentimento de impotência devido ao não cumprimento de seu papel na sociedade. Na medida em que a percepção da não correspondência entre o *ideal* e o *real* se amplia, o enfraquecimento dos vínculos com a escola, com o trabalho e com os alunos também se intensifica, o que obviamente interfere na qualidade de ensino ofertado. Nas palavras de Basso (1994, p.104):

[...] o que faz o professor realizar uma prática sem interesse e motivação para ele próprio e para o aluno [...] são as circunstâncias de alienação a que está submetido, que, muitas vezes, não são percebidas com clareza mas, vivenciadas e fonte, tanto do declínio da qualidade de ensino – pois o trabalho alienado do professor compromete o resultado da sua atividade – quanto do sentimento de impotência, de desânimo, de desmotivação e de falta de sentido.

A seqüência mal-estar profissional – frustração – desânimo – descrença em relação às possibilidades de inovação, pode tornar-se um círculo vicioso a justificar a alienação e um progressivo “desinvestimento” do professor na sua carreira. Acreditamos que o rompimento desse círculo passa pela recriação da função docente com a revalorização da profissão, que teria como ponto de partida a formação do professor. A formação do professor precisa ser repensada, de maneira que possa se materializar na prática e possibilitar ao professor meios de integrar significado e sentido. É necessário refletir sobre formação em serviço também, de modo que esta acompanhe as dúvidas e os impasses emergentes, articulando conhecimento e informação, proporcionando a construção de espaços coletivos que auxiliem o professor na associação da teoria à prática concreta.

Outra via de revalorização da profissão do professor seria a melhoria das condições objetivas em que desenvolve seu trabalho: redução da jornada de trabalho em sala de aula (disponibilizando tempo para o professor participar de projetos pedagógicos e elaboração/discussão de atividades com outros professores), redução do número de alunos por sala de aula/por professor, maior investimento nas estruturas físicas das escolas, fornecimento de material didático/de apoio, e o redimensionamento salarial.

Reafirmamos a opinião de Cavaco (1999) que acredita que se a escola abrir caminho para que o professor possa refletir, ultrapassando de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade do seu aperfeiçoamento por meio de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a atual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem docente.

Acreditamos que as iniciativas de transformação que visam a mudança e melhoria do ensino de LE a partir de novas propostas educacionais, como a recentemente instituída pelo estado de São Paulo, poderão ser efetivadas somente quando o professor puder atribuir sentido à sua prática, coincidindo assim, os motivos que a engendram e os fins de suas ações. Tal transformação não deverá ocorrer apenas por meio de sugestões de novas propostas e diretrizes de ensino, mas por meio do entendimento da real dimensão das condições objetivas em que se efetiva a prática docente, visando a melhoria das mesmas, para a partir daí, poder-se discutir o vir-a-ser da atividade do professor da escola pública.

Finalizamos este trabalho, deixando como texto para reflexão a fala de uma participante da pesquisa:

*Como já disse, estou muito cansada de ver a situação do jeito que está. Não sou só eu quem reclama, todos os professores se queixam dos mesmos problemas. Alguma coisa precisa ser feita, não só Cadernos. As escolas precisam de cuidados, precisam ser um lugar prazeroso de se estar. E o governo precisa se conscientizar que os professores, são, antes de tudo, seres humanos, que têm sentimentos, e que trabalhar nas condições que trabalhamos, com o salário que recebemos, é deprimente, desumano. (P18)*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p.19-34.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.29, p.108-118, mai./jun./jul., 2005a. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf)>. Acesso em: 5 de fev. 2008.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005b. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005b.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, p.19-32, abr.1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 7 de jul. 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM/Inglês: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, T. Estudos sobre mulher: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.2, p.77-84, maio/ago, 1996. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital>>. Acesso em: 5 dez. 2008.

CATANANTE, B. R. **A proposta educacional de Mato Grosso do Sul: a formação do cidadão crítico segundo a percepção dos professores do ensino fundamental.** 1999. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.155-191.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v.8. n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/antonieta.pdf>>. Acesso em: 6 de set. 2008.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W. **Por uma psicologia do trabalho** – ensaios escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CODO, W. Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em saúde mental. In: JACQUES, M. G.; CODO, W. (Orgs.). **Saúde mental e trabalho: leituras.** Petrópolis: Vozes, 2003. p.173-90.

CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C.; HITOMI, A. H. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, V. A. C. **Caracterização dos(as) professores(as) de 4ª série do 1º grau da cidade de Manaus:** um estudo a partir da visão dos docentes sobre sua formação e atuação no ensino de matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

DEMARTINI, Z. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/892.pdf>>. Acesso em: 14 de jan. 2009.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.2, p.279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.24, n.62, p.44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em: 25 de abr. 2008.

ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding:** An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engstrom/expanding/toc.htm>>. Acesso em: 23 de nov. 2007.

ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (Eds.) **Perspectives on activity theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Company & Macmillan Publishers, 1988.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.93-124.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERRAÇO, L.; BONFIM, B. B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **Revista HELB** (on-line), Brasília, n.1, ag. 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>>. Acesso em: 3 de set. 2008.

FERREIRA, N. T. Para uma nova educação: resgate da imagem poética do professor. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p.283-299.

FERREIRA, R. Magistério, mídia e imagem: o jogo das expectativas. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 111-124.

FIALHO, D. S.; FIDELES, L. L. As Primeiras Faculdades de Letras no Brasil. **Revista HELB** (on-line), Brasília, n.1, ag. 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>>. Acesso em: 3 de set. 2008.

FRANCO, M. S.; ALVARENGA, M. B. **Mapeamento do perfil do(a) professor(a) de inglês das escolas públicas de Piracicaba**: formação e competências. 2007. Artigo em formato digital. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/artigos.htm>. Acesso em: 8 de dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.48, p.248-260, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.31-61.

JANNUZZI, P. M. Estratificação socioocupacional para estudos de mercado e pesquisa social no Brasil. In: **São Paulo em Perspectiva**, v.17, n.3-4, jul.-dez 2003. Disponível em <



[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v17n03-04/v17n03-04\\_23.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v17n03-04/v17n03-04_23.pdf)>. Acesso em: 13 de set. 2008.

JONASSEN, D. H.; ROHRER-MURPHY, L. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environment. In: **Educational Technology, Research and Development**. p.61-79, 1999. Disponível em: <<http://suedweb.syr.edu> >. Acesso em: 7 de jul. 2008.

KAPTELININ, V. Activity theory: implications for human-computer interaction. In: NARDI, B.A. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996. p.103-116.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p.111-137.

KUUTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In: NARDI, B. A. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996. p.17-44.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. **Professores Retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995)**. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000. p.1-20. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0806t.PDF>>. Acesso em: 21 de set. 2008.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, 2003, p. 65-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 10 ag. De 2008.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n.4, p.1-22. São Paulo: APLIESP, 1999. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em: 7 de jun. 2008.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.225-250.

LEITE, N. **Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica**. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEONTIEV, A. **Activity, consciousness and personality**. Trad. Marie J. Hall. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.ht>>. Acesso em: 18 de abr. 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista HELB** (on-line), Brasília, n.1, ag. 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>>. Acesso em: 14 jun. de 2008.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MELLO, S. A. **A obviedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador**. 1996. 116f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.29-57.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p.85-107.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c. p.13-44.

MORÉS et al. Os saberes docentes frente à complexidade do processo educativo. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p.57-77.

NARDI, B. A. Activity theory and human-computer interaction. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996.

NAVES, R. R.; VIGNA, D. D. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, v.1, n. 1, fev. 2008. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewArticle/29>>. Acesso em: 29 out. 2008.

NEVES, M. Y.; SILVA, E. S. **A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v.6, n.1, 2006. p.63-75. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a06.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.11-30.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, V. F. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, V.F. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 161-174.

ORAN, S. M. Traveling light: A student's guide to packing for qualitative research. In: DeMARRAIS, K. B. (Ed.). **Inside stories**: qualitative research reflections. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p.23-34.

PAIVA, V. L. M. O. (em co-autoria com bolsistas de IC). **Sessenta anos de lingüística aplicada**: de onde viemos e para onde vamos. 2008. No prelo. Disponível em: <www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2008.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs). **Caminhos e Colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.67-84.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p.143-157.

RAJAGOPALAN, K. A prática da lingüística e a lingüística da prática: um depoimento pessoal. **Intercâmbio**, Campinas, v.6, p.3-8, 1997. Disponível em: [http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio\\_antiores/06rajagopalan.ps.pdf](http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_antiores/06rajagopalan.ps.pdf). Acesso em: 15 de set. 2008.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.20, n.66, p.143-178, abr. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a7.pdf>>. Acesso em 15 set. 2008.

ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.253-276.

RUSSELL, D. R. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: **Understanding Distributed Learning**. London: Routledge, 2001. p.64-82. Disponível em: <[http://www.public.iastate.edu/~drrussel/papers/Russell\\_AT&DL.doc](http://www.public.iastate.edu/~drrussel/papers/Russell_AT&DL.doc)>. Acesso em: 20 de ag. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUSA, R. M. R. Q. **Professores de inglês da escola pública**: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. 2006. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, ano XXX, n. especial, Porto Alegre, p.259-272, out. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em 10 ag. 2008.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”. Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.2, p.91-116, 2002. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf)>. Acesso em: 7 de set. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - Período de 1808 - 1931. **Revista HELB** (on-line), Brasília, n.1, ag. 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>>. Acesso em: 9 de jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. V. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5.ed. São Paulo: Cone, 1988, p.103-117.

VILLANI, F. L. **A longevidade no aprendizado de línguas**: acrescentando vida aos anos e não anos à vida. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Sociocultural studies of mind: history, action, and mediation. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). **Sociocultural studies of mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.1-34.

ZINCHENKO, V. P. Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: retrospect and prospect. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Eds.). **Sociocultural studies of mind**. New York: Cambridge University Press, 1995. p.37-55.

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Questionário

Prezado(a) professor(a),

Sou aluna de Mestrado em Lingüística, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas da Universidade Federal de São Carlos. Nesse curso desenvolvo uma pesquisa na qual busco obter uma maior compreensão sobre a profissão professor de inglês na escola pública, tanto no que diz respeito ao significado social dessa atividade, como ao sentido pessoal que o professor atribui a ela.

O presente questionário é o instrumento que me permitirá traçar um perfil do professor de inglês neste momento histórico, obtendo informações sobre a trajetória individual de cada docente, considerando sua formação, condições socioeconômicas, condições de trabalho, bem como suas percepções sobre o trabalho que desenvolve. Neste sentido, solicito sua especial contribuição, respondendo às questões que constam neste questionário.

Garantimos a confidencialidade dos dados por você oferecidos e seu anonimato.

Não existe um número de linhas estabelecido para as respostas. Assim, se precisar, use o verso da folha.

Agradeço desde já a sua colaboração para a realização deste trabalho.

Andréia Dias Ianuskiewtz

## QUESTIONÁRIO

### I. DADOS PESSOAIS

1. Sexo: ( ) Masculino.  
( ) Feminino.
2. Idade: \_\_\_\_\_ anos.
3. Estado Civil: ( ) Solteiro(a).  
( ) Casado(a) ou outra forma de união.  
( ) Separado(a), desquitado(a), divorciado(a) ou viúvo(a).

### II. DADOS FAMILIARES E SOCIOECONÔMICOS

4. Você tem filhos? ( ) Não.  
( ) Sim, tenho \_\_\_\_\_ filho(s).
5. Você contribui no orçamento familiar?  
( ) Sim, sou chefe de família e contribuo com 100% ou grande parte do orçamento.  
( ) Sim, contribuo com parte do salário para o orçamento: \_\_\_\_\_ %  
( ) Não contribuo no orçamento familiar.

6. Você complementa o salário que recebe como professor desempenhando outras atividades?  
 Sim, na área da educação.  
 Sim, fora da área da educação.  
 Não.
7. Que ocupação seus pais (ou responsáveis) exercem ou exerceram por mais tempo?  
 Pai (ou responsável): \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_\_\_
8. Se você for casado(a), responda: que ocupação seu esposo(a) exerce?  
 \_\_\_\_\_
9. Qual o nível de escolaridade de seus pais e de seu esposo(a) – caso você seja casado(a)? Marque com um “X” as opções correspondentes:

	PAI	MÃE	ESPOSO(A)
Não-alfabetizado(a)			
1ª. a 4ª. série do Ensino Fundamental			
5ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental			
1ª. a 3ª. série do Ensino Médio			
Ensino Superior			
Pós-graduação			

### **III. FORMAÇÃO**

10. Qual é sua formação universitária?
- Curso: \_\_\_\_\_  
 Ano de início e término: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_  
 Nome da instituição: \_\_\_\_\_  
 Tipo da instituição:    Pública            Particular  
 Período:                    Diurno            Noturno
11. Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou:
- Especialização (mínimo de 360 horas).  
 Mestrado.  
 Doutorado.  
 Não fiz curso de pós-graduação.

12. Você já participou de atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários, etc.) relacionadas ao ensino de inglês?

( ) Sim. Participei das seguintes atividades: \_\_\_\_\_

( ) Não participei de atividades de formação continuada.

13. Você acha que seu curso universitário o/a preparou bem para exercer a profissão de professor de inglês? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **IV. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

14. Você tem quantos anos de experiência como docente? \_\_\_\_\_ anos.

15. Em quantas escolas você leciona? \_\_\_\_ escola(s) pública(s) e \_\_\_\_ escola(s) particular(es).

16. Você é professor efetivo? ( ) Sim.  
( ) Não.

17. Qual a sua carga horária semanal como professor(a) de inglês? \_\_\_\_\_ horas.

18. Você leciona outra disciplina?

( ) Não

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Qual é a carga semanal? \_\_\_\_\_ horas.

19. Você dá aula para quantas classes? \_\_\_\_\_ classe(s).

Quantos alunos, aproximadamente, há em cada classe? \_\_\_\_\_ alunos.

**V. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

20. Como surgiu seu interesse pela língua inglesa?

---

---

---

---

21. O que o/a levou a optar pela carreira de professor(a) de inglês?

---

---

---

---

22. Como você se sente sendo professor(a) de inglês na rede pública, hoje?

---

---

---

---

23. Você mudaria de profissão se tivesse oportunidade? Comente.

---

---

---

---

24. Você considera importante o ensino de inglês na escola pública?

---

---

---

---

25. Como você justifica aos seus alunos a importância de se aprender inglês nos dias de hoje?

---

---

---

---

26. Na sua opinião, qual é o seu papel na sociedade como professor de inglês?

---

---

---

---



27. Como você acha que os outros professores vêem o professor de inglês?

---

---

---

---

28. Como o ensino de inglês poderia contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos?

---

---

---

---

29. Como você avaliaria o aproveitamento dos alunos na disciplina de Inglês ao longo do Ensino Fundamental e Médio?

---

---

---

---

---

30. Quais são as maiores dificuldades e/ou os maiores desafios encontrados no cotidiano de seu trabalho?

---

---

---

---

31. Como você caracteriza a sua abordagem de ensino de inglês? Mencione algumas atividades que geralmente desenvolve em sala de aula.

---

---

---

---

32. Você está satisfeito(a) em relação ao modo como ministra suas aulas? Por quê?

---

---

---

---

33. Qual a sua opinião a respeito da **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Inglês**, lançada em 2008? Quais idéias/conceitos contidos nessa proposta você considera mais interessantes/relevantes?

---

---

---

---

34. Você acha que os objetivos estabelecidos na **Proposta Curricular** atendem à realidade da(s) escola(s) em que você leciona, ou seja, você acha possível desenvolver os objetivos contidos na **Proposta Curricular** na sua(s) escola(s)?

---

---

---

---

35. Você recebeu o **Caderno do Professor** para a disciplina de Inglês? O que achou dele? Como acha que ele lhe ajudará nas aulas?

---

---

---

---

36. Caso você não esteja usando o **Caderno do Professor**, que tipo de material utiliza em suas aulas (livro didático, xerox, etc)?

---

---

---

---

37. Você gostaria de acrescentar algum comentário e/ou sugestão em relação ao ensino de inglês na escola pública?

---

---

---

---

Muito obrigada pela colaboração!

## Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Significado Social e Sentido Pessoal na Prática Pedagógica de Inglês no Ensino Público**”<sup>41</sup>. Você foi selecionado por ser professor de inglês de uma escola estadual, a saber, da escola \_\_\_\_\_ (nome da escola).

Sua participação não é obrigatória. Assim sendo, você pode recusar-se a participar desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola em que trabalha. Do mesmo modo, esclarecemos que caso percebamos qualquer sinal de constrangimento ou qualquer manifestação de desinteresse ou de indisposição de sua parte em responder ao questionário, agradeceremos o seu tempo despendido e buscaremos outro participante.

Os objetivos deste estudo são traçar um perfil atual do professor de inglês da escola pública e obter dados de como se dá sua prática pedagógica. Pretendemos, com os dados obtidos, refletir sobre o significado social vinculado a sua profissão e o sentido pessoal que você dá a ela.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário. Se preferir, você poderá responder as questões oralmente, em forma de entrevista. Todos os dados que buscamos obter são relevantes para o objetivo da pesquisa. No entanto, caso considere constrangedora alguma pergunta, você poderá optar por não respondê-la.

Dentre os benefícios gerados por esta pesquisa, podemos salientar que ela promoverá uma melhor compreensão da prática docente do professor de inglês da escola pública. Isto se faz necessário, se quisermos contribuir para viabilizar mudanças sugeridas nos Parâmetros e Propostas Curriculares para Línguas Estrangeiras. Os professores de inglês também se beneficiarão, pois, por meio desta pesquisa, poderão refletir sobre sua prática docente e variáveis contextuais de atuação, procedimento que poderá contribuir para uma maior compreensão sobre o seu papel e, conseqüentemente, possibilitará uma atuação crítica, autônoma e emancipada, visando a otimização dos processos educacionais/pedagógicos.

Asseguramos a você que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e também asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados desta investigação serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora de maneira que não possibilitará a identificação dos participantes. Também não será possível identificar a escola e/ou o município em que você trabalha. Os participantes da pesquisa serão identificados somente por letras e números (P1, P2, P3 e assim sucessivamente) e as escolas por A, B, C e assim por diante. A cidade, contexto da pesquisa, será referida apenas pela expressão “município localizado no interior do estado de São Paulo”. Em nenhum momento será divulgada a sua identidade. No questionário você também não precisará se identificar.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento do desenvolvimento do trabalho.

\_\_\_\_\_  
 Andréia Dias Ianuskiewtz  
 Endereço/Telefone/Email da pesquisadora

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br**

(Cidade), \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do participante

<sup>41</sup> Após o exame de qualificação, o título da pesquisa foi alterado para “**Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**”, por compreendermos que este se alinha mais com os objetivos deste estudo. Asseguramos, no entanto, que a alteração do título do trabalho não altera, nem compromete, o foco e o desenvolvimento da pesquisa.